



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCHS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEdU
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ADRIANA MARIA DE ASSUMPÇÃO

ENTRELAÇAMENTOS ENTRE LEITURA DE IMAGENS E ESTUDANTES DE
PEDAGOGIA

ADRIANA MARIA DE ASSUMPÇÃO

ENTRELAÇAMENTOS ENTRE LEITURA DE IMAGENS E ESTUDANTES DE
PEDAGOGIA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a Dra. Guaracira Gouvêa

Rio de Janeiro, 2019

Catalogação informatizada pelo(a) autor(a)

851 Assumpção, Adriana Maria
ENTRELAÇAMENTOS ENTRE LEITURA DE IMAGENS E
ESTUDANTES DE PEDAGOGIA / Adriana Maria
Assumpção. -- Rio de Janeiro, 2019.
217

Orientador: Guaracira Gouvêa.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-
Graduação em Educação, 2019.

1. Leitura de imagens. 2. Formação docente. 3.
Educação. 4. Fotografias . I. Gouvêa, Guaracira,
orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação

TESE DE DOUTORADO

Adriana Maria de Assumpção

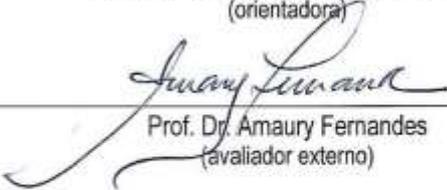
"Entrelaçamentos entre leitura de imagens e estudantes de Pedagogia"

Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, ____/____/____



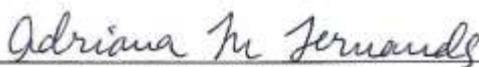
Prof. Dra. Guaracira Gouvêa de Sousa
(orientadora)



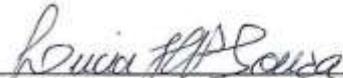
Prof. Dr. Amaury Fernandes
(avaliador externo)



Profa. Dra. Sheila Cristina Ribeiro Rego
(avaliadora externa)



Profa. Dra. Adriana Hoffmann
(avaliadora interna)



Profa. Dra. Lucia Helena Pralon de Souza
(avaliadora interna)

Dedico esta Tese

Ao meu pai, que sempre sonhou em ver a filha “formada” e, com certeza, deve estar vibrando pela minha conquista.

Minha mãe e minha irmã, amigas que eu tive a felicidade de encontrar nesta vida.



Peter, companheiro leal... Malú, amor incondicional



A todos(as) que lutam pela educação pública neste país!

AGRADECIMENTOS

Desejo expressar meus agradecimentos a pessoas e instituições que colaboraram com este estudo.

À minha grande orientadora e amiga querida, Guaracira Gouvêa, por me desafiar e estimular, sempre me ensinando muito.

À CAPES pelo apoio concedido, por meio da bolsa de estudo usufruída durante o curso de doutorado.

Aos professores do PPGEDU/UNIRIO pelos momentos de trocas importantes na minha formação.

A todos os professores do Departamento de Didática da Escola de Educação da UNIRIO pelo apoio a uma aluna / professora substituta desta universidade, de forma acolhedora e afetuosa.

Aos meus companheiros Gilmar Oliveira, Miguel Angel de Barrenecha, Maura Esandola, Miguel Freire, Leonardo Castro, Celso Sánchez pelo incentivo e apoio.

Aos meus queridos Humberto Capai e Tiago Ribeiro, por muitas conversas “epistemológicas” e trocas de afeto.

Ao Professor Doutor Rodrigo Fontanari, pela generosidade em me presentear com seu livro.

Ao competente Guto Mesquita, que generosamente cedeu seu belo trabalho de web design.

Para Mayra Malave, o presente que veio da Venezuela, e a pessoa que me ajudou a afirmar minha posição decolonialista, com o “Resumen”.

Aos estudantes que participaram da pesquisa, pois sem eles o estudo não existiria.

Aos profissionais que “escrevem com a luz” que muito me inspiraram.

A todos (as) que contribuíram de alguma maneira com este trabalho.

No livro *A Gora de Ouro*, de Michel Tournier, *Idriss, um jovem berbere que vive em um oásis do deserto, é surpreendido por uma francesa loira que tira uma foto dele*¹ A loira promete enviá-lhe uma foto quando chegar a Paris, e o ingênuo berbere começa a esperar. Mas o tempo passa e a foto prometida não chega. A imagem vai absorvendo-o cada vez mais, até impeli-lo a uma viagem a Paris para recuperar seu retrato. Em um espaço de tempo muito curto, um homem “sem imagens” se verá envolto num mundo dominado por elas. Através da figura de um homem alheio às imagens e diante do poder delas, o autor descreve a magnitude e a complexidade do papel da imagem em nossa cultura.

*Laura González
Flores, 2011,p.115.*

¹ Michel Tournier, *La Gora de Oro*, Madri, Alfaguara, 1985

RESUMO

O foco do presente estudo está na leitura de imagens realizada por estudantes de pedagogia, tendo como meio as fotografias projetadas em uma oficina criada para esta finalidade. Nas oficinas foram organizadas Rodas de Conversa para que os estudantes participantes da pesquisa pudessem compartilhar seus modos de ler e os sentidos envolvidos nessas leituras. Com esta pesquisa espera-se problematizar a leitura de imagens, bem como sua importância nos espaços de formação docente. Nossa opção por textos imagéticos decorre da possibilidade de leituras polissêmicas que podem ser realizadas com esse tipo de texto e a discussão de assuntos diversos em uma abordagem que pode envolver temas da atualidade, questões políticas e sociais. Argumentamos em favor de um novo olhar para a questão das imagens que circulam nos espaços de formação de professores.

O estudo trouxe uma necessidade de dialogar com as narrativas dos estudantes buscando uma escuta atenta, percebendo nas enunciações outros saberes e conhecimentos.

A análise nos indica que por meio das imagens podemos promover a leitura crítica e um outro olhar para os textos que se inserem no campo da cultura visual. Consideramos relevante que outras ações como as oficinas propostas nesta pesquisa podem ser realizadas a fim de promover espaços para leitura de imagens e reflexões sobre estas ações. Este estudo apontou que a imagem propicia aos estudantes momentos únicos de desvelar seu olhar e de criar referências próprias em suas fotografias.

Palavras-Chave: leitura de imagens; formação docente; educação; fotografias

RESUMEN

El presente estudio se enfoca en la lectura de imágenes realizadas por estudiantes de pedagogía mediante fotografías proyectadas en un taller creado para este propósito. En los talleres se organizaron Mesas de Conversación para que los participantes en la investigación pudieran compartir sus maneras de leer y los sentidos involucrados en dichas lecturas. Con esta investigación se espera problematizar la lectura de imágenes, así como su importancia en los espacios de formación docente. Nuestra opción por textos que se expresan a través de imágenes surge de la posibilidad de lecturas polisémicas que pueden ser realizadas con ese tipo de textos y de la discusión de asuntos diversos en un abordaje que puede involucrar temas de actualidad, asuntos políticos y sociales. Argumentamos a favor de una nueva visión en lo que se refiere a las imágenes que circulan en espacios de formación docente.

El estudio trajo una necesidad de dialogar con las narrativas de los estudiantes buscando una escucha atenta, distinguiendo en los enunciados otros saberes y conocimientos.

El análisis nos indica que por medio de las imágenes podemos promover la lectura crítica y otra mirada a los textos que se insertan en el campo de la cultura visual. Consideramos relevante que otras acciones como los talleres propuestos en esta investigación pueden ser realizadas a fin de promover espacios para lectura de imágenes y reflexiones sobre estas acciones. Este estudio apuntó que la imagen brinda a los estudiantes momentos únicos de desvelar sus puntos de vista y de crear referencias propias en sus fotografías.

Palabras clave: lectura de imágenes; formación docente; educación; fotos

SUMMARY

The focus of the present study is on the reading of images carried out by pedagogy students, taking as a resource the photographs projected in a workshop created for this purpose. In those workshops, Conversation Groups were organized so that the students participating in the research could share their ways of reading and the senses involved in these readings. With this research it is expected to problematize the reading of images, as well as their importance in the spaces of teacher training.

Our option for imagery texts is derived from the possibility of polysemic readings that can be carried out with this type of text and the discussion of diverse subjects in an approach that may involve current issues, political and social issues. We argue in favor of a new look at the issue of the images that circulate in the spaces of teacher training.

The study brought a need to dialogue with the narratives of the students seeking attentive listening, perceiving in the enunciations other knowledge and cognitions.

The analysis indicates that through the images we can promote critical reading and another look at texts that fall into the field of visual culture. We consider relevant that other actions such as the workshops proposed in this research can be carried out in order to promote spaces for reading images and reflections on these actions. This study pointed out that the image gives students unique moments to unveil their eyes and to create their own references in their photographs.

Keywords: reading images; teacher training; education; photos

Lista de Imagens apresentadas na capa de cada capítulo

Imagem 1 – Mosaico de fotos do acervo pessoal da autora da tese - Criação de Guto Mesquita

Imagem 2 – “Gestação de Adriana” Pintura, óleo sobre papelão – autoria de Shirley Martins Assumpção

Imagem 3 – “Sonhos” Foto de Peter Illiciev

Imagem 4 – Mosaico de fotos do acervo da autora da tese; material produzido durante as Rodas de Conversa com estudantes que participaram da pesquisa

Imagem 5 – Capa do capítulo IV – Foto de Adriana Assumpção

Imagem 6 – Capa do capítulo V – Foto de Rodrigo Méxas

SUMÁRIO

PRÓLOGO	13
I.A GESTAÇÃO DA PESQUISA	26
I.1 Cena de uma sala de aula – curso de Pedagogia	35
II. DIÁLOGOS SOBRE IMAGEM	43
II.1 O que é imagem?.....	43
II.2 Leitura de Imagens	53
II.3 Narrativas Visuais e Educação em Ciências	59
II.4 Contribuições de Mikhail Bakhtin e Walter Benjamin	71
II.5 A Fotografia	75
III.O CAMINHO METODOLÓGICO	83
III.1 A Construção dos Dados	84
III.2. Narrativas nas Rodas de Conversa	88
III.3 Apresentação dos participantes e do método de trabalho	91
III.4 A avaliação das Rodas de Conversa.....	97
III.5 O Fotógrafo	99
III.6 Apresentação das fotos e o seu contexto de produção O olhar do fotógrafo	101
IV – A CÂMERA FOTOGRÁFICA É UM ESPELHO DOTADO DE MEMÓRIA, PORÉM INCAPAZ DE PENSAR	107
IV.1 Analisando leituras imagéticas	112
IV.2 Apresentação das fotografias e as leituras dos participantes.....	119
V. CONSIDERAÇÕES FINAIS?	177
REFERÊNCIAS	189
APÊNDICES	196



PRÓLOGO

Eu gosto do absurdo divino das imagens

Manoel de Barros

Meu encanto pelas imagens pode ser considerado como uma mola propulsora para adentrar neste mundo que se constrói por meio de textos imagéticos e, desta forma, assim como o poeta, sinto que “gosto do absurdo divino das imagens”.

Construir este texto reflete um desejo enorme de organizar, por meio da escrita, minha *aventura pelas imagens*², e esta não se inicia no doutoramento, mas neste momento, as reflexões sobre imagens afloram e anseiam por expandir-se em meio a outras reflexões de autores que permeiam meus estudos.

As imagens tangenciam minha vida como de outros cidadãos do mundo. Desde minha infância convivi com as imagens recortadas de jornais e revistas por meio das quais minha mãe – ainda que intuitivamente – procurava alfabetizar-me. Outros momentos compartilhados em família, traziam à tona a paixão de meu pai pelas fotografias registradas com sua câmera Olympus Pen; nesse sentido, minha relação apaixonada com as imagens começa a florescer neste contexto e, cresce à medida em que vou me percebendo como um ser estimulado a ler imagens em diferentes situações carregadas de afeto. Lembro-me claramente do primeiro momento do registro fotográfico da família, depois a espera pela revelação do filme e a sensação indescritível do instante em que meu pai adentrava a casa com aquele envelope amarelo de papel com a palavra Kodak; eu sabia que, em seu interior estavam os negativos para podermos fazer novas cópias que daríamos aos tios, avós e poderíamos colocar em um porta retrato que ficaria em lugar de destaque da casa. Quando meus pais abriam o envelope, eu sentia uma mistura de euforia, curiosidade e medo pelas fotos que eventualmente haviam “queimado”, em seguida, experimentava o sentido mais profundo da observação do “tênue suporte em papel, sobre o qual se deita o desejo da memória” (MONFORTE, 1997). Olhar as fotos que havíamos produzido e aguardado ansiosamente pela re-ve-la-ção.

² Em seu livro *A Câmara Clara*, Roland Barthes (p.29) afirma que o princípio da aventura permite a ele fazer a fotografia existir. Para o autor, de modo inverso, sem aventura, nada de foto. Apropriando-me dessas palavras, tomo a expressão “aventura” para tratar do meu caminhar por entre imagens fotográficas.

Revelação, termo com origem etimológica no vocábulo latino *revelatio*; ato de revelar o resultado de algo que era secreto, tonando visível o oculto. Minha sensação era de que meu pai tinha o poder de revelar o mistério que se constituía naqueles momentos em que ele utilizava sua câmera fotográfica e depois levava o filme para “revelar”. A espera pela revelação era também um momento de imaginarmos como seriam as fotografias, quais eram as imagens mais bonitas e o que esperaríamos do filme que era duplicado pela câmera de papai.

Esses momentos desfrutados naquele ambiente tão familiar, iriam se caracterizar como propulsores de uma busca intensa por registros de imagens durante a minha vida, entretanto o fascínio pelas imagens só se tornaria claro como objeto de estudo, muito tempo depois.

Durante a adolescência, a compra da minha primeira máquina fotográfica trouxe a possibilidade de explorar a produção de imagens familiares, mas também imagens representativas das práticas sociais juvenis, como atividades escolares, viagens, e tudo aquilo que impregnava minha vida social e, dessa maneira, foi possível traduzir algumas emoções por meio desse tipo de narrativa.

Nos anos em que exerci o magistério para crianças, outras narrativas surgiram por meio das imagens: representações das práticas vivenciadas no espaço escolar, de pessoas e situações relacionadas a esse contexto, além de registros imagéticos que retratavam as primeiras experiências acadêmicas (participação em congressos e outros eventos científicos). As imagens me encantavam assim como às crianças e permitiram que nós construíssemos outros diálogos, criando possibilidades para que todos tivessem desejo de se aventurar no mundo imagético.

Na maturidade, assim como o poeta Manoel de Barros, *atingi o reino das imagens, o reino da despalavra*. Comecei a compreender melhor as sutilezas envolvidas na produção e na recepção das imagens que encontramos durante nossa existência. Acredito como o autor, que nesse reino, “os poetas podem compreender o mundo sem conceitos. Que os poetas podem refazer o mundo por imagens, por eflúvios, por afeto”. De tanto acreditar, encontrei um poeta que dá vida às suas imagens, enquanto caminha pelo mundo e “fotografa o vento”. Esse poeta tornou-se meu companheiro no *reino da despalavra*, compartilhando imagens, reflexões, poemas de Maiakóvski e belíssimas imagens que aprendi a olhar com outros olhos.

Com este poeta das imagens vivo a experiência cotidiana de sentir a vida com imaginação e alegria, mas *com o receio de amanhecer normal* (MANOEL DE BARROS,2013).

A vida reserva surpresas e me trouxe “presente”: junto com meu companheiro, que é fotojornalista, desenvolvi um trabalho desafiador com crianças e jovens nos anos em que coordenei um projeto social de uma instituição federal de saúde. Esse foi outro momento extremamente importante para minha trajetória profissional e de gestação, ainda inicial, de futuros estudos acadêmicos sobre a leitura de imagens. Nesse projeto realizei práticas envolvendo produção e leitura de imagens com os participantes - incluindo a organização de um livro com fotos produzidas por eles - e compartilhei a experiência em espaços acadêmicos onde pude constatar que o caminho trilhado mostrava a importância de me debruçar teoricamente sobre o estudo a respeito das imagens.

E, no meio do caminho, não havia uma pedra, mas um desejo buscar o aprofundamento teórico que tanto ansiava e realizar o curso de doutorado em educação. Procurei Guaracira Gouvêa, com quem partilhei uma rica parceria no mestrado. Lembro bem do dia em que a procurei no PPGEDU na Unirio e apresentei meu “possível” projeto de mestrado buscando compreender a formação dos pedagogos particularmente, nos aspectos relacionados ao Ensino de Ciências.

_ Ótimo projeto! – disse Guaracira, me enchendo de euforia

_ Mas não quero orientar...procure um outro professor, querida; com certeza você encontrará alguém interessante para orientar essa pesquisa.

_ Mas não quero outro professor...quero você! Minha fala já demonstrava um claro nervosismo com a negativa dela.

Imediatamente ouvi que só interessava a ela se fosse uma pesquisa com imagem!

Guaracira, pragmática que só ela, disse também que logo haveria um processo seletivo para o novo curso de doutorado e eu teria que fazer um grande esforço para construir outro projeto. Segundo ela, o melhor era buscar outro orientador. Ela foi para sala de aula, eu fui para o curso de Pedagogia a distância, onde trabalhava naquela época.

Prometi e a mim mesma, que faria um novo projeto de pesquisa. Saí do PPGEDU com a sensação de que algo bom iria acontecer e eu encontraria um novo

tema para construir um projeto de doutorado que fizesse a professora se encantar...Os “deuses conspiram a nosso favor” e eu acredito nisso, pois logo após essa breve conversa, encontrei minha amiga Lúcia, que foi orientada por Guaracira e sua colega de Departamento e no Grupo de Pesquisa. Perguntei a ela de forma bem direta: Me diga, por favor, o que está deixando a professora Guaracira instigada em termos de pesquisa, ou o que ela gostaria de orientar como pesquisa de doutorado?

_ Imagens no contexto da licenciatura, alguma coisa envolvendo alunos da licenciatura, preciso ir dar aula! Beijinhos e boa sorte!

Foi assim que comecei a imaginar o meu projeto de doutorado: fui para casa, rememorei minha história profissional e a trajetória que construí, sempre trabalhando na formação de professores, inicial e continuada. A rápida conversa com Lúcia fez com que eu tivesse a percepção de um projeto que se adequava totalmente à minha trajetória e aos meus interesses de pesquisa. Na verdade, percebi que meu interesse era a formação de professores e eu poderia escrever um novo projeto refletindo sobre isso, particularmente, abordando esta área e sua interface com o campo da imagem.

Desde os anos 1990 quando fui acolhida pelo grupo do projeto Fundação Biologia na UFRJ, percebia o quanto a formação docente me inspirava a refletir sobre ela. Naquele tempo, eu era uma jovem estudante de pedagogia que encontrou um grupo generoso de educadores experientes com os quais construiu um caminho profícuo de aprendizagens. Maria Lúcia Vasconcellos – a Malú - sempre dizia que era muito importante ter uma professora dos anos iniciais no grupo, o que eu entendia como uma maneira delicada de diminuir minhas inseguranças com relação a pouca experiência no magistério e, principalmente na formação continuada de professores, visto que eu estava chegando naquele grupo.

Neste grupo fui estimulada a pensar com “coração de professor” ao elaborar oficinas de formação continuada, eventos que envolviam ciência e poesia, bem como trocas e compartilhamentos de muitos saberes. Com eles vibrei, chorei e comemorei momentos importantes como a minha formatura na graduação, minha defesa de mestrado e oportunidades importantes de desenvolvimento profissional. Todas as ações construídas ali eram permeadas por cuidados, afetos e uma enorme bagagem de quem caminha há muito tempo no *chão da escola*. Naquela equipe encontrei educadores fortes e engajados que me mostraram aspectos particulares da formação continuada e, com os quais conheci caminhos, mas sempre sentindo-me respeitada

em meus anseios e desejos. Meus sonhos de jovem educadora eram partilhados em meio a discussões teóricas, reuniões de planejamento e muitas práticas pensadas para contribuir na formação docente, complementadas com rodas de conversa e café com biscoitos. Sem planejar, fui arrebatada pelo *Projeto Fundação Biologia* e embarquei naquele que seria um espaço de muito crescimento profissional e pessoal. As afinidades propiciavam uma atmosfera extremamente estimulante para parcerias em produções acadêmicas carregadas de sentidos e saberes daqueles que militavam pela formação docente...e continuam militando, alguns em outros grupos de outras instituições!

Pesquisa sobre imagens e estudantes da licenciatura? Novamente me lembrei da professora Maria Lúcia Vasconcellos (Malú), quando dizia que meus olhos brilhavam ao falar sobre educação e formação de professores. Uma certeza eu tinha: meus olhos precisavam brilhar para que eu pudesse desenvolver uma pesquisa de doutoramento com toda a minha alma... Lembrei-me da minha própria história como aluna de licenciatura em pedagogia na UFJF onde não encontrei trabalhos envolvendo imagem e educação. Assim como minha geração - que considero hipoteticamente - sem muitas oportunidades nesse sentido, minha indagação era saber se, atualmente, os estudantes de pedagogia estão sendo formados com práticas que valorizem a interface entre imagem e educação. Esta se constituiu como minha questão de pesquisa.

Minhas experiências anteriores, como professora substituta em duas universidades públicas do Rio de Janeiro - em cursos de pedagogia – sinalizavam que a formação docente contemplava experiências com imagens enquanto documentos, fonte de dados para pesquisa, etc. No entanto não encontrava dados a respeito de uma problematização da leitura de imagens nesse contexto. Mesmo sabendo que este não era um dado empírico, parti do princípio de que era necessário oportunizar aos estudantes, experiências nesse sentido, e, desta maneira, refletir teoricamente sobre esta questão.

Decidi escrever um projeto de pesquisa com o objetivo de compreender as leituras de imagens realizadas no contexto da licenciatura em pedagogia da UNIRIO.

Foi com esse espírito que construí um novo projeto para o processo seletivo do curso de doutorado do PPGEDU³, que foi realizado em 2015 tendo então sua primeira turma. Nas palavras de meu amigo Gilmar Oliveira (2018, p.9): “Pronto, um portal estava aberto. Dele eu avistava uma estrada caminhante iniciática, daquelas que se afinam lá na linha do horizonte”. Pensei nos primeiros anos de magistério, minhas angústias e ansiedades em função da pequena experiência e com isso uma vontade enorme de SER PROFESSORA. Lembrei-me de uma conversa com um amigo bem no início da graduação quando eu lhe disse que meu sonho era “fazer faculdade, mestrado e doutorado. Depois ser professora de uma universidade”. Caminhei em busca desse sonho e, na noite da minha formatura só conseguia pensar no orgulho que meu pai teria de ver sua caçula, a primeira filha formada! Apesar dele achar que a profissão docente era muito sofrida. Quando contei sobre minha aprovação no vestibular ele ficou feliz, mas me disse em tom preocupação:

_ Mas minha filha, professor sofre tanto! Será que você vai conseguir viver? Hoje eu poderia dizer para meu pai que vivi e, principalmente me encontrei nesta profissão por meio da qual sou feliz e realizada!

O fato de ter me formado em uma instituição federal de ensino garantiu meu primeiro emprego ao voltar para o Rio de Janeiro, em uma escola na Ilha do Governador. Era o ano de 2000 e eu, estava empolgadíssima com a perspectiva de me tornar professora de uma grande escola com um bom salário. Isso foi mudando ao longo do ano quando percebi que as práticas desta escola não se aproximavam das teorias belíssimas que a direção dizia ser seu caminho teórico. Ao final deste ano consegui outro emprego em uma escola da Zona Sul onde me sentia “feliz ao chegar e feliz ao sair”. Foi lá que fiz um trabalho extremamente importante para minha própria formação, pois esta escola adotava práticas onde o prazer e a alegria faziam parte do cotidiano escolar. Os professores se encontravam com a diretora para trocar ideias e experiências exitosas e, não exitosas. As crianças tinham um encontro com a diretora para discutir questões que elas pautavam semanalmente e isto me encantava, pois, a maneira como eles exercitavam a postura crítica desde cedo era muito interessante do ponto de vista didático e pedagógico. Nesta escola conheci um grupo bonito de ser ver para quem já amava a educação. Foi lá que conheci Andréa, professora dedicada

³ PPGEDU – Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO

e experiente que mostrou outros caminhos matemáticos e muitas possibilidades de ser verdadeiramente educadora. Essa escola se chama Sá Pereira. A opção em deixar a Escola Sá Pereira foi pautada no desejo intenso de um novo desafio: trabalhar em um espaço de educação não formal - a área educativa de um museu de ciências – na Fundação Oswaldo Cruz. Sempre tive orgulho de contar para os meus alunos, estudantes de pedagogia, que ao participar do processo seletivo para uma vaga de pedagogia, fiz a diferença em virtude do meu trabalho articulando ciências e literatura. Na entrevista, Carla Gruzman, coordenadora do Programa Leitura e Ciência, perguntou-me sobre minha relação com leitura, literatura, imagens... contei minha história pessoal como leitora e as aproximações que percebia entre os conteúdos formais com os quais trabalhava na escola e o texto literário. Sempre busquei estimular os estudantes com práticas de leitura de textos escritos e imagéticos.

Gosto de dizer, que meu currículo tem um diferencial no período em que trabalhei no Museu da Vida, pois minha história naquele espaço foi permeada de belas surpresas e grande experiências. No trabalho com a equipe de educação, construímos um programa que abarcava pesquisa, formação continuada de professores e jovens mediadores de museus, atividades com um Grupo de Contadores de Histórias articulando literatura e ciência. Com este grupo, conheci a sensação de fazer parte de uma equipe vencedora do Prêmio FNLIJ⁴ de melhor Programa de Incentivo à Leitura junto a crianças e jovens do Brasil recebido das mãos de Roger Chartier, uma referência relevante nos meus estudos sobre leitura. Produzimos um grande evento dentro do Congresso Mundial de Museus onde tivemos a oportunidade de criar espaços para a visita de escolas públicas do Rio de Janeiro com professores e alunos participando de Rodas de Conversa com escritores, ilustradores e pesquisadores da Fiocruz. Neste evento também organizamos um seminário sobre leitura e ciência com participação de convidados de todo o Brasil.

Desde então, percorri caminhos muito interessantes e enriquecedores na formação acadêmica e por meio de experiências profissionais, em espaços formais e não formais de educação. Sempre estive envolvida com a formação inicial e continuada de professores e, nesse sentido, minhas experiências foram encaminhadas no sentido de buscar possibilidades interessantes para contribuir com

⁴ Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – Melhores Programas de Incentivo à leitura junto a crianças e jovens de todo o Brasil, Rio de Janeiro, 2004.

a formação docente. Sou professora e estive professora durante todo esse tempo, trabalhando em escolas, museu de ciências, docência e gestão do ensino superior, nas modalidades presencial e a distância. Considero muito relevante as experiências como docente na graduação em duas universidades públicas (na UERJ e na UNIRIO) e na pós-graduação de universidades particulares. Dentre minhas atribuições de docente tive o prazer de orientar trabalhos de conclusão de cursos de graduação, o que também ampliou minha bagagem teórico prática. A UNIRIO me mostrou um parâmetro importante do que é uma universidade séria com um grupo de docentes comprometidos que buscam sempre o melhor na formação de seus estudantes. Aprendi muito e construí belos trabalhos que impulsionaram esta pesquisa de doutorado. Também foi nesta instituição que ampliei meu círculo de amizades e reencontrei antigos companheiros de jornada que foram imprescindíveis na fase da minha construção de dados para a pesquisa: Adriana Hoffmann, Celso Sanchez, Leonardo Castro, Lúcia Pralon, Marcela Sanches, foram alguns deles.

Tenho muito orgulho desta história e, particularmente, no que diz respeito ao laço criado com Guaracira Gouvêa, que se iniciou pouco antes de 2005 com o mestrado no NUTES /UFRJ. O NUTES foi um espaço de muitas descobertas acadêmicas, das “lendas urbanas” narradas pela professora Isabel Martins e de muitas vivências importantes com o grupo do mestrado. Em meio a um congresso na UFMG Isabel me apresentou o livro *Aula* de Roland Barthes, pelo qual me apaixonei e com ele aprendi que o ingrediente principal na ordem do saber - para que as coisas se tornem o que são – é o sal das palavras. “É esse gosto das palavras, que faz o saber profundo, fecundo”. As aulas de Isabel Martins têm esse ingrediente...

Voltando ao processo seletivo para o curso de doutorado, em uma noite calma de trabalho na LIPEAD⁵ fui avisada que o resultado do processo seletivo para o curso de doutorado estava sendo divulgado no mural do PPGEDU e corri (literalmente) para lá: as pernas tremiam e meus dedos não paravam na lista que eu insistia em olhar sem ver meu número de CPF digitado. Rosilene (Rosi, colega da futura turma de doutorado) ao meu lado, tentava me acalmar perguntando qual era o meu CPF que ela iria conferir na listagem. Quando ouvi ela dizer: Sim! Você foi aprovada! Só pensava em correr pra contar à minha mãe e ao Peter. Ambos parceiros dessa vida

⁵ LIPEAD – Licenciatura em Pedagogia a Distância da UNIRIO

que me estimulam o tempo todo. Começava ali uma nova fase na minha vida acadêmica e pessoal, pois a construção deste estudo permeou vários momentos particulares com a contribuição sutil e incisiva de Peter, (“meu” fotógrafo) desde a edição das imagens e a discussão sobre as projeções e as Rodas de Conversa com os estudantes.

Durante a construção desta pesquisa, minhas trocas foram intensas com ele e Guaracira, que sempre me desafiaram, estimulando-me a pensar em inúmeras possibilidades de caminhos para esta pesquisa. Ambos me fazem lembrar do poeta Manoel de Barros quando ele diz que *As coisas não querem mais ser vistas por pessoas razoáveis*: Elas desejam ser olhadas de azul – Que nem uma criança que você olha de ave.

As conversas com Peter Illiciev - que apesar de sempre fazer questão de lembrar que não é acadêmico – me ajudaram muito com perguntas instigantes e desafiadoras. Guaracira Gouvêa, sempre pragmática, mas sem perder jamais a postura atenta e carinhosa na orientação.

O meu curso de doutorado foi extremamente proveitoso em virtude do relacionamento com a orientadora e da sua postura que estimula, instiga, dá impulso para que seus orientandos “voem”. A bolsa Capes, juntamente com o apoio do PPGEDU me propiciaram viver a vida de estudante, com participação em eventos científicos, compra de livros importantes, construção de um caminho mais rico, cursando disciplinas em outro programa. Neste espaço, construí boas parcerias acadêmicas e algumas amizades.

Cursar disciplinas na Escola de Comunicação (ECO) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) tinha um objetivo claro: encontrar pares para outras interlocuções acerca das imagens. Minha entrada na ECO/UFRJ fez com que eu me sentisse com um misto de euforia e ansiedade em virtude da emoção de encontrar disciplinas com questões muito pertinentes à minha pesquisa. Na primeira busca por ofertas de disciplinas, lembro-me bem da minha emoção ao ler a ementa que tratava de um curso com o nome “A Imagem como discurso e como narrativa” além de encontrar autores com os quais eu já dialogava e outros também relevantes para o meu estudo. Lembro-me de dizer ao professor que ali seria “meu parque de diversões” uma forma brincalhona de dizer como eu estava empolgada com a perspectiva

daquele semestre e com as referências da disciplina, que era extremamente pertinente ao meu estudo.

Naquela instituição, eu sentia cada vez mais vontade de estudar e buscar novas referências, em um espaço que “respira imagens”, com docentes envolvidos e generosos com estudantes oriundos de várias instituições. Essa generosidade propiciou-me encontros felizes e parcerias em trabalhos acadêmicos, criando elos entre minhas reflexões e aquelas construídas no campo da comunicação. Posso afirmar, sem sombra de dúvida, que foram experiências intensas oportunizadas por meio das disciplinas ministradas pelos professores Amaury Fernandes, Antonio Fatorelli, Victa de Carvalho, Cíntia Sanmartin, Ivana Bentes e Mohammed ElHajji. Foram muitas narrativas imagéticas e textuais, trocas de experiências, vivências por meio de experiências construtivas.

Os sentimentos e crenças a respeito das relações entre as imagens e as leituras realizadas por estudantes trouxeram-me ao doutorado e ao exercício de organizar o conhecimento a respeito do “mundo” das imagens. Acredito que leitura de imagens não se desvincula da leitura de mundo, da minha cultura, da minha história e das vivências que construí nesta jornada com tantas pessoas em outros diálogos. Nesse sentido, o Prólogo desta tese apresenta parte desta história que se mistura e se funde à minha pesquisa de doutorado, mas, principalmente que serviu como alicerce do meu itinerário que em alguns momentos possuía um roteiro definido, mas também teve rumos inesperados que foram essenciais ao meu crescimento.

Sinto-me como Borges⁶, quando releio o que escrevi e “comprovo com uma melancolia agriçoce que todas as coisas do mundo me conduzem a um encontro ou a um livro”. (BORGES, 2010,p.95). Neste sentido, busquei trazer aqui encontros que fazem parte da construção da minha jornada como doutoranda.

Este trabalho foi organizado por meio da construção dos capítulos, que estão articulados. A saber:

No primeiro capítulo, *A Gestação de uma pesquisa* apresento o nascimento da pesquisa buscando não só atender uma formalidade, mas também trazer a compreensão do leitor acerca da construção da pesquisa, o interesse deste tema que

⁶ BORGES, Jorge Luís. Atlas / Jorge Luis Borges com Maria Kodama. – São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

veio a se tornar objeto de estudo, e como isto tem implicações diretas com a formação docente e minha trajetória de professora e pesquisadora.

A imagem escolhida para a capa deste capítulo foi pintada pela mãe da pesquisadora, em outubro de 1993 em comemoração aos 24 anos da filha caçula. Quem sabe naquele momento, a progenitora estava intuindo que a jovem estudante estivesse “gestando” a pesquisadora que iria nascer muitos anos depois...

O capítulo dois foi nomeado *Conversas sobre Imagem* onde apresento meu referencial teórico-metodológico, construído com o intuito de apoiar e aprofundar escolhas feitas no decorrer da pesquisa. Nele são apresentadas algumas noções com as quais nossos diálogos foram construídos nesta tese, como a ideia de imagem, bem como leitura de imagens, buscando respostas para algumas questões: O que é imagem? Como entendemos a produção e circulação de imagens no contexto de formação inicial (licenciatura)? Qual a importância de problematizar a leitura de imagem no contexto da licenciatura em pedagogia? Estas respostas iriam nos ajudar no caminho traçado para a pesquisa.

A imagem escolhida para a abertura deste capítulo é uma fotografia de Peter Illiciev, que percebo correlata com as leituras sobre imagens presentes nas conversas com os autores que acompanharam meus estudos. A foto tem o título *Sonhos*.

No terceiro capítulo apresento o *Caminho Metodológico* e os participantes que nomeei como meus personagens e que receberam nomes fictícios de fotógrafas e fotógrafos brasileiros e estrangeiros, como uma forma de homenagem.

A sugestão é que os leitores “entrem” nas rodas de conversas que foram construídas com esses personagens e busquem compreender as múltiplas vozes que percebemos nos encontros, por meio das narrativas apresentadas. Nossas vozes se misturaram e propiciaram muitas reflexões compartilhadas, essenciais na tessitura deste trabalho: apresento o que compreendi e apreendi com cada personagem, mas também com os silêncios e sussurros que permearam as Rodas.

Na capa deste capítulo algumas imagens dos encontros com os estudantes que participaram das Rodas de Conversa.

O último capítulo foi nomeado com uma frase do fotógrafo Arnold Newmann: “A câmera fotográfica é um espelho dotado de memória, porém incapaz de pensar”. Nesse momento, inspirada pela leitura de *Festa junina, Escola, Alma, imaginário educacional*, Cultura de autoria do amigo Gilmar de Oliveira (2018), decidi que nas

reflexões sobre as conversas com os estudantes, eu me colocaria como mais uma personagem “porque fui e, assim como eles, participei ativamente”. Para desempenhar tal papel, assumi também um nome de personagem: Nana Moraes. As considerações finais estão organizadas no quinto capítulo.



“ Gestação da Adriana”
Pintura de Shirley Assumpção 31.10.93

Falamos em ler e pensamos apenas nos livros, nos textos escritos. O senso comum diz que lemos apenas palavras. Mas a ideia de leitura aplica-se a um vasto universo. Nós lemos emoções nos rostos, lemos os sinais climáticos nas nuvens, lemos o chão, lemos o Mundo, lemos a Vida. Tudo pode ser página. Depende apenas da intenção de descoberta do nosso olhar.

(Mia Couto, 2011)

I. A GESTAÇÃO DA PESQUISA

No presente estudo, nos referimos à leitura de imagens, especificamente fotografias, com o intuito de compreender os modos de leitura de estudantes do curso de licenciatura em pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

A formação na licenciatura, em diferentes áreas do conhecimento, deve se inserir na discussão sobre práticas mais democráticas e estimuladoras de novas estratégias metodológicas. Nesse sentido, deve proporcionar uma participação maior dos educandos e educadores nas reflexões conduzidas na sala de aula, propiciando formação mais crítica e atuação nas questões relacionadas à imagem.

A licenciatura em pedagogia apresenta especificidades como as práticas pensadas para sala de aula, e, dentre outros aspectos, o licenciando é, muitas vezes, aluno e professor ao mesmo tempo, exercendo a profissão de educador em escolas públicas e particulares, principalmente no Ensino Fundamental. Dessa maneira, os estudantes dessa licenciatura apresentam demandas, em grande número, voltadas para as práticas que, serão desenvolvidas em sala de aula, bem como estratégias metodológicas que possam contribuir de maneira objetiva com essas práticas.

O interesse por esse contexto se deve, em grande parte, pela aproximação com questões suscitadas em aulas ministradas para alunos de Pedagogia e pela participação em eventos de Educação. Nesse sentido, também nos aproximamos de reflexões sobre a formação de professores e buscamos compreender as imagens que circulam em um espaço de formação docente, neste caso, o curso de Pedagogia.

Este estudo está adequado à temática da linha de pesquisa *Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologia*, que dentre os seus objetos, estuda as práticas de leitura de imagens sobre as ciências naturais em diferentes mídias no contexto de sua produção, circulação e recepção.

A ideia inicial era que este capítulo nos propiciasse um espaço para apresentar o curso de pedagogia da Unirio e seu currículo, bem como a importância da disciplina Imagem e Educação muitas vezes “esquecida” ou negligenciada em outras instituições. Durante a pesquisa fui percebendo todo o tempo em que estive envolvida com disciplinas, congressos, trabalhos científicos e reflexões partilhadas no grupo de pesquisa, minha preocupação se adensava ao tratarmos da formação docente nos cursos de pedagogia, onde também realizei minha formação inicial. A leitura do

trabalho delicado e sensível de Tiago Ribeiro (2014) inspirou-me a partilhar estas reflexões e suas influências no processo de escuta e compartilhamento de experiências nos espaços que construímos para desenvolvimento desta pesquisa. Em sua dissertação de mestrado, ele trabalhou com rodas de conversa, buscando investigar aprendizagens tecidas com um grupo de docentes alfabetizadoras/es por meio das narrativas de experiências pedagógicas vividas pelos participantes. Lendo seu trabalho, reafirmamos a percepção sobre a importância de construir a pesquisa dando voz aos participantes e, criando possibilidades desta investigação legitimar as narrativas produzidas naquele contexto.

Ingressei no curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora, em 1994 com muitos sonhos e desejos potencializados pelo trabalho educativo que já tinha contato na turma do curso Normal. Essa universidade, muito bem avaliada, com corpo docente de excelência na Faculdade de Educação, foi onde iniciei meus primeiros passos no mundo acadêmico e de onde pude construir uma formação que muito contribuiu na minha entrada no magistério. Durante os anos de graduação, pude participar de alguns projetos de extensão e de pesquisa, mas sempre trabalhando e estudando, ao mesmo tempo, o que me trouxe uma bagagem teórica e prática. Nos anos em que não possuía ainda um vínculo empregatício, meu direcionamento foi no sentido de criar um caminho próprio no qual eu pudesse atuar no magistério, já que este era o meu desejo: assim me tornei “professora particular” e durante anos tinha uma turma regularmente, estudando comigo conteúdos aprendidos na escola. Nesse trabalho, buscava sempre aprimorar meus conhecimentos e apropriar-me de outras metodologias, em virtude de serem estudantes que já conheciam uma história de dificuldades, rejeição e reprovação.

A primeira escola onde trabalhei era uma Escola Especial, pois atendia crianças com necessidades especiais e, mais uma vez, buscava recursos didáticos e pedagógicos com os professores da Universidade e com colegas mais experientes. Sempre percebi uma facilidade maior de alguns educadores em buscar caminhos metodológicos diferentes e aproximar os estudantes de um trabalho que pudesse incorporar diferentes estratégias pedagógicas. A imagem permeava essas experiências, mas de uma forma muito incipiente. Em um segundo momento dessa minha trajetória, vivenciei o “boom” das novas tecnologias e, desta maneira, havia uma obrigatoriedade de utilização do vídeo cassete e filmes com objetivo pedagógico.

O filme não poderia servir apenas para entretenimento e havia um controle por parte da direção da escola, que se pautava em verificar se os professores faziam uso dos procedimentos e métodos corretos para utilização desta tecnologia.

As imagens ainda eram, muitas vezes, coadjuvantes no processo educativo e na maior parte dos projetos importante era cumprir uma meta (utilizar as novas tecnologias) ou ocupar os estudantes para que não *fizessem bagunça*. Na época já buscava utilizar imagens nas aulas que ministrava e tentava fazer com que a escrita fosse uma construção permeada de imagens, sem que necessariamente, tivessem função de “legendar” um texto escrito.

Entre aulas e conversas com estudantes das licenciaturas em pedagogia de duas universidades públicas, comecei a atentar para uma relação conflituosa dos estudantes com as imagens no que dizia respeito às atividades das disciplinas, no entanto, no cotidiano eles lidavam de maneira muito tranquila e, porque não dizer, extremamente relaxados com as imagens que produziam e faziam circular por meio das redes sociais. O “self” e as imagens compartilhadas entre amigos relativas a festas, encontros e outros eventos sociais era uma ação corriqueira e isto me deixava curiosa, pois ao serem provocados para o trabalho com o texto imagético sempre pareciam receosos de uma fonte confiável ou uma forma de produzir conhecimento com o texto imagético. Explico melhor: quando falavam sobre as aulas que estavam planejando - no caso de estudantes que já eram docentes – havia um receio em utilizar imagens em virtude da aparente distração que a imagem traria para a criança e do não benefício para a leitura de textos escritos.

Certa manhã, me encaminhei para dar aula em uma dessas universidades e, ao chegar lá, fui informada sobre uma tragédia: uma estudante havia se suicidado, pulando de um corredor no andar onde eram as aulas da faculdade de educação. Aproximei-me da turma que há essa altura, estava toda no parapeito do corredor tentando ver o que acontecia lá embaixo. Convidei todos para a nossa aula e ao retornar percebi que uma estudante exibia orgulhosa imagens produzidas por ela no local da tragédia. Havia uma euforia clara do grupo em receber as imagens enviadas pela colega para algumas redes sociais. Naquele momento, decidi que este seria um bom momento para discutirmos o poder da imagem, eu podia ser contextualizado facilmente no conteúdo a ser ministrado para a turma. Essa discussão nos possibilitou uma rica contribuição à disciplina que tratava da didática no ensino das Ciências e,

nesse sentido, abordar a utilização de imagens particularmente nesta disciplina era mais do que apropriado.

A partir deste dia reformulei alguns pontos do planejamento das disciplinas e procurei inserir reflexões acerca do papel da imagem no trabalho educativo. Ainda na vivência das turmas de graduação, orientei trabalhos das disciplinas, e, mais uma vez percebia o quanto a imagem era tratada de maneira ínfima, e posso afirmar que era quase inexistente. Parece que algo aconteceu comigo e com os estudantes, pois começaram a trazer propostas mais interessantes do ponto de vista da problematização da leitura de imagens. As lembranças povoavam minhas aulas e eu contava que minhas experiências como estudante revelaram um ensino muito tradicional, sem espaço para o trabalho com o texto imagético, todavia, na vida pessoal era muito prazeroso perceber a relação que meus pais possuíam com a produção das imagens e como isso era estimulado em mim ao vivenciar momentos tão proveitosos em família.

Havia muitas interrogações já que eu havia vivenciado esta situação em outra universidade onde também trabalhei como professora substituta do curso de pedagogia. Na experiência em questão, uma das turmas apresentava um trabalho sobre educação científica para crianças e, um dos grupos decidiu montar uma exposição de fotos na própria sala de aula, na hora do intervalo, para que todos encontrassem a exposição montada, assim que retornassem para a sala. Na ocasião, auxiliei o grupo a preparar a sala e colocamos as imagens coladas na parede com uma folha em branco por cima da imagem para que fossem vistas ao mesmo tempo, por todos os estudantes. Nesta atividade tivemos duas situações polêmicas: uma estudante criticou o trabalho dos colegas e acusando-os de pornografia, por exibirem fotografias que exibiam o corpo humano. A proposta do grupo foi refletir sobre nudez e como lidar com esse tema na sala de aula. Mais uma vez as questões me animavam a ir frente e continuar buscando outras indagações, pois eram mais importantes do que respostas.

Os estudantes - alguns já trabalhando em escolas - argumentavam que haviam aprendido assim na escola então não ficavam procurando “dificuldades” apenas trabalhavam o que era mais cobrado pela direção: leitura e matemática. O meu incômodo também servia como possibilidade de provocá-las e de nos tornarmos mais fortes ao abrirmos novos horizontes sobre essas questões. Sempre tive muito cuidado

em não me tornar uma crítica incoerente da escola e da atuação docente, pois o que eu enxergava era um grupo que desejava “ver além” e buscar possibilidades concretas de realizar um trabalho interessante no sentido de uma alfabetização visual. Como afirma Ribeiro (2014, p.24) “em vez de perscrutar o dito fracasso, pensar acerca de regimes de verdade e discursos que o dão sustentação, quase como algo natural e constitutivo da escola”. No espaço de formação pensava em encontros dialógicos que permitissem esse outro olhar para as práticas da escola e assim iniciei um trabalho mais sistemático com as imagens nas disciplinas em que atuava como professora.

Com esta compreensão, é natural a aproximação de autores como Paulo Freire (2001, p.58) que traduz o objetivo da educação como “desenvolvimento de múltiplas alfabetizações e múltiplos discursos”. Corroboramos o que nos diz o autor quando afirma que

Em outras palavras, nada disso faria sentido pedagógico se o educador (a) não entende o poder do seu próprio discurso ao silenciar outros. Por esse motivo, esta compreensão do poder de silenciar implica o desenvolvimento da habilidade de ouvir as vozes silenciadas de modo a, então começar a procurar modos – táticos, técnicos, metodológicos – que poderiam facilitar o processo de leitura do mundo silencioso, que está em íntima relação com o mundo vivido dos alunos (as). Tudo isso significa que o educador deve estar imerso na experiência histórica e concreta dos alunos (as), mas nunca imerso de forma paternalista de modo a começar a falar por eles mais do que verdadeiramente ouvi-los (FREIRE, 2001, p.59).

Nesse sentido, o que busquei nas ações propostas durante a pesquisa, foi dar voz aos participantes, tentando desconstruir práticas concebidas dentro de um paradigma dominador - percebido potencialmente no trabalho educativo - estimulando a entrada das imagens e da poesia neste espaço.

O curso de pedagogia da Unirio, lócus desta pesquisa, foi criado nos anos 1980 (1987) com duas habilitações Magistério das Disciplinas Pedagógicas e Magistério de Primeira à Quarta Série do Primeiro Grau. Em 1995 o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) reconheceu o curso com a primeira habilitação e indicou a segunda habilitação para futuras possibilidades. Esta história está explicitada no Projeto

Pedagógico do Curso ⁷ e nele podemos perceber a importância da formação docente e sua relação com a educação básica brasileira.

A partir da Resolução UNIRIO 2.061, de 06/05/99, emitida num contexto permeado por mudanças, tanto na realidade social, quanto na legislação educacional redefiniram-se os caminhos da proposta curricular do curso de Pedagogia, aprofundando-a e, conseqüentemente, ampliando-a. O projeto pedagógico então elaborado, partindo da especificação do profissional que se pretendia formar para uma sociedade como a brasileira, dinâmica, porém desigual, mas com grande potencial de transformação, evidenciou a necessidade de o curso habilitar seus alunos para atuarem na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos e /ou na Educação e Comunicação, habilitações estas que se constituíram alicerce da reformulação curricular empreendida naquele ano. Nos anos subseqüentes, pequenos ajustes foram realizados na estrutura do Curso, porém de caráter pouco significativo. Em 2007, o curso de Pedagogia da Unirio completou 20 anos e, embora sua contemporaneidade curricular se revele frente às Diretrizes Curriculares aprovadas pelo MEC, em 15 de maio de 2006, transformações sócio-político-culturais vêm impondo novas demandas à sociedade brasileira e conseqüentemente, ao processo educacional, incidindo na necessidade de uma nova adequação da sua estrutura curricular.

Atualmente a Escola de Educação vem discutindo uma reformulação curricular⁸ buscando atender a demandas inerentes ao processo educacional, bem como necessidades identificadas pelo corpo docente a respeito da matriz curricular. Esta discussão vem sendo construída tendo por base alguns documentos norteadores como o Plano nacional de Educação (PNE) 2014-2024 e, em relação ao PNE e docência, destacamos pontos que consideramos importantes como uma articulação entre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e as definições sobre formação inicial e continuada, currículo e avaliação dos professores.

Dentre os documentos disponibilizados na página da Escola de Educação, se encontra uma apresentação sobre isso onde encontram-se pontos que estão em consonância com as ideias discutidas nesta tese sobre a formação docente. Considero extremamente oportuno que esta Escola discuta seu currículo com a

7

http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/graduacao/pedagogiapresencial/PROJETOPEDAGGICOPEDAGOGIA_2008.1.pdf

⁸ <http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/reformulacao-curricular>

comunidade acadêmica e priorize a reformulação deste documento norteador tão significativo para o contexto de formação docente.

Para que aconteça um ganho de qualidade na formação do professor – seja ela inicial ou continuada – é preciso que a Educação Básica entre na agenda de prioridade das universidades. Os currículos das licenciaturas pouco tratam das práticas de ensino e são distantes da realidade da escola pública. De modo geral, a formação continuada se propõe a tampar os buracos deixados pela inicial.

Nesta perspectiva, compreendemos que para promoção de uma reforma curricular deve-se levar em consideração uma gama de questões que envolvem teoria e prática da docência especificamente no que diz respeito ao currículo básico para que este atenda demandas extremamente prementes. No documento citado no parágrafo anterior destacamos outro ponto importante nesta discussão, na meta de número quinze abordando a reforma curricular. Inserimos a referida meta abaixo:

Promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do(a) aluno(a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica.

A pesquisa que se apresenta aqui carrega desde o seu início, uma preocupação clara com a formação docente e com o valor social da pesquisa. Nesse sentido, convoco novamente Ribeiro (2014, p. 25) para dizer que

Se para pensar o mundo é preciso nele mergulhar; para pensar a educação também é preciso vive-la. Por isso, o formar-se professor/a é um eterno estar se formando professor/a, na e com a experiência, a qual ressignifica, indaga, reforça, nega e dá sentido ao aprendido.

Para construir um trabalho que pudesse ir ao encontro dessas ideias elaboramos a pesquisa entendendo-a como momento de encontro e de partilha com os participantes, em uma estreita colaboração que buscou criar experiências geradoras de intervenções importantes em práticas já consolidadas ou “dormentes” em muitos dos cotidianos da escola. O currículo atual do curso de pedagogia da Unirio possui uma disciplina chamada “Imagem e Educação” que se caracteriza como um

espaço importante na promoção da interface entre essas duas áreas. Essa disciplina foi incluída também no curso de licenciatura em pedagogia oferecido na modalidade a distância. Os estudantes realizam atividades teórico-práticas envolvendo temáticas que se relacionam a imagens fixas, imagens em movimento, bem como trabalhos que discorrem sobre os híbridos. A imagem híbrida é aquela que se constitui como um desdobramento das novas tecnologias, reunindo a fotografia e recursos digitais. Em se tratando dos híbridos, conhecemos trabalhos (FAVILLA, 1998; SANTAELLA, 2014) que problematizam tanto a mudança de paradigmas com os novos meios de criação imagética, quanto a questão da recepção desses signos visuais na sociedade contemporânea.

Percebe-se que há uma condução mais particular de cada professor que assume a disciplina, no entanto a ementa apresenta uma estrutura importante para que se faça um planejamento interessante na formação docente. Talvez uma das questões discutíveis seja o fato dela estar inserida somente no oitavo período, ao final do curso, ponto que é destacado pelos estudantes ao serem indagados sobre a importância da disciplina em sua formação. A ementa da disciplina Imagem e Educação apresenta como pontos essenciais: questões da semiótica, imagens fixas e em movimento, história das tecnologias de produção, transmissão, gravação e recepção das imagens. Análise crítica de produtos culturais imagéticos - mídias. Ética nas Imagens. Reflexões sobre imagem e educação: papel da imagem no processo ensino-aprendizagem; produção e análise de materiais educativos e uso didático das mídias. Por ser uma disciplina obrigatória é cursada por todos os estudantes do curso, como requisito para conclusão do mesmo. As trocas iniciadas com os estudantes no espaço da universidade, nos levaram a construir uma forma de realizar a pesquisa envolvendo-os de maneira que pudessem se sentir participantes ao contrário de apenas sujeitos de uma pesquisa.

Nesse movimento, a construção da pesquisa foi permeada por um constante indagar, trocar e perguntar, onde orientadora e orientanda experienciaram diferentes hipóteses e considerações acerca deste estudo. A pesquisa foi enriquecida por um partilhar verdadeiro de saberes e anseios em virtude da bagagem de cada uma e das histórias tecidas em suas trajetórias profissionais e pessoais. Acreditamos na perspectiva de uma escola

comprometida com a formação que não seja homogeneizadora e que tenha como desafios a construção de conhecimentos respeitando crenças, valores e saberes. Desta maneira, formar professores que possam compreender esses valores e investir em sua prática também nos mobiliza como pesquisadoras. O nosso desejo de ouvir os estudantes e pensar acerca do objeto de pesquisa, não se constituiu apenas para “construção de dados”, mas foi pensado no sentido de mobilizar as narrativas e as reflexões construídas a fim de gestar um processo de formação.

Essa aspiração foi nos conduzindo na construção de um caminho metodológico coerente com esse desejo de partilhar narrativas, entendendo os espaços de formação como lócus privilegiado para práticas dialógicas e emancipadoras e, sempre considerando a importância dessa formação para implementação de mudanças na escola. Dentro dessa perspectiva, consideramos que é necessário criar espaços que permitam o que Boaventura Sousa Santos trata como “reencantamento do mundo”, que pressupõe a inserção criativa da novidade utópica no que nos está mais próximo.” No que diz respeito particularmente às imagens, percebemos o seu potencial para contribuir na construção de saberes e, *criar contra saberes*. Assim problematizar a leitura de imagens por meio de um trabalho educativo com caráter emancipatório, é fundamental para a construção de conhecimentos, e isso envolve luta por experiências culturais e epistemológicas, que respeitem as relações interculturais e a diversidade de leituras existentes (SANTOS, 1999, p. 104).

Nas experiências construídas no espaço de formação docente foi possível vivenciar situações que nos indicavam a necessidade de uma pesquisa problematizando a leitura de imagens. Escolhi uma situação, descrita a seguir, vivenciada por mim, enquanto professora do Ensino Superior, que me mobilizou no sentido de um aprofundamento teórico acerca das imagens e seu potencial educativo e, posteriormente, alimentou meu desejo de realizar uma pesquisa de doutorado sobre este tema.

I.1 Cena de uma sala de aula – Curso de Pedagogia

Esta cena foi vivenciada em uma universidade pública do estado do Rio de Janeiro, no primeiro semestre letivo de 2014 onde a autora desta tese lecionava.

Um grupo de estudantes organizou a apresentação de um trabalho da disciplina “Fundamentos das Ciências da Natureza”, cuja proposta era a de discutir o uso de imagens científicas em turmas dos anos iniciais. Partiram da premissa que o trabalho do professor de ciências limita-se a imagens do livro didático de Ciências e, eventualmente, materiais informativos como panfletos e/ou outros materiais. O grupo em questão pendurou várias imagens na sala de aula cobertas por uma folha A4 de cor preta. O grupo retirou as folhas que cobriam as imagens e orientou os colegas de turma sobre o que deveriam fazer: observar as imagens e descrevê-las num pequeno texto escrito explicando do que se tratava.

Em seguida, todos eram convidados a falar sobre suas impressões e que relações seriam possíveis com os conteúdos abordados nas aulas de Ciências para os anos iniciais. Essa atividade suscitou uma longa discussão a respeito da linguagem imagética e possibilidades de ampliar propostas educativas para aulas de ciências que, comumente, não utilizam o texto imagético. Várias hipóteses foram levantadas; entretanto, uma delas chamou a minha atenção: ao abordarem a questão da formação de professores, muitos estudantes afirmavam com veemência que na formação inicial não aprendem a ler imagens científicas e, por isso, não se apropriam de práticas educativas que sejam propositivas de leituras imagéticas. Os estudantes da licenciatura afirmam o contato com práticas envolvendo textos imagéticos é sempre muito pequeno ou quase inexistente em relação a outras estratégias adotadas que repetem modelos tradicionais de ensino, pautados no uso de livros didáticos que trazem imagens para ajudar o aluno a entender o conceito científico que o livro “tem que passar...” (fala de uma aluna do curso de Pedagogia).

_ ...Além disso, não sabemos como pegar as imagens certas, da ciência mesmo! No google pode ter coisas erradas... (sic).

Em face do exposto, indagamos: em que medida podemos compreender os sentidos construídos pela leitura de textos imagéticos, mais especificamente as leituras realizadas por estudantes matriculados em um curso de licenciatura da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

Entendemos que será necessário nos debruçarmos sobre o momento da interação entre os leitores e os textos; assim como também refletir acerca dos modos e funções da leitura, por meio das histórias que os alunos possuem acerca de leitura de imagens.

Nossa opção por textos imagéticos decorre da possibilidade de leituras polissêmicas que podem ser realizadas em uma abordagem distinta de propostas tradicionalmente utilizadas na licenciatura. Por meio da discussão com as imagens, podemos envolver temas da atualidade e questões políticas e sociais.

Argumentamos em favor de um novo olhar para a questão das imagens que circulam nos espaços de formação de professores. Sugestões de investigações nesse sentido são indicadas por Jiménez Valladares e Perales Palacios (2002) e reafirmadas nas considerações de Rego (2014) apontando uma demanda por estudos que possam contemplar essa questão.

Em relação ao que foi apontado pelos estudantes a respeito de imagens e educação em ciências, consideramos oportuno trazer alguns dados por meio de referências da área que consideramos apropriadas para uma breve reflexão sobre o assunto.

Segundo Martins (2012) há uma configuração no quadro de estudos teóricos sobre textos imagéticos em ampliação e no escopo do interesse de pesquisadores da área de Educação em Ciências, em especial daqueles que se debruçam sobre questões de linguagem. Para a autora exemplos incluem investigações sobre práticas de leitura do texto imagético do livro de Ciências (SILVA; ALMEIDA, 1998; MARTINS; GOUVÊA; PICCININI, 2005); críticas acerca das visões de ciência veiculadas nos livros didáticos (QUESADO, 2005); assim como análises de imagens e ilustrações (MARTINS et al., 2005; CARNEIRO, 1997; OTERO; GRECA, 2004; FREITAS et al., 2004).

Navarro e Ursi (2013) ressaltam a necessária ampliação do conhecimento sobre a utilização de imagens em cursos de formação de professores destacando a relevância desse assunto no meio educacional. Partindo das orientações referendadas nos estudos citados, nossa hipótese se pauta na compreensão dos sentidos atribuídos na leitura de imagens e, como a leitura crítica deste tipo de texto, pode desvelar visões de mundo e possibilitar escolhas mais conscientes para os educadores.

Assim como Souza (2011), compreendemos que as imagens podem transmitir conceitos e valores e desempenham importante papel na formação oferecida na licenciatura; dessa maneira, a escolha de uma imagem é sempre intencional e carregada de sentidos ideológicos, trazendo “uma verdade” sobre o mundo.

Souza, Rego e Gouvêa (2010), afirmam que o estudo das imagens no campo da Educação em Ciências é um tema importante nos processos de aprendizagem em ciências e não deve ser negligenciado. As autoras sinalizam a necessidade de outros estudos que possam ir além do Ensino Fundamental e Médio, envolvendo sujeitos como os professores, enquanto leitores de imagens.

Como nos apontam Oliveira e Gouvêa (2014), o que se coloca em perspectiva nesse momento, é a relação entre o mundo imagético e a educação, sobre a qual ainda temos muito a problematizar. Dessa forma, fica evidente a relevância de um estudo, que tenha como proposta de investigação o texto imagético e as leituras realizadas no âmbito de cursos de formação inicial. Encaminhamos nosso estudo nessa linha de investigação, especificamente para o Ensino Superior.

Nossas experiências na formação inicial indicam algumas pistas e nos levam a considerar que propostas desenvolvidas nesses espaços envolvendo imagens, ainda se constituem de maneira “tímida”. A expressão “tímida” se refere a um número ainda pequeno de trabalhos que tratem da relação entre imagem e educação. Entretanto, não podemos nos eximir de afirmar que conhecemos experiências exitosas no campo da educação, no que diz respeito às imagens (Fresquet,2011;Migliorin, 2018,2015;Duarte,2016,2017), entretanto

ainda percebemos a necessidade de uma problematização maior, bem como disciplinas específicas para abordagens mais complexas sobre a interface entre imagem e educação.

No que diz respeito ao papel desta pesquisa, buscamos refletir sobre a experiência trazida pelos estudantes, bem como a relação entre ela e as leituras realizadas no contexto de produção da minha pesquisa, durante as rodas de conversa.

Parece indiscutível que a presença cada vez maior de propostas educativas que possibilitem experiências diversas com o campo da imagem tende a criar um espaço profícuo para a construção do conhecimento com a criação de estratégias pedagógicas importantes para a interface entre os dois campos.

Em relação à pesquisa sobre a formação inicial, consideramos relevante nos debruçarmos sobre esta devido à sua importância no cenário educacional e por carecer de estudos qualitativos acerca de suas temáticas. Nossas palavras são corroboradas por Castro (2015, p.26) que destaca a importância de pesquisas sobre os sentidos que a formação inicial vem tendo nos cursos de Pedagogia. O autor desenvolveu sua pesquisa sobre a formação docente nos cursos de pedagogia, nas modalidades presencial e a distância, particularmente no que diz respeito a formação de professores da disciplina “Educação Infantil” e traz em sua tese uma cuidadosa análise deste tema. Discorre sobre docência no Brasil e discute conceitos importantes como a relação entre o trabalho docente e o capitalismo contemporâneo e, nesse sentido afirma que

Em busca da esperança e das possibilidades de continuar acreditando ser possível libertar o homem dos grilhões que dominam a todos, pois mesmo os donos do capital são também dominados por sua lógica perversa, mergulho na teoria sobre o mundo contemporâneo. A rebeldia condiz com minhas escolhas para pensar soluções que subvertam o óbvio, ou seja, as que apontam para a aceitação da situação de globalização da economia, nas bases atuais, como definitiva. (p.52)

Caminhamos na esteira teórica de Castro e seguimos a lição de Walter Benjamin (2012,p.245) de “escovar a história a contrapelo” indo em direção ao objeto da pesquisa, buscando refletir sobre as leituras de imagens produzidas em um contexto de formação inicial. Intentamos fazer deste espaço um locus privilegiado para práticas de resistência, por meio de ações que contribuam efetivamente com mudanças nas condições de trabalho dos docentes na contemporaneidade.

Oliveira (2012, p.25) destaca que o trabalho de Boaventura Sousa Santos, contribui efetivamente para a discussão que envolve a questão social e a democracia, bem como a construção política que devemos empreender no debate que considere o conhecimento, seus usos sociais e status epistemológico. A leitura de imagens se insere na discussão de um projeto educativo emancipatório e pode se pautar em estudos e reflexões como esses autores vêm construindo.

Isto vai ao encontro de como compreendemos a leitura – teoricamente fundamentados na *leitura de mundo* – pois a compreensão do texto (neste estudo, o texto imagético) possui implicações na percepção das relações entre o texto e o contexto, onde linguagem e realidade estão ligadas dinamicamente (FREIRE, 1993, p.11). Caminhamos na mesma direção de Paulo Freire quando ele afirma que a leitura crítica da realidade possibilita aos grupos populares uma compreensão diferente da sua indigência, associada claramente a políticas de mobilização e de organização. Segundo Freire(1993) isto pode se constituir em um instrumento para o que Gramsci chamaria de ação contra hegemônica (p.21).

Parece-nos que essas possibilidades criadas pelas práticas com leitura de imagens podem levar estudantes e docentes a encontrar caminhos de mudança e participação cada vez maior na construção de ações educativas *contra hegemônicas*, na medida que essas vivências propiciam leituras críticas e emancipadoras por desvelarem outros sentidos subjetivos.

Ainda que esta formação não seja responsável pela mudança, mas que seja uma maneira de criar novas *táticas ou maneiras de fazer* (CERTEAU,1994, p.47). Muitas práticas desenvolvidas cotidianamente são táticas para lidar com

o que é “mais forte” como se fôssemos auspiciosos caçadores lidando com uma caçada. Podemos fazer uma analogia com a leitura de imagens que, muitas vezes é entendida como um modelo que exclui a maior parte das pessoas por se associar esta leitura a um conhecimento profundo de arte. Dentre essas práticas cotidianas que chamamos táticas encontramos a leitura, como epopeia do olho e da pulsão de ler, segundo Certeau (1994, p.48).

O binômio relação-consumo poderia ser substituído por seu equivalente geral: escritura-leitura. A leitura (da imagem ou do texto) parece aliás constituir o ponto máximo da passividade que caracterizaria o consumidor, constituído em *voyeur* (troglodita ou nômade) em uma “sociedade do espetáculo”.

Talvez seja possível refletir sobre esta “sociedade do espetáculo” para compreender se temos um espaço de problematização das imagens ou apenas produção e circulação deste tipo de texto. De que maneira essa profusão de imagens contribui ou não para a formação docente e para as práticas desenvolvidas nas escolas na contemporaneidade?

Com a intenção de refletir sobre a força das imagens, partimos do pressuposto de que essa *sociedade do espetáculo*, como preconizada por Debort (1997,p.14) possui uma percepção fetichista da mercadoria em escala mundial, tornando tudo imagem e espetáculo, abolindo os valores de uso e deixando à mostra apenas a superfície vazia do valor de troca (BUENO, 2003,p.27).

Pode-se inferir que neste cenário encontramos uma burguesia poderosa que converte suas forças para criar uma indústria que possa se refletir num retrato desse poderio e, nesse sentido, a tecnologia e todas as técnicas criadas para a produção de imagens também impactaram o desenvolvimento das relações estruturadas e reinantes nessa *sociedade espetacular*.

O que se buscou foi entender essas e outras questões no decorrer desta pesquisa, levando em consideração nossas limitações, enquanto docentes que atuam na formação inicial e, por isso mesmo impregnadas também de um tipo de formação que precisou de rupturas epistemológicas e momentos de

mudanças em questões fortemente enraizadas no ‘ser professor’ que também estão estreitamente ligados ao contexto sócio histórico em que nos “fizemos professoras”. O interesse era pensar dialogicamente com os estudantes, em uma perspectiva reflexiva para educação, a começar pelo que é educação e como entendem o papel dessas reflexões para as práticas educativas.

Desta maneira, as reflexões que construídas nesta pesquisa se pautaram por perguntas, entendendo que por meio deste modo de pesquisar vamos construindo uma possível transformação. Nesse sentido, não por acaso nos aproximamos de Larrosa (2018, p.151) quando ele afirma que o significado da palavra “educação” em seus cursos “não é nunca um ponto de partida, ou algo que se supõe, mas sim algo que se pensa, o assunto que há de se pensar, o problemático mesmo”. São as perguntas que farão naquele contexto buscando uma atitude reflexiva que envolverão participantes em um exercício que implica perspectivas plurais.



Sonhos – Foto de Peter Illiciev

Era pequeno ainda. Olhava o mar, que desenhava suas rendas brancas sobre suas próprias costas. Essas ondas que não acabavam de cantar me fascinavam. Hoje, lembro-me disso como se fosse uma fotografia, isto é, uma “revelação”. Uma fotografia, no entanto, que nunca fiz, uma fotografia apenas presente na minha memória, uma imagem mental. As imagens gostam de caçar na escuridão de nossas memórias. São infinitamente menos capazes de nos mostrar o mundo que de oferecê-la ao nosso pensamento.

(SAMAIN, 2012, p.21)

II. DIÁLOGOS SOBRE IMAGEM

II.1 O que é imagem?

A palavra Imagem é derivada de *imago* do latim e, segundo Joly (2007) servia para designar a máscara mortuária usada nos funerais romanos e, no mundo contemporâneo está muito associada à mídia, o que para esta autora representa, ao mesmo tempo, invasão e onipresença no cotidiano. A palavra imagem também pode ser traduzida do grego *eikon*, bem como no francês *image*, enquanto no inglês encontramos uma diferenciação entre *image* e *picture*. (SANTAELLA e NÖTH, 2013, p.38). Ressaltamos que não é nosso objetivo tratar das determinações históricas e conceituais do campo semântico dessa palavra, nesse sentido, Santaella e Nöth indicam referências pertinentes na obra citada.

Imagem é, por exemplo, algo que eu posso figurar através de um desenho; não é um símbolo, mas possui uma factura simbólica, no sentido em que ela apresenta características formais que a fazem parecer uma imagem (BARTHES, Enciclopédia Einaudi Interpretação, p.224).

As imagens são capturadas por nossa visão e, por meio da sua tradução em palavras, buscamos entendê-las e contemplar nossa própria existência. Apesar de lermos imagens o tempo todo não paramos para pensar sobre isso, sobre sua permanência em nosso mundo.

As imagens que formam nosso mundo são símbolos, sinais, mensagens e alegorias. Ou talvez sejam apenas presenças vazias que completamos com nosso desejo, experiências, questionamentos e remorso. Qualquer que seja o caso, as imagens, assim como as palavras, são a matéria de que somos feitos (MANGUEL, 2001, p.21).

Lemos imagens o tempo todo, organizando-as como uma narrativa mental que, muitas vezes guardamos na memória e não compartilhamos com mais ninguém. Nos dias atuais, onde se percebe uma produção incessante de imagens há uma tendência em guardar algumas experiências imagéticas “apenas” na memória, ou seja, pessoas que consideram o não registrar, não fotografar, como uma forma de exercitar o olhar.

Segundo Manguel (2001, p.32), talvez não seja possível um sistema para ler as imagens, similar àquele criado para ler a escrita (um sistema implícito no

próprio código que estamos decifrando). Em contraste com o texto escrito no qual o significado dos signos deve ser estabelecido antes que eles possam ser gravados na argila, ou no papel, ou atrás de uma tela eletrônica, o código que nos habita a ler uma imagem quando impregnado por nossos conhecimentos anteriores, é criado após a imagem se constituir – de um modo muito semelhante àquele que criamos ou imaginamos significados para o mundo à sua volta, construindo com audácia, a partir desses significados, um senso moral e ético para vivermos.

Somos nós, que culturalmente e historicamente, vamos “dando corpo” aos discursos imagéticos e inserindo neles nossos valores morais e éticos, proibindo ou censurando determinadas imagens. Os significados e os sentidos construídos fazem parte da nossa cultura e a leitura decorre disso.

Em 1964 Roland Barthes publicou um artigo na Revista Communications que é considerado por Joly (2007,p.86) como o “pontapé “ inicial da retórica da imagem. Ao fazermos uma incursão na obra “A Câmara Clara” de Roland Barthes, compreendemos como este autor, que o signo só existe e se atualiza por meio do olhar do outro, ou seja, o olhar capturado dá sentido ao universo sógnico, por meio da interpretação, da elaboração cognitiva que busca compreender, traduzir.

Fontanari (2014,p.74), estudioso da obra de Roland Barthes, refere-se ao autor como um “antropólogo das imagens” e, percebe na obra dele momentos das suas investigações, que o conduziram a um questionamento muito amplo em torno das imagens, que vai além daquilo que chama de “curiosidade gulosa” dos semiólogos, tratando de um saber mais visceral que se estabelece entre o espectador e a própria imagem. Barthes entrevê que a *imago* é, ao mesmo tempo, uma questão de aparição e de experiência corporal. Outros pesquisadores da obra de Barthes (Motta, 2011; Perrone-Moisés, 2012) também consideram um reducionismo ao trabalho deste autor, designá-lo apenas um semiólogo, pois ele foi muito além deste campo e, nomeá-lo assim seria apenas tratar de uma das fases de sua carreira.

Joly (2007, p.55) considera que Barthes à sua maneira, buscou investigar se a imagem continha signos e que signos era esses, e, dessa maneira, estabeleceu uma metodologia própria. O autor considerava o significado e a interpretação da imagem em nossa sociedade como forma de compreendê-la e buscava conduzir o leitor neste caminho. Desta maneira, a fotografia deixa de ser apenas estudo teórico para ser compreendida como experiência afetiva e existencial daquele espectador que a observa.

Segundo Fontanari (2015, p.89) Barthes “experimenta a qualidade do signo que provém da fotografia, quando pousa seu olhar sobre ela”. Considera que isto vai constituir o sentimento de comoção que floresce no indivíduo em relação ao estímulo recebido.

Jacques Aumont (2012, p.115) trata a imagem e o espectador por meio de uma relação onde há uma parte emocional e cognitiva, e, por meio disso, ele considera que “o espectador constrói a imagem, a imagem constrói o espectador”. Essa relação do sujeito com a fotografia, com base na psicanálise, é abordada como efeito de realidade e de real, ou seja, a realidade vai irromper por meio de um processo que envolve as propriedades do sistema visual, por índices de analogia. O efeito de real surge por meio da crença que o espectador tem no que é realidade imaginária naquela imagem. Destaca que “o espectador é também um sujeito com afetos, pulsões e emoções, que intervêm consideravelmente na sua relação com a imagem” (p.116). Para o autor, no século XIX, teve início verdadeiramente a teoria da percepção visual, com Helmholtz e Fechner. Desde a última guerra, os laboratórios de psicofísica desenvolveram-se e a quantidade de observações e de experiências tornou-se considerável e, simultaneamente tornou-se mais evidente a preocupação de estabelecer teorias da percepção visual que integram e ordenam os resultados dessas experiências, ao mesmo tempo em que sugerem outras. Em resumo, o estudo da percepção visual tornou-se mais científico e, por isso, ainda se está bastante longe de saber tudo sobre esse complexo fenômeno.

O autor afirma que as imagens são artefatos cada vez mais abundantes em nossa sociedade, e não deixam por isso de ser objetos visuais como os outros, que seguirão sempre as ordenações perceptivas, isto é, a percepção

visual é regida pela relação entre o homem e o mundo que o cerca. Destaca que desde a Antiguidade foram feitas observações empíricas que constituíram um vasto *corpus* de teorias sobre a percepção visual. Considera em seu texto, filósofos e pensadores que abordaram a questão da luz em tempos muito remotos.

O pai da geometria, Euclides, foi também, em torno de 300 a.C., um dos fundadores da óptica (ciência da propagação dos raios luminosos) e um dos primeiros teóricos da visão. Na era moderna, artistas e teóricos (Alberti, Dürer, Leonardo da Vinci), filósofos (Descartes, Berkeley, Newton), e, é claro, físicos empenharam-se nessa exploração (AUMONT, 2012,p.11).

Interessante pensarmos nesta citação e lembrarmos que se fala muito em imagem e teorias da visão como se isso fosse uma discussão recente e pautada em referenciais teóricos contemporâneos.

Com base nos estudos da semiótica, Navarro e Ursi (2013, p.2) refletem a respeito da utilização de textos imagéticos como um dos meios de comunicação mais antigos da humanidade, remontando esse uso à pré-história. As autoras afirmam que, na atualidade, a crescente importância do uso das imagens pode ser relacionada também com o grande volume de textos imagéticos que circulam nos diferentes espaços diariamente. Ressaltam ainda que sofremos um “bombardeio” de imagens cotidianamente, sem haver, no entanto, uma reflexão crítica. Para as autoras, a leitura de imagens vem sendo objeto de estudo de diferentes pesquisas, entretanto ainda apontam a necessidade de novas reflexões a respeito da apropriação dessas leituras, tornando os sujeitos reflexivos, em vez de “consumidores de imagens”. Nesse sentido, apontam também a necessidade da construção de processos de ensino – aprendizagem envolvendo leitura de imagens, onde o professor possa exercer o lugar de mediador guiando o aluno num processo dialógico e enriquecedor para ambos.

Ressaltamos que a utilização das imagens em espaços educativos não se caracteriza como processo recente na história e, Rego e Gouvêa (2010,p.2) resgatam aspectos da história lembrando que data de 1685 o primeiro livro didático onde as imagens já possuíam papel fundamental na transmissão do

conhecimento, sendo utilizadas como ilustração dos textos. Segundo as autoras, o processo de produção das imagens visuais passou por algumas modificações, desde as imagens registradas em rochas e pedras, aos desenhos em papel, pinturas em telas, fotografias, e, com o avanço do tempo o que se percebe é uma mudança invertendo o papel do texto e da imagem, reflexão que fazem com base nos estudos de Roland Barthes (2009).

Reconhecemos as imagens como signos com sentidos diferentes contextualizados a partir do repertório de cada sujeito, de acordo com suas representações construídas por meio da concepção que cada um possui de mundo, de cultura e de religião (REGO e GOUVÊA, 2013, p.128).

Em relação aos significados de uma imagem também reconhecemos, assim como Barthes que *a significação da imagem é, certamente, intencional: são certos atributos do produto que formam a priori os significados da mensagem*. Assim, na leitura das imagens, a percepção dependerá estritamente da minha cultura e do meu conhecimento do mundo, dos signos de que disponho (BARTHES, 2009, p.24).

Nossas lentes teóricas se aproximam novamente de Barthes (2005) que traduz muito bem a intensidade que pulsa no olhar que lançamos sobre as imagens observadas cotidianamente. O autor trata a palavra imagem como produto de diferentes representações: ora mental, ora imagística, ora referente a um imaginário. Segundo ele, quando tratamos de uma *Civilização da Imagem*, fatalmente estamos afirmando uma suposição de que as civilizações anteriores não praticavam a comunicação icônica; entretanto não dispomos de estudos sobre essa questão. Dessa maneira, para o autor, poderíamos nos perguntar se não estaríamos subestimando essa forma de comunicação em outras civilizações onde a imagem participava profundamente da vida cotidiana dos homens (pinturas rupestres, vitrais, pinturas, almanaques, livros ilustrados⁹. A comunicação mista que encontramos hoje nas sociedades (imagem e linguagens) leva-nos a esquecer que a imagem, precisamente, nunca está privada de palavra (fotografia legendada, publicidade anunciada, cinema

⁹ Neste estudo utilizamos o termo linguagens ao tratarmos de diferentes linguagens como a escrita, o gestual, e outras).

falado, histórias em quadrinhos). Imagem é, por exemplo, algo que eu possa figurar por meio de um desenho e não é um símbolo, mas possui uma factura simbólica, no sentido em que ela apresenta características formais que a fazem parecer uma imagem (BARTHES & COMPAGNON, 1987, p.224)

Com Barthes encontramos a discussão sobre leitura de objetos midiáticos como textos complexos, onde o autor entra na intimidade desses textos, investindo nas comunicações de massa e brindando a cultura midiática com análises semiológicas requintadas (MOTTA, 2011). Segundo a autora, ninguém antes havia se dedicado a refletir sobre textos midiáticos da mesma forma com que se liam os textos de alta complexidade e é justamente isso que faz com que Barthes chame as imagens para si, tratando-as com base nos estudos semiológicos.

Autores que refletem sobre a obra de Barthes (Motta, 2011; Perrone-Moisés, 2012; Fontanari, 2015) destacam que ele representava uma linha estruturalista mais flexível, apesar de estar assim como seus contemporâneos, entre o que ele mesmo chamou de “tribo estruturalista” (Barthes, 2003, p.163). Sobre a “tribo” existe um desenho atribuído a Maurice Henry, onde se vê Barthes sentado ao lado de Foucault, Lacan, Lévi-Strauss, usando tangas semelhantes a índios.¹⁰ Segundo Motta (2011, p.15), a legenda da imagem abaixo foi escrita pelo autor do desenho e parece indicar uma cumplicidade intelectual entre os pensadores que estão na roda, mesmo que esta não tenha sido uma relação tão harmônica.



¹⁰ Sobre isso ver: Barthes, 2003, p.163; Fontanari, 2015, p.44; Mota, 2011, p.15.

O que nos move em trazer estas reflexões sobre o perfil estruturalista e semiológico de Barthes - que foi se modificando ao longo dos anos de 1970 - é compreender em que contexto ele escreveu sobre a fotografia e que aproximações o estimularam a essas reflexões. Lembramos que a questão da imagem já estava presente em sua obra desde os anos de 1953 quando ele escreveu *Mitologias* e analisou fotografias da sociedade francesa e no qual já se percebe uma proximidade com a heterogeneidade dos discursos midiáticos (FONTANARI,2015,p.47).

O livro *A Câmara Clara* (1979) - uma importante referência para os estudos sobre imagem e, especialmente, nesta pesquisa - trata da fotografia por meio da escrita como forma de viver o luto por sua mãe. Segundo Éric Marty (2009, p.205), Barthes aceitou a encomenda de *Cahiers du Cinéma* para escrever um livro sobre fotografia e fez deste seu último livro, um “ato de poetização extrema – ato órfico por excelência: descer ao reino das Sombras – através da placa fotográfica -, abraçar a inalienável essência da mãe: *isto foi*, forma talismânica de um encontro iniciado há muito com o real.” Marty, um discípulo de Barthes que acompanhou o mestre por muitos anos e vivenciou momentos como a escrita deste livro, conta que o desejo de homenagear o mãe - ainda que não estivesse claro de que forma – fez com que Barthes iniciasse o que ele nomeia de “meditação fenomenológica” sobre o que ele mesmo chamava de *irredutível realidade*. Segundo Marty, falar da própria mãe, não era considerado por Barthes como uma fraqueza sentimental, ao contrário, esta foi sua maneira de construir um livro como um túmulo, uma ficção que pudesse percorrer o que lhe era particular, tratando as fotografias como “espaço de uma aventura, de uma alegria, de uma ferida, ocasião para um episódio descritivo, para uma cena que se soma à outra, e cujo conjunto constitui um estranho romance...[.]” (MARTY, 2009,p.205).

Uma imagem é uma representação de alguma coisa que não está presente, como uma aparência de algo que foi subtraído do lugar onde se encontrava originalmente e que pode perdurar por muitos anos. Fotografia, vídeos, cinema, todos oferecem imagens que são somente aparência de um

objeto representado. É importante chamar a atenção para que efeitos esse tipo de compreensão traz para o campo de pesquisa, ensino e formação docente, no qual usualmente o objeto referenciado é tratado como equivalente à imagem que o representa. Basta que nos lembremos dos desenhos, esquemas e fotografias dos livros didáticos, bem como dos vídeos que representam fenômenos da natureza, além do trabalho com modelos e simulações em situações de atividades práticas experimentais (ASSUMPÇÃO E GOUVÊA, 2017, p. 4).

Ressaltamos, assim como Santaella e Nöth (2013, p.201) que é importante refletirmos sobre o uso das imagens nos meios de comunicação de massa e o seu poder manipulador, como muitos autores argumentam. O questionamento sobre o valor de verdade das imagens vem de uma longa tradição filosófica, desde as sombras de Platão até as fotografias manipuladas em computador e nos interrogam: *As imagens podem mentir?*

A maior parte das estratégias manipuladoras da informação pictóricas nos meios comunicacionais não são falsificações da realidade, mas manipulações por meio das quais há uma pluralidade de modos indiretos de transmitir significados e a semiótica se constitui como importante teoria análise da veracidade daquilo que é tratado por meio das imagens (SANTAELLA E NÖTH, 2013, p.215).

Consideramos essa discussão muito relevante, na medida em que possibilita refletirmos acerca desse poder manipulador ou do *cenário apocalíptico* que alguns pesquisadores apresentam ao tratar das imagens na sociedade, destacando como estão sendo utilizadas por diferentes minorias a fim de fazer desse “poder” uma tática importante para as lutas de cada grupo. Nossa compreensão a respeito dessa questão, leva-nos a ponderar que há uma estreita ligação entre a ausência de práticas de democratização da leitura, bem como acesso aos conhecimentos científicos e culturais e a leitura de textos imagéticos. Para ler uma imagem é preciso que o leitor esteja motivado pelo *prazer do texto* e, dessa maneira, inicie sua busca a fim de se apropriar, inventar e produzir novos significados e, nesse sentido, o leitor se caracteriza, como nas

palavras de Certeau, como um caçador que percorre terras alheias (CHARTIER, 1999, p.77).

Podemos afirmar que as intrínsecas relações entre imagens e palavras conferem às audiovisuais um caráter de narrativa, de apropriação e expressão das dimensões do tempo e da experiência dos sujeitos. As imagens, para existirem, precisariam ser narradas, contadas e construir estórias. Nesse sentido, é importante ressaltar o caráter fabulatório, inventivo e ficcional das imagens. Essa característica adensa-se com a industrialização da tecnologia para produção de imagens, que democratizou fortemente essas práticas ao traduzi-las para novas experiências (SONTAG, 1977, p.18). Para Sontag, as sociedades industriais capitalistas transformaram seus cidadãos em dependentes de imagens para seus processos narrativos de identificação, pertencimento e expressão de conhecimento. Entretanto, não encontramos experiências de análise para compreensão dos processos envolvidos na recepção dessas imagens largamente produzidas no mundo contemporâneo.

Etienne Samain (2012,p.22) considera evidente que toda imagem (um desenho, uma pintura, uma escultura, uma fotografia, um fotograma de cinema, uma imagem eletrônica ou infográfica) nos oferece algo para pensar, considerando que este processo se constitui ora um pedaço do real para roer, ora uma faísca de imaginário para sonhar. Cita Merleau-Ponty “ Não basta pensar para ver; a visão é um pensamento condicionado” afirmando em seguida, que toda imagem nos faz pensar e considerando que toda imagem é portadora de um pensamento, isto é, veicula pensamentos. O autor torna mais explícita essa ideia, quando afirma que na produção de uma imagem há o pensamento de quem a produziu e o pensamento de todos que olharam essa imagem e incorporaram seus pensamentos, suas fantasias, seus delírios, e até suas intervenções, por vezes, deliberadas. Considera também o pensamento de Barthes que falava em *Studium* (a imagem como um campo de estudo) e *Punctum* (a imagem é, também, um momento e um espaço de paixões e de emoções: o lugar de múltiplas memórias).

Samain (2012, p.23) nos provoca com outras considerações a respeito das imagens e afirma que diferentes vertentes sobre o questionamento em

torno de *como pensam as imagens* nos conduzem a outros horizontes e novos territórios da memória, pois toda imagem é uma *memória de memórias*, um grande jardim de arquivos declaradamente vivos.¹¹ Continuando suas provocações, o autor apresenta uma proposição que ele considera ambígua e complexa: as imagens são formas *que entre si, se comunicam e dialogam*. Em outras palavras, independente de nós – autores ou expectadores – toda imagem, ao combinar um conjunto de dados sígnicos (traços, cores, movimentos, vazios, relevos e outras tantas pontuações sensíveis e sensoriais) ou associando-se com outras imagens constitui o que ele trata como “*uma forma que pensa*”. Nessa lógica, a imagem teria vida própria e o poder de suscitar pensamentos, ideias, ao associar-se a outras imagens. O autor constrói uma analogia interessante entre as imagens e os viajantes, os ciganos, entendendo-as como “ciganas misteriosas” quando nos inquietam e nos fazem pensar. Considera relevante oferecer ao seu leitor testemunhos que ele trata como importantes *balizas heurísticas* e apresenta como interlocutor, o sociólogo francês Sylvain Maresca indagando-o sobre o que pensam as fotografias:

As fotografias podem fazer pensar, refletir, suscitar debates, voltas ao real ou, ao contrário, escapadas no imaginário, mas essas imagens mudas, estritamente falando, não pensam nada. Os fotógrafos que as produzem pensam, com certeza, mas disso não dizem nada. Aliás, mais do que mudas, as fotografias são “múticas”¹², no sentido de que não revelam nada daquilo que pensam. Eis uma curiosa postura que autoriza todos os discursos de interpretação e de reinterpretação. Com poucas palavras, as fotografias fazem falar. (Correspondência pessoal de Etienne Samain)

Parece que a interação com textos imagéticos está relacionada a uma prática milenar de *contar histórias* e refazer caminhos e relações com narrativas construídas por meio de imagens. Continuamos a recontar histórias vividas ou

¹¹ Sobre isso o autor traz uma nota de rodapé onde explica que compreende o “trabalho da memória” comparando-o ao “trabalho do mar”. Considera assim os movimentos do mar, das ondas, do refluxo, o que poderia ser uma boa imagem para expressar essa varredura constante do tempo e do espaço.
(p.23)

¹² Segundo o autor, a palavra “mutique” remete a algo “que se recusa a falar”, “que guarda voluntariamente o silêncio”.

não por meio das imagens que encontramos, traçando paralelos entre elas e nossas próprias histórias e outras ficcionais.

Quando lemos imagens – de qualquer tipo, sejam elas pinturas, fotografias, - nós atribuímos o caráter temporal da narrativa. Ampliamos o que é limitado por uma moldura (numerosas telas) para um antes e um depois e, por meio da arte de narrar histórias (sejam elas de amor ou de ódio), conferimos à imagem imutável uma vida infinita e inesgotável. (MANGUEL, 2001p.27).

II.2 Leitura de Imagens

O fotógrafo Henri Cartier-Bresson afirmou, certa vez, que “Fotografar, é colocar na mesma linha a cabeça, o olho e o coração” e eu acredito que ao ler uma fotografia colocamos na mesma linha a cabeça, o olho e o coração. Assim como estão imbricados nessa leitura os nossos conceitos de cultura, imaginário, vida e emoção. O filósofo e historiador Didi-Huberman proferiu uma conferência em 2013 e, na ocasião, perguntou para a plateia o que eram emoções, respondendo esta pergunta com ideias de pensadores ocidentais, dentre eles, Henri Bergson que segundo ele, considerou emoções como gestos ativos, gestos de paixão que reafirmam o sentido da palavra: emoção seria uma emoção, um movimento que consiste em nos colocar para fora de nós mesmos? Didi-Huberman afirmou ainda que a emoção é uma ação que nos atravessa e faz com que nossa alma se agite e se mova em sentidos inesperados.

Podemos dizer que ler imagens é uma emoção por meio da qual misturamos sentimentos e conhecimentos que nos levam a compreender o que esse tipo de texto nos desperta. Assim continuamos a ler uma imagem após a outra cada vez com mais detalhamento na observação que se torna também um ato de curiosidade e criticidade.

Outro que nos presenteia com reflexões sobre os sentimentos envolvidos na observação de uma imagem é Roland Barthes. Para ele a emoção de observar uma imagem se concretiza por meio de dois conceitos: o *studium* e o *punctum*. *Studium*, do verbo *studare*, que representa o que não tem

pungência; o *punctum*, vem do verbo *pungere*, de picar, perfurar, furar. O que nos é pungente, nos toca, nos move. Para Barthes (2011,p. 36) o *punctum* é também um pequeno corte – e também lance de dados. “O *punctum* de uma foto é esse acaso que, nela, me *punge* (mas também me mortifica, me fere). As fotos que provocam um interesse geral por assim dizer, polido, não apresentam nenhum *punctum*: agradam-me ou desagradam-se sem me pungir. O *studium* mobiliza um interesse vago, um meio-desejo, meio-querer.

Reconhecer o *studium* é fatalmente encontrar as intenções do fotógrafo, entrar em harmonia com elas, aprova-las, desaprová-las, mas sempre compreendê-las, discuti-las em mim mesmo, pois a cultura (com que tem a ver o *studium*) é um contrato feito entre os criadores e os consumidores (BARTHES, 2011,p.37).

Como aprendemos com Barthes, a fotografia é perigosa, pois possui funções como representar, informar, surpreender, fazer significar, dar vontade. E eu, *Spectador*, as reconheço com mais ou menos prazer: nelas invisto meu *studium*.

Em se tratando de imagem podemos inferir que este “perigo” tratado por Barthes, pode estar relacionado às formas de poder existente neste tipo de linguagem, “percebida como ferramenta de narração e como articuladora de discursos” (FERNANDES, 2018,p.85). Segundo este autor

Como todas as linguagens humanas, a visualidade possui seus elementos formais e é ordenada por um conjunto de regras, está inserida em uma ordem discursiva socialmente normatizada e controlada. A grande diferença em relação a muitas das outras formas de comunicação é que há uma naturalização da leitura da imagem, o que banaliza a necessidade de um aprendizado para que ocorra e para que sua interpretação possa ser realizada de forma correta.

Este poder da imagem pode se refletir nas leituras e nas formas de apropriação entre ela e o espectador, criando possibilidades de novas formas de ler que se constituem a partir da compreensão desta narrativa em seus sentidos mais subjetivos.

Refletindo por este ângulo, ratificamos as palavras de Fernandes (2018, p. 86) quando ele afirma que no senso comum é aceita a ideia de que as imagens têm um único sentido e que este é imediatamente compreensível e coincide plenamente com o perceptível. Compartilhamos do mesmo entendimento que as imagens não são somente uma forma de representação correlata e natural do mundo físico, bastando apenas uma observação direta para sua compreensão.

Na relação entre a fotografia e o expectador, reconhecemos os dois movimentos que podemos explicitar como um movimento da imagem em direção ao expectador – *studium* – e um movimento do observador em direção à imagem – *punctum* – como corrobora Souza (2011,p.112) pautada nos estudos de Barthes. Segundo a autora, o exercício da leitura de imagens fotográficas na escola certamente contribui para uma educação do olhar dos alunos. Nesse sentido, nos aproximamos dessa autora em virtude da sua compreensão sobre a importância de processos que priorizem leitura de imagens e ampliação dos sentidos produzidos por estas imagens.

Ampliando nosso estudo, encontramos Vilém Flusser (2011, 2017), que propôs a construção de uma filosofia da imagem onde apresentou o “Glossário para uma futura filosofia da fotografia” em que define imagem como a superfície significativa na qual as ideias se inter-relacionam magicamente. Para o autor, o caráter mágico das imagens é essencial para a compreensão das suas mensagens, pois elas são códigos que traduzem eventos em situações, processos em cenas. Imagens são mediações entre homem e mundo e entropõe-se entre o mundo e o homem, fazendo com que os homens passem a viver em função delas ao invés de se servirem delas (2011,p.23). As Imagens são tratadas por Flusser (2017,p.149) como mensagens que precisam de emissor e receptor e, para o autor, essa busca por um receptor traz também uma questão de transporte, pois imagens são superfícies e precisam ser transportadas. Segundo ele se os corpos consistirem em paredes de cavernas, como em Lascaux, então as imagens não serão transportáveis, pois neste caso, os receptores terão de ir ao encontro dessas imagens. Existem corpos como quadros de madeira e telas emolduradas que transportam imagens para lugares

comuns – como igrejas e exposições - onde também se transportam os receptores. Nesse sentido, um indivíduo pode comprar ou conquistar um corpo que transporte imagens e tornar-se um receptor exclusivo da mensagem. Para o autor as imagens se tornam cada vez mais transportáveis e o espaço público cada vez mais supérfluo; as imagens são programadas para uma redução contínua da capacidade crítica dos receptores.

Flusser (2011, p.89) afirma que vivemos cercados de fotografias e, elas são tão onipresentes tanto nos espaços públicos quanto nos espaços privados que passam despercebidas na maior parte das vezes. Segundo ele

O universo fotográfico está em constante flutuação e uma fotografia é constantemente substituída por outra. Novos cartazes vão aparecendo semanalmente sobre os muros, novas fotografias publicitárias nas vitrines, novos jornais ilustrados diariamente nas bancas. Não é a determinadas fotografias, mas justamente à alteração constante de fotografias que estamos habituados. Trata-se de novo hábito: o universo fotográfico nos habitua ao “progresso”. Não mais o percebemos. (p.89).

Nos anos de 1990 a discussão sobre o progresso e as mudanças trazidas para o campo da imagem não se constituíam como uma questão para a pedagogia, no entanto, um grupo de pesquisadores se reuniu para refletir sobre a relação entre imagens e educação e, durante o seminário “Pedagogia da Imagem, imagem na Pedagogia” diferentes olhares sobre esta questão foram sendo capturados e muitos grupos se aproximaram e compartilharam suas discussões provenientes de grupos de pesquisas com estudantes de licenciatura. Para Leite (1990), iniciar os estudantes às mensagens visuais não deve se limitar a um aprendizado terminológico de leitura. No seu texto, publicado nos Anais do referido seminário, a autora afirma que

O trabalho com imagens tem grandes implicações cognitivas: aumenta a intensidade do olhar; mas também a qualidade da imaginação, reveladora da realidade semi - imaginária do homem. A descoberta do significado da imagem não existe independente do espectador e a cautelosa tarefa do professor consiste em não impor interpretações, mas em favorecer comparações e diálogos (p.83).

Compartilhamos de algumas ideias da autora, particularmente quando trata visão e percepção como caminhos complementares de uma Pedagogia das Imagens. No mesmo volume, Clarice Nunes apresenta *Preliminares* onde afirma que se impôs a tentativa de compreender o que sugeria o título do Seminário e, neste momento se deu conta da dificuldade que muitos educadores, particularmente, historiadores da educação, têm em lidar com imagens nas suas pesquisas e nas suas produções científicas. Lembra que Ivan Gaskell (1992) chama atenção para o fato de que somos treinados prioritariamente para lidar com textos escritos, ficando na maior parte das vezes, fadados a pouca atenção aos textos visuais e às questões críticas a que eles nos remetem.

A palestra de abertura deste seminário foi proferida por Etienne Samain, antropólogo, professor da Unicamp com textos reflexivos sobre imagens na contemporaneidade. Este autor conta que foi educado na Europa, em meio a bibliotecas naquilo que podemos chamar de cultura predominantemente enraizada na escrita e, ao chegar no Brasil, o que o impressionou foi o fato de penetrar em uma cultura onde predominava a fala. Em meio aos estudos que desenvolveu no Brasil, inclusive com comunidades indígenas, foi aumentando essas inquietações que o levaram a buscar aprofundamento sobre a presença das imagens em todos os meios de comunicação humana, bem como a natureza variável dessas imagens. Chamava atenção, já naquele momento, que participamos de uma revolução da visão, que não é apenas materialização de um órgão sensorial, mas uma construção histórica e cultural. Consideramos oportuno recordar as belas palavras de Panofsky (apud Didi-Huberman, 2013, p.187): “A relação do olho com o mundo é, em realidade, uma relação da alma com o mundo do olho”. Para Didi-Huberman é preciso abrir a “caixa da representação” e abrir os olhos à dimensão do olhar expectante, tocar com o dedo o valor *virtual* daquilo que tentamos aprender sob o termo *visual*. Nos provoca trazendo uma interrogação a respeito desse processo envolvendo um novo entendimento sobre esse “reabrir a questão da imagem”. Ele considera que, nesse sentido, voltamos à questão formulada por Merleau-Ponty (apud Didi-Huberman, 2013, p.187):

A palavra imagem é mal afamada porque se acreditou irrefletidamente que o desenho era um decalque, uma cópia, uma segunda coisa, e a imagem mental um desenho desse gênero no nosso bricabraque privado. Mas se, de fato, ela não é nada disso, o desenho e o quadro não pertencem, como tampouco ela, ao em-si. Eles são o dentro do fora, e o fora do dentro que a duplicidade do sentir possibilita, e sem os quais nunca se compreenderá a quase presença e a visibilidade iminente que constituem todo o problema do imaginário.

Didi-Huberman trata da observação de obras de arte, buscando aprofundar o debate entre a lógica do visual e as imbricações deste mundo das imagens, invocando uma ética de contemplação que não é muda, nem ignorante diante da imagem. Ao contrário, busca lançar um olhar sobre os paradoxos da imagem e, nessa perspectiva, nossas reflexões se aproximam pelo dilema colocado pelo autor que traz a necessidade de pensarmos sobre a representação da imagem, tratando-a como tecido com sua *rasgadura* e toda sua potência.

Essas percepções implicam em considerar que nos deparamos com imagens e, ao mesmo tempo com um *não saber* que nos deslumbra e nos impulsiona a buscar o que Didi-Huberman trata como rupturas epistemológicas, pois não poderemos operar com novas respostas para antigas perguntas e sim, formular perguntas inteiramente novas.

“O *não-saber desnuda*. Essa proposição é o ponto culminante, mas deve ser entendida assim: desnuda, portanto *eu vejo* o que o saber ocultava até então, mas se eu vejo *eu sei*. De fato, eu sei, mas o que eu soube, o não-saber o desnuda novamente”

Georges Bataille-*L`experience intérieure* (1943), O.C, vol.V,p.66 (apud Didi-Huberman,2013,p.7)

Nossa perspectiva acerca do trabalho com as fotografias no espaço da licenciatura, é justamente de ruptura epistemológica, ampliando saberes para construir novas experiências com a cultura visual. As imagens já circulam nos espaços escolares e na vida pessoal dos estudantes, por isso não podemos deixar de nos apropriar de experiências que possam ressignificar as práticas de formação.

II.3 Narrativas Visuais e Educação em Ciências

A leitura vem sendo tema de estudos no campo da Educação e, especificamente, na Educação em Ciências, área em que trabalhei nos últimos anos e, na qual percebi que os estudantes apresentavam muitas questões no tocante às imagens. Assim decidi apresentar algumas reflexões que construí sobre o assunto durante este estudo, apesar de não ser este o meu objeto na tese. Dessa forma, o texto a seguir procura contemplar algumas discussões importantes sobre a educação em ciências e o campo das imagens.

Diversos trabalhos são divulgados em eventos científicos, como o *Congresso de Leitura do Brasil* (COLE), e outros específicos da área de Ciências, como Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), comprovando o interesse de pesquisadores de várias instituições brasileiras pelas práticas de leitura realizadas por estudantes e professores de Ciências. De maneira geral, as pesquisas refletem a respeito das práticas desenvolvidas em salas de aula, relacionadas ao Ensino de Ciências, bem como os modelos e tipos de textos utilizados no âmbito do espaço escolar.

Segundo Nascimento e Souza (2007), nas últimas décadas, observamos um movimento na área de Educação em Ciências que busca compreender modos e habilidades de leitura como funções da educação formal em ciências. As autoras comentam outros estudos a respeito de concepções de leitura em aulas de Física (SILVA E ALMEIDA, 1998), concepções de ensino de ciências e relações com diferentes textos (RICON E ALMEIDA, 1991), produção de leituras em disciplinas 11iacadêmicas (ALMEIDA et al, 2001) além de estudos que investigam histórias de leituras e de vida como condicionantes da produção de sentidos pelos sujeitos (FERREIRA, 1995).

Com base em trabalhos anteriores, Nascimento e Souza (2007,p.3) destacam a relevância de estudos que problematizem a leitura no âmbito do Ensino de Ciências, *tanto do ponto de vista de construção de sentidos pelos alunos (em todos os níveis de ensino), quanto do papel do professor na mediação do processo de leitura na sala de aula*. As autoras referem-se não somente ao momento de interação entre leitor e texto, mas também das histórias das pessoas e suas relações com as leituras de imagens científicas.

Essa questão é abordada também por Rego (2011), que ressalta o aumento crescente nas pesquisas que se preocupam com a produção e a leitura da linguagem imagética, por meio de diferentes objetos de estudo, como a produção de textos narrativos (TEIXEIRA, COMPIANI, NEWERLA, 2006), e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas (COSTA et al, 2006, 2007). A autora apresenta dados de levantamento realizado em setenta e sete periódicos da área de Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em que a imagem visual fixa aparece como tema de pesquisa em cento e cinquenta e cinco artigos que foram publicados entre 1998 e 2007, destacando que 70% desse número, foi publicado a partir do ano de 2003, o que demonstra o recente interesse nessa temática. Compartilhamos das ponderações de Rego (2011) ao afirmar a necessidade da alfabetização para uma leitura de imagens, principalmente no que diz respeito ao Ensino de Ciências. Nesse sentido, entendemos também como necessidade a exploração de diferentes possibilidades de leitura e, nesse caso, nos interessam particularmente as práticas de leituras imagéticas desenvolvidas em espaços formais de Educação. Consideramos como lócus de pesquisa turmas de licenciatura da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Outros autores como Souza (2011) e Piccinini (2012) afirmam a necessidade de investirmos em estudos que busquem aprofundamento das questões envolvidas na leitura imagética, abordando sua complexidade e ampliando as reflexões acerca dos sentidos construídos no cotidiano escolar. Refletir sobre a leitura de imagens pode se constituir como papel central na construção de uma visão crítica da realidade e do conhecimento (PICCININI, 2012).

Na apresentação do Dossiê “Imagem e Ciência: perspectivas educacionais e pedagógicas dos documentos imagéticos”, no Caderno CEDES, Oliveira e Gouvêa (2014) consideram os diferentes circuitos de produção e circulação de imagens no campo do Ensino de Ciências e suas articulações com a divulgação científica, tendo em vista o seu potencial nas práticas de ensino e produção de conhecimento. As autoras reafirmam uma necessidade já apontada por outros autores, de estudos que tratem da circulação de imagens

nos diferentes materiais e espaços educativos, bem como a produção de sentidos a respeito do seu modo de produção e reprodução. Corroboramos a reflexão das autoras a respeito da importância de estudos que abordem a implicação das imagens nos processos de formação, o que nos impulsiona a traçar um caminho na pesquisa acerca das apropriações por meio de leituras imagéticas realizadas por alunos do Ensino Superior, nosso espaço de atuação profissional.

A formação acadêmica em Pedagogia e atuação profissional, como professora de Ciências Naturais nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, em turmas de Graduação em Pedagogia de universidades públicas, estimulou o interesse por esse tema. Partimos do princípio que as imagens fazem parte do cotidiano nos espaços formais de educação, seja em materiais didáticos ou em substituição ao texto verbal; entretanto, a leitura desses materiais ainda é pouco explorada em estudos que concentram seu interesse em alunos de licenciaturas.

Consideramos a relevância de pesquisas envolvendo reflexões sobre imagens em livros didáticos de ciências (MARTINS, 2007; MARTINS, GOUVÊA, PICCININI, 2005; CARNEIRO, 1997; SOUZA, 2014) que problematizam a polissemia das imagens.

A opção por trazer esta reflexão, relaciona-se à sua relevância social em virtude da necessidade de mudanças qualitativas na formação dos alunos das licenciaturas brasileiras, pois ao considerarmos a formação do professor de ciências, é necessário discutir o dilema que, muitas vezes, está no cerne da profissionalização docente que é exatamente a formação inicial.

Consideramos como Ramos e Silva (2014) que a Educação em Ciências carece de *outros olhares* para a formação de leitores de ciências, bem como há uma necessidade de estratégias de ensino que envolvam outras linguagens como fins e não apenas como meios educativos. Ao refletirmos sobre a leitura dos alunos de licenciatura, nos deparamos com questões próprias desse segmento e entendemos que, somente uma formação mais crítica poderá criar mudanças profundas nessa esfera da educação e transformar a prática na formação inicial e, conseqüentemente, nos espaços de atuação desses futuros

educadores. Essas são premissas para mudanças estruturais na educação e criação de novos cenários, onde os sujeitos sejam estimulados para a construção de novos conhecimentos. O papel do professor, nesse sentido, é fundamental e estratégico. Entendemos que não é possível haver mudanças na educação e criação de propostas pedagógicas inovadoras sem comprometimento do professor, pois ele representa o mediador indispensável nesse processo e diretamente envolvido com a aprendizagem (LIBÂNEO, 2010).

Buscamos dar voz às inquietações que se nos apresentam como professora, suscitadas nas aulas que envolveram discussões a respeito do uso de textos imagéticos. Para abordar a complexidade da leitura de imagens, partimos do princípio de que a leitura não se caracteriza como uma simples codificação de sinais, não dependendo somente do leitor para decifrá-los, mas construir significados em interação com o texto, compreendendo-os. *Significados são construídos a partir de histórias de vida, referendados ou não por leituras autorizadas, caracterizando suas condições de acesso à leitura e suas condições de produção de sentidos* (GOUVÊA, 2012).

Moreira (2011) reflete sobre a interpretação da imagem - temática de seu livro - onde propôs estratégias de ensino para ampliar habilidades dos estudantes, partindo de pressupostos da semiótica de Peirce, abordando a atividade dos sentidos como um processo contínuo de interpretação e construção de significados. A autora busca no dicionário Houaiss a etimologia da palavra interpretação e destaca que

O termo interpretar está relacionado ao ato de determinar ou deduzir significados de algo, de dar sentido, entender, julgar (Houaiss, p.1636). O cientista interpreta fenômenos da natureza; o médico, os sintomas de seu paciente; e o juiz, as leis. Cotidianamente, interpretamos inúmeras informações: as horas dos relógios, se as nuvens no céu indicam um dia chuvoso, a expressão facial de um amigo. A interpretação está, portanto, profundamente relacionada ao conhecimento, desde suas formas mais simples até as mais complexas e especializadas. (P.11)

Partindo desse pressuposto, nossa concepção de leitura considera que ela se caracteriza não somente como a decifração dos códigos da língua escrita, e se insere numa visão mais globalizada, onde a compreensão do texto se configura por uma leitura crítica que implica percepções das relações entre texto e contexto (FREIRE, 1993). Da mesma maneira compreendemos que a leitura de um texto imagético é constituída pela *leitura de mundo* que este leitor possui. Compreendemos que o poder dos discursos que estão presentes no texto visual se insere em uma perspectiva de trabalho educativo buscando revelar situações de opressão, bem como “criar meios de compreensão de realidades políticas e históricas que dêem origem a possibilidades de mudança” (FREIRE,2001,p.35).

Desta forma, assim como Paulo Freire acreditamos que a nossa experiência enquanto educadores passa pelo desafio de estar envolvido de maneira profunda e concreta com as realidades dos estudantes, assim como criar espaços para ouvi-los. Isso se insere em uma proposta educativa com leitura de imagens, considerando práticas de formação docente que sejam propositivas e provocadoras, e que utilizem a problematização da imagem e suas leituras.

O poeta Manoel de Barros nos brinda com um texto que consideramos muito apropriado para abordarmos a relação entre imagem e educação.

O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa era a imagem de um vidro mole que fazia uma volta atrás de casa.
Passou um homem depois e disse: Essa volta que o rio faz por trás de sua casa se chama enseada.
Não era mais a imagem de uma cobra de vidro que fazia uma volta atrás de casa.
Era uma enseada.
Acho que nome empobreceu a imagem.

Manoel de Barros, O Livro das Ignorâncias,p.25

Nossas experiências, demonstram que o texto imagético – na maioria das vezes - ainda é tratado como suporte ao texto escrito, carecendo de problematizações que possam enriquecer as práticas educativas. Muitas vezes

há uma “tradução” do texto imagético que resulta em equívocos e desconsidera a riqueza das possibilidades que essas leituras - que são, por natureza, polissêmicas- podem trazer para estudantes e educadores.

Sánchez-Biosca (2016) ressalta que “uma imagem desperta mil palavras “e, para ele¹³, o seu papel enquanto professor é tentar compreender, resumir e responder essas perguntas.

Meu trabalho é tentar compreender, resumir e responder a algumas dessas perguntas”. Nos propomos a compreender as perguntas que nos trazem os estudantes e refletir junto com eles sobre as leituras que fazem quando se encontram com as imagens e de que maneira retiram “as peles da fotografia.

Compreendemos como Fatorelli (2013, p.20), que, ao refletirmos sobre a observação de uma imagem, devemos pensar sobre o tempo desse olhar e como o observador se mobiliza neste momento tão particular.

As imagens fixas, entre elas a fotografia, proporcionam um tempo de observação prolongado, oferecendo ao sujeito da percepção a oportunidade de empreender um percurso que pode oscilar entre a observação desinteressada e a mobilização imersiva, passando do olhar fortuito à atenção prolongada. O que particulariza o tempo de observação das imagens estáticas é essa oportunidade de controle por parte do observador, que pode contraí-lo ou distendê-lo, dependendo da sua disposição.

A liberdade do observador se relaciona diretamente com a trama conduzida por ele em sua história de vida, e isto que influencia as interpretações e particulariza o momento em que este se depara com a imagem, seduzido e impulsionado a relacionar-se de maneira a projetar também demandas internas, desejos e anseios (FATORELLI, 2013). Acreditamos, como o autor, que a fotografia desperta sentimentos de nostalgia ou de melancolia, evocados pelas experiências já consumadas.

O modo de observar uma fotografia mobilizou vivamente as reflexões de Roland Barthes (1984, p.85), que se mostrava francamente seduzido pelo modo

¹³ Professor na área de Comunicação Audiovisual na Universidade de Valencia, Espanha, em entrevista a um jornal brasileiro.

de se dar a ver das fotografias e dos fotogramas, um modo distendido no tempo, que oferece ao observador a oportunidade de projetar na imagem suas demandas internas (FATORELLI, 2013, p.20). Percebemos algumas dessas “demandas” nas narrativas dos estudantes participantes desta pesquisa.

No âmbito dessa discussão, Fontanari (2015, p.24) considera que a questão do olhar, no livro *A Câmara Clara* de Roland Barthes, parece ser mais complexa e suscitar esse olhar a ir ver as imagens alhures e reivindicar um contato direto, palpável, sensual com esse mundo sensível que nos envolve. Fora da simples condição de superfície imagética. Para este autor, Barthes torna-se um antropólogo das imagens com *A Câmara Clara* e suas investigações o conduziram a questionamentos muito mais radicais a respeito da relação entre o espectador e a própria imagem. O autor afirma que Barthes foi além do esteticismo vago encampado pelos sociólogos, bem como da “curiosidade gulosa” dos semiólogos, explicando em seguida, que Barthes vai construir um saber mais intenso com as imagens que se estabelece entre o espectador e a própria imagem. Essa mudança foi se constituindo desde o seu livro *O Império dos Signos*, e, posteriormente, *A Câmara Clara*, por meio do qual Barthes constrói uma relação entre texto e imagem, definindo entrelaçamentos entre ambos e não complementariedade. Ele sintetiza essas considerações afirmando que [] ...logo Barthes entrevê que a *imago*¹⁴ é, ao mesmo tempo, tanto uma questão de aparição visual quanto de experiência corporal. (p.74)

Nesse movimento de deslocar-se de um método estruturalista para uma relação mais profunda com a linguagem Barthes constrói o que o autor chama de “flerte amoroso com o signo” se desprendendo cada vez mais do projeto estruturalista e se tornando o escritor amoroso e em corpo a corpo com a linguagem (FONTANARI, 2015, p.57). Esse “flerte” gerou reflexões importantes para os estudos semiológicos e fez com que Barthes construísse uma relação

¹⁴ Termo criado por Carl Jung em 1912 e depois usado por Freud e outros psicanalistas. O *imago* designa uma imagem inconsciente de objeto, realizada e construída em idades precoces e que fica investida pulsionalmente.

profunda de entrega ao imaginário, tomando as imagens fotográficas como um caso de linguagem.

Nessa lógica, Barthes aborda a atração que determinadas fotos exercem sobre ele e escolhe uma palavra - ainda que a trate com caráter transitório - para referir-se a este sentimento: “O princípio da *aventura* permite-me fazer a fotografia existir. De modo inverso, sem aventura, nada de foto”.

Ao acompanharmos a narrativa sobre o encontro de um jovem discípulo e seu mestre Roland Barthes, temos a oportunidade de elucidar muitos pontos relevantes nesta discussão. O discípulo, professor Éric Marty (2009,p.156), considera que Barthes foi “um estruturalista feliz e, de certa maneira, comportado”. Entretanto, a aventura estruturalista do seu mestre terminou às vésperas de 1968 com o livro *Sistema da Moda* e foi constituindo o que ele trata como início da modernidade histórica de Barthes, com o livro *S/Z* em 1970 no qual ele busca fundar rupturas particulares de uma ideia ambiciosa e no qual atribui como “intertexto” seus diálogos com Lacan, Sollers, Kristeva e Derrida, “pela primeira vez, pessoas vivas. Ser moderno é não estar mais sozinho, é estar na história, é estar na melhor e mais justa posição”. (ibid. p.159). Posteriormente, na segunda fase do período entre os anos de 1968 e 1971 ele constrói as reflexões de sua obra *A Câmara Clara* onde dá sentido ao sentido obtuso da imagem, bem como sua semelhança com o *punctum*. Esta é uma obra muito importante em virtude dos conceitos abordados por Barthes e onde o observador assume um lugar elevado, em meio a discussão sobre *studium* e *punctum*. Entendemos a importância do observador mas ressaltamos que nosso estudo não trata de “ensinar a olhar” nem “alfabetizar o olhar” pois compreendemos assim como Müller (2011, p.27) que cada imagem registra um assunto singular, num particular instante do tempo, e este se dá unicamente em função de um desejo, uma intenção ou necessidade do fotógrafo, mas a compreensão da fotografia como um objeto polissêmico nos traz também o entendimento de que, por meio da leitura, conteúdos subjacentes podem ser desvendados, indo além das aparências e revelando uma outra história. A autora cita uma poesia de Carlos Drummond de Andrade como metáfora para essa leitura de objetos ocultos:

[]...Penetra surdamente no reino das palavras...

Chega mais perto e contempla as palavras.

Cada uma

Tem mil faces secretas

sob a face neutra

E te pergunta, sem interesse,
pela resposta,

Pobre ou terrível, que lhe deres:

Trouxeste a chave?...

(Carlos Drummond de Andrade, "Procura da Poesia")

A partir da metáfora de Drummond, a autora reafirma algumas perguntas a respeito da leitura de fotografias, inserindo a questão levantada pelo poeta "Trouxeste a chave?" para, em seguida, indagar: qual é a melhor maneira de ler esses conteúdos que estão ocultos? Ou antes: é preciso um método próprio, adequado, para essa leitura? Uma chave única que abra o escondido, que exponha o que está guardado?

Apresenta também um argumento do fotógrafo Sebastião Salgado a respeito da necessidade de alfabetizar uma pessoa para que ela possa contemplar uma imagem e compreendê-la. Para Salgado, não há necessidade de uma teoria ou método a fim de compreender uma imagem e deixa essa clara essa posição quando diz que qualquer *pessoa que vê uma imagem, lê a imagem. Você não depende de jeito nenhuma do seu nível de sofisticação teórica. Você lê em função da sua vida dentro do âmbito social* (apud Persichetti, 2000, p.80).

No entanto, sob outra perspectiva, Fernandes (2018, p.87) afirma que as imagens comportam um nível basilar de interpretação e nós absorvemos aquilo que nos é exposto de forma dirigida sem compreensão profunda dos sentidos envolvidos, e sem reconhecer os significados culturalmente construídos. Refletindo sobre a compreensão desta linguagem, o autor defende a ideia de um aprendizado para a leitura de imagens, em virtude de alguns aspectos

abordados por ele como: o pouco tempo que se dedica às imagens no ensino regular onde o texto escrito é mais valorizado e à grande parte da carga horária dos currículos ser organizada com peso maior no ensino de disciplinas como língua português, matemática e outros idiomas, não se construindo espaços para ensino da linguagem visual como objetivo pedagógico.

Roland Barthes (1984) também traz uma contribuição para essa reflexão, quando trata da relação entre imagem e o sujeito que a observa, afirmando que este sujeito é impactado por uma imagem – o que ele chama de *punctum* – quando ela o punge, impulsiona, perturba quem olha. O *punctum* para Barthes é algo que fascina o corpo; é o campo do indizível da imagem: aquilo que cala na alma do observador, porque o olhar não é capaz de capturar. Fontanari (2014, p.285) ressalta que, para Barthes, a fotografia é uma emanção do objeto e, assim, a imagem e o objeto guardam em si uma profunda relação.

Como espectador, eu só me interessava pela fotografia por “sentimento”; eu queria aprofundá-la, não como uma questão (um tema), mas como uma ferida: vejo, sinto, portanto, noto, olho e penso. (Barthes, 1984, p.16 apud Fontanari, 2014).

O *punctum*, é definido como este lugar das sentimentalidades, da consciência afetiva, um ponto cortado no tempo e no espaço, onde está depositado todo um momento de emoção. O outro conceito cunhado por Barthes é o *studium*, que vem do verbo *studare*, traduzido por Fontanari como aquilo que está inscrito no enquadramento fotográfico e que, geralmente se condensa em uma imagem que é oferecida ao olhar e, sobretudo ao intelecto (2015, p.286).

Peixoto (2015, p.117) considera que a dimensão sensorial do *punctum* lembra as ideias de Merleau – Ponty sobre o olho e o espírito: “ a visão é tomada ou se faz por meio das coisas “ (MERLEAU-PONTY, 1984, p,79) e, vemos com o corpo, e não apenas com os olhos, aquilo que está à nossa volta, e não apenas o que está à nossa frente.

Neste texto, vão se tecendo outras *conversas* com autores que se debruçam sobre estudos que se propõe a analisar a relação entre sujeitos e

imagens e, dentre eles, Philippe Dubois (2012, p.86) com a *imagem-ato* onde considera a produção da imagem bem como a recepção sua contemplação. Dubois considera a fotografia muda, nua, no sentido de explicações a respeito dela mesma, não permitindo interpretações, senão por meio dos códigos culturais de que dispomos. Esta também foi uma preocupação recorrente nos estudos de Barthes, segundo Dubois, que sempre afirmava que os códigos influenciavam a leitura da foto e a isso chamava de *studium*.

Dubois (2017) ¹⁵afirma que o importante são os rastros da fotografia e como isto se reverbera criando uma relação de testemunho, pois a fotografia só diz uma coisa: “o que vemos já foi, aconteceu numa realidade anterior à imagem”. A experiência vivida com a imagem toma sentido por meio dos rastros que carrega. Para ele um dos pontos importantes a respeito do livro *A Câmara Clara*, de Roland Barthes, é que ele instala no campo das imagens uma filosofia do “rastro” com o conceito de “isso foi”, o que interfere na recepção do livro.

Para Barthes, segundo Dubois (2012, p.87), “nada pode impedir” que a Fotografia seja em primeiro lugar “uma emanção do real passado”. E é por aí que a foto *toca* o sujeito, é seu poder de contingência que faz com que ela “aponte” (*punctum*) o espectador.

Esses sentimentos afloram no momento em que os espectadores se deparam com as fotografias e mesmo sem entender claramente o que acontece naquele momento em que sentem algo que alguma coisa os *punge* em direção à imagem, percebem sentimentos que se entrelaçam nesta experiência. Muitas vezes, vivem essa experiência sem ter consciência sobre ela, pois ao longo da vida muitas pessoas são induzidas a acreditar que observar uma imagem de maneira crítica ou de maneira mais subjetiva, é algo que compete uma elite academicamente bem formada, ou por outro lado, pode ser um *dom* de alguns seres mais elevados.

Segundo Fernandes (2018, p.88) por meio de um grande conjunto de forças sociais essa compreensão se fortalece e cria um entendimento de

¹⁵ Fala proferida em Aula Inaugural do PPGECO/UFRJ em 16.03.17

criatividade artística como um *dom*, como uma capacidade incomum, originária de habilidades inatas de alguns poucos beneficiados pela vontade divina. Desta maneira, não há entendimento sobre aprendizagem de atividades artísticas e quem as realiza faz isso naturalmente sem nunca ter aprendido, visto que nasceu com o *dom*.

Consideramos fundamental a mudança deste entendimento no sentido de propiciar ações concretas como mudanças nos currículos do ensino regular e inclusão de espaços para problematizar o uso das imagens bem como a força desta linguagem como discurso e narrativa e, nesse sentido, o empoderamento dos cidadãos por meio dessa compreensão.

Com um entendimento a respeito da arte - que caminha no sentido oposto à concepção de *dom* - encontramos o texto de Fayga Ostrower, artista, gravadora e educadora. Em 1970 ela foi convidada a dar um curso de arte para um grupo de operários e, durante quase sete meses, semanalmente, trabalhava com este grupo, em um curso que, Leandro Konder¹⁶ nomeia como um incentivo “a passar do enxergar ao ver”. Segundo Konder, Fayga proporcionou-lhes experiências de familiarização com elementos fundamentais da linguagem visual, por meio de *experiência vivida*. Em seu livro *Universos da Arte* (2013), Fayga conta como foi essa experiência e narra de maneira sensível e delicada seu encontro com os operários de uma fábrica, por meio da experiência compartilhada em um curso de História da Arte.¹⁷ Fayga afirma que “nas imagens – que são portadoras da comunicação artística – se preservam intactos os elementos de orientação espacial...[] é justamente o caráter não verbal da comunicação artística que constitui o motivo concreto da arte ser tão acessível e não exigir erudição das pessoas para ser entendida”.

¹⁶ Leandro Konder apresenta o livro na contracapa

¹⁷ Em nota de rodapé, a autora cita o nome da fábrica: Encadernadora Primor S.A, Rio de Janeiro. Segundo ela, eram executados vários serviços de acabamento de livros (impressos em outro lugar) como corte e costura dos fascículos, douração e impressão das capas, colagem e encadernação.

Esta experiência leva-nos a rememorar as Rodas de Conversa com os estudantes e as experiências que compartilhamos, considerando sempre a importância desse encontro como espaço de partilha de conhecimentos.

II.4 Contribuições de Mikhail Bakhtin e Walter Benjamin

Buscamos subsídios teóricos em dois pensadores que nos parecem apropriados em função de seus estudos e por meio dos quais consideramos que nos aproximaremos de questões relevantes para nossa análise dos dados: Mikhail Bakhtin e Walter Benjamin.

Consideramos os sujeitos convidados a participar deste estudo como produtores de sentidos que são carregados de ideologia, o que nos impulsiona a um necessário entendimento acerca da linguagem e suas relações com esses sujeitos. Para embasar nossas reflexões teóricas sobre linguagem buscamos subsídios na obra de Bakhtin (2004) que considera a constituição do sujeito na e pela linguagem e, desta forma, este estudo nos possibilita uma compreensão acerca das construções que estão envolvidas nas narrativas criadas no contexto das rodas de conversa. A palavra é carregada de sentidos construídos pelos sujeitos por meio de interações dialógicas. Na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor tem relação com a linguagem no sentido do conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular (Bakhtin, p. 95).

Considerado um dos grandes teóricos da linguagem e do século XX, tanto pelos estudos que realizou quanto pelo contexto histórico nos quais os mesmos foram produzidos (período de forte repressão política de Stálin, na Rússia) e por sua relevância em função da atualidade no campo da linguagem, Bakhtin desenvolveu a filosofia da linguagem com base nos estudos marxistas. Por meio de seus estudos, mostrou o caráter ideológico dos signos, possibilitando a compreensão da natureza dialógica da linguagem construída entre os sujeitos sociais.

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A

palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN, 2004, p.95).

As palavras que circulam nas rodas de conversa a partir da observação das fotografias projetadas, são sempre carregadas de sentidos culturais e ideológicos que fazem os participantes tratarem da imagem de forma particular e, em seguida, por meio das interações com os outros participantes, reafirmarem esses sentidos.

Em movimento semelhante ao estudo de Souza (2011, p.66) elegemos apenas algumas categorias do pensamento bakhtiniano, em virtude da grandeza de sua obra, destacando assim aquelas que serão relevantes para nossa pesquisa: o *dialogismo* como princípio constitutivo da linguagem e condição do sentido do discurso; para Bakhtin pensar em linguagem é relacioná-la com o dialogismo presente nas relações sociais. Buscamos com essa categoria, compreender a comunicação estabelecida nas rodas de conversa por meio da alternância dos discursos dos participantes. Em nosso entendimento, assim como significados sociais estão presentes nos enunciados construídos pelas interações, elas assumem caráter ideológico em sua constituição, bem como não se caracterizam como simples réplica ao discurso do outro.

Outro conceito importante na obra de Bakhtin que nos é caro, é a leitura – construção que se dá na interação entre autor, texto e leitor – que neste estudo é entendida como prática de interação entre sujeitos com sua rede de significações. No que concerne à leitura das fotografias, nos parece interessante trazer para este estudo, a reflexão construída por Bakhtin.

Compreendemos a linguagem por meio dos estudos de Bakhtin e, desta maneira, a dialogicidade é um elemento primordial nas construções discursivas e nas interações entre os sujeitos praticantes do discurso. Nosso entendimento a respeito das leituras realizadas nas Rodas de Conversa, parte do pressuposto que a leitura é construída com significados, onde o leitor busca interagir com o texto – seja escrito ou imagético – contextualizando-o com sua vida e suas

experiências. Essa prática da leitura, que se constitui no uso social e por meio da dialogia, pode ser compreendida por meio dos estudos de Bakhtin que entende a linguagem considerando a relação entre os interlocutores e os diálogos construídos.

O mosaico de referências que construímos para nosso estudo, também incorporou Walter Benjamin, por meio do qual encontramos o conceito de experiência, que consideramos como categoria em nossa análise.

Walter Benjamin, era um teórico que trabalhava na perspectiva do materialismo histórico e não acreditava que a história tinha sentidos únicos e conhecidos. Em sua obra é recorrente a crítica ao progresso, com exceção do ensaio *A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica*, onde Benjamin reconhece que o conceito de progresso pode ter tido uma função crítica em sua origem, mas, no século XIX, quando a burguesia conquista posições de poder, essa função desaparece.

Em Benjamin (2012) encontramos o conceito de experiência que se relaciona ao nosso entendimento sobre linguagem e conhecimento, pois ambos vão convergir por meio da experiência. Construímos nossas reflexões por meio de leituras de textos deste autor, onde nossa intenção foi reunir fragmentos sobre o conceito de experiência. Para Benjamin há uma perda com a entrada no mundo moderno e, talvez possamos considerar que essas “perdas” sejam as experiências vivenciadas com as transformações advindas do mundo moderno. Ele considera que devemos refletir a experiência hoje, pois é difícil reconhecer o que nos tornamos enquanto sujeitos modernos, no que diz respeito à experiência. A criança vê nas ruas o que nós, adultos não conseguimos enxergar, em virtude da perda de nossa própria capacidade de experimentar. O autor lembra que a experiência está ligada a coletividade, ao contar, recontar, construindo fabulações, lembrando, rememorando acontecimentos experienciados. Em certo sentido, com a modernidade há uma perda da “aura” e a mudança de um certo ideal de experiência estética por uma espetacularização na relação com a arte. A reprodução das fotografias traz, no entendimento de Benjamin, uma grande mudança no que diz respeito à recepção.

Em respeito à recepção, Schöttker (2012, p. 65) reflete sobre o conceito em Benjamin e caracteriza a transição entre as formas de perceber uma obra de arte diferenciando a maneira contemplativa à percepção distraída de cópias amplamente disseminadas. Além disso, as técnicas de reprodução irão influenciar profundamente a recepção das imagens e terão impacto nas mudanças de formas de percepção dessas imagens.

No debate que constroem sobre a visualidade na contemporaneidade, Lissovsky e Martins (2013, p.1363) afirmam que as imagens estão entrelaçadas ao nosso destino e, de certa maneira, a última geração de artistas do século XX buscou criar formas de expressão da dor da virtualização. Consideram que “a fotografia foi guardiã dos paradoxos da distância e das tensões entre imagem e mundo na modernidade”. Por este motivo, o lugar de destaque ocupado pela fotografia nos debates atuais sobre visualidades, traz a possibilidade de uma redescoberta da promessa de um corpo latente em cada imagem. Os autores fazem um questionamento partindo das reflexões de Benjamin em seu ensaio *Pequena História da Fotografia*

Por quais caminhos uma nova ‘pequena história’ da fotografia poderia nos levar – uma história que começasse a ser escrita de olho nas imagens que Walter Benjamin jamais viu? Quando o filósofo redigiu seu ensaio, em 1931, considerava que os primeiros cem anos da fotografia haviam sido marcados por debate teórico infrutífero, sob todos os aspectos, uma vez que comungavam os debatedores de um conceito de arte alheio a qualquer consideração técnica ao longo de seus primeiros cem anos e apesar de seu desenvolvimento acelerado, a fotografia havia persistido em justificar-se “diante do mesmo *tribunal que ela havia derrubado*” – o *tribunal da arte* (Benjamin, 1985, p.92). *Bandeiras como a da ‘arte pela arte’* tentavam apenas proteger o gênio “contra o desenvolvimento da técnica” (Benjamin, 1970, p.135).

Nos parece pertinente afirmar que este debate é extremamente profícuo na atualidade, pois consideramos que as experiências vivenciadas por meio das imagens não necessariamente possibilitam encontros com a arte, mas por outro lado, potencializam a espetacularização. Ao contrário do que compreendemos

como experiência com a imagem, percebemos mais situações onde o que é visto é um certo ideal de experiência em que não há o exercício de enxergar aquilo que, por exemplo, uma criança vê. Carvalho (2017)¹⁸ nota que, para Benjamin, a criança cria experiências a partir dos cacos, dos restos e vestígios, enxergando aquilo que o adulto não enxerga mais. Observar para Benjamin significa captar a “aura”.

II. 5 A Fotografia

A fotografia é uma forma de ficção. É ao mesmo tempo um registro da realidade e um auto-retrato, porque só o fotógrafo vê aquilo daquela maneira

Gerard Castello Lopes

A fotografia na contemporaneidade vem passando por diferentes apropriações e ressignificações em meio aos diferentes modos de produzir e consumir imagens que se apresentam no cotidiano. Por meio de diferentes técnicas as pessoas produzem e divulgam imagens familiares, profissionais, de denúncia, políticas, somente para citar alguns exemplos e, de certa maneira, podemos afirmar que esta prática vem sendo revisitada por meio das linguagens e suportes que encontramos facilmente nos celulares e tablets existentes no mercado. A relação das pessoas com a fotografia mudou consideravelmente e qualitativamente se considerarmos as diferentes possibilidades de produção e circulação de imagens que as pessoas encontram atualmente, sem necessariamente precisarem de um curso extenso sobre o assunto.

Inúmeros tutoriais e programas de tratamento de imagens são disponibilizados, assim como cursos rápidos online oferecidos na internet. Dentre as experimentações encontramos a produção de fotografias e a utilização de recursos tecnológicos como filtros, buscando uma ampliação das

¹⁸ Notas produzidas durante aula ministrada pela professora Victa de Carvalho na disciplina “Modos de Ver e Habitar a Imagem na Contemporaneidade” na ECO/UFRJ no segundo semestre de 2018.

possibilidades de utilização da fotografia em projetos pessoais e atividades profissionais, como as práticas desenvolvidas em espaços de educação. Entretanto, podemos afirmar que as iniciativas ainda são pouco representativas no universo de instituições escolares e se caracterizam como atividades pontuais.

No campo da educação existem estudos (DUARTE, 2002; DUARTE et al, 2018;TAVARES et al, 2016) que se ocupam de análises de imagens relacionadas ao processo educativo, aos aspectos históricos dos espaços escolares, bem como práticas e materiais de ensino. Também encontramos estudos preocupados em refletir sobre a imagem em movimento e sua relação com a educação, além de estudos que se debruçam sobre as imagens e novas tecnologias na educação. Entretanto existe uma necessidade de nos debruçarmos sobre aspectos que versem sobre as imagens e suas implicações no processo de produção de conhecimento, bem como o caráter polissêmico da imagem.

A fotografia nos afeta e nos impulsiona a buscar outros conhecimentos a respeito do mundo, moldando nossa cultura, modificando nossas impressões a respeito das imagens com as quais nos deparamos. Interessante notar que algumas vezes nos deparamos com imagens com as quais nos encantamos sem saber explicar esse encantamento por meio de um motivo coerente.

Como afirma Salked (2014) a maior parte das fotografias existe para informar, registrar, ilustrar: simplesmente para mostrar e contar. A maioria delas é de compreensão imediata: para entendê-las, parece que precisamos apenas ser capazes de abrir nossos olhos e olhar. Para o autor nos colocamos muitas vezes, na posição do fotógrafo e imaginamos que estamos diante da cena que acontece na frente da câmera, deixando de lado a ideia de que estamos olhando uma representação. Desta maneira, acontece a magia da fotografia, pois somos induzidos a pensar que não se trata de um meio, mas sim de um canal direto com a realidade (2014,p.6).

Muitas fotografias que são produzidas hoje no mundo todo, não são necessariamente de autoria de fotógrafos profissionais, grande parte é

produzido por amadores, que possuem uma boa câmera com algumas sofisticações técnicas ou até mesmo um celular. Refletindo sobre a etimologia da palavra *amador* destacamos duas definições

1. que ou o que ama; que ou o que tem amor a alguma pessoa; amante.
2. que ou aquele que gosta muito de alguma coisa; amante, apreciador, entusiasta.

Dessa maneira, podemos dizer, que o fotógrafo *amador* se trata de alguém que gosta muito de fotografar, aprecia, tem amor por esta prática e, nesse sentido, todos os amadores são produtores e consumidores de imagens. A fotografia que, inicialmente se inseria no contexto das altas camadas da sociedade se popularizou por meio das infinitas produções fotográficas criadas por pessoas de todas as esferas sociais.

Outro ponto que destacamos é o fato de a fotografia ter se tornado parte essencial nas relações humanas, pois as pessoas trocam afeto, saudações, afagos e memórias, e tornou-se documento de identidade, recordação de viagens e obtendo indiscutível credibilidade (COSTA, 2005, p.79).

Pensar a fotografia no âmbito da pesquisa significa refletir sobre diferentes possibilidades, decifrando o que são as imagens, como e por quê lemos de maneiras tão diferentes um mesmo suporte imagético. Considerar as imagens, assim como há muito tempo já fazem os estudos do campo da antropologia visual, por exemplo, é levar em conta a complexidade da produção imagética e suas relações com a educação, em um diálogo amplo com imagens de diferentes origens e contextos.

Signorino (2014) aborda a complexidade do ato fotográfico e afirma que a fotografia, é, desde as origens, objeto de discussões acaloradas e polêmicas relacionadas a incerteza do seu estatuto teórico (ontológico e estético) e, por indefinição quanto a natureza da fotografia e sua relação com a realidade. Na redefinição dos aspectos tradicionais das artes visuais a fotografia também foi reinventada, mediante exploração e a valorização estética de sua ontologia reprodutiva.

Nesse sentido, Walter Benjamin refletiu sobre a fotografia e a era da reprodutibilidade técnica, como novo meio da sociedade de massa se inserir na modernidade (2012, p.179). Para o autor a fotografia tornou-se acessível por meio de seus recursos como câmera, e ampliação, revelando o inconsciente ótico que só a fotografia revela, assim como a psicanálise revela o inconsciente pulsional. Em seu texto “Pequena História da Fotografia”, escrito em 1931, Benjamin afirmou que o “analfabeto do futuro não será quem não sabe escrever, e sim quem não sabe fotografar” (p.115).

Talvez possamos fazer uma analogia entre essa citação de Benjamin e a necessidade de ampliarmos ainda mais as possibilidades de leituras imagéticas mais amplamente exercitadas em diferentes espaços e, principalmente, nos espaços educativos.

A fotografia pode ser considerada como instrumento e objeto de pesquisa, bem como fonte histórica. Nosso estudo busca entender modos de leitura dos estudantes da licenciatura em educação, entendendo fotografia como texto imagético. Nos apropriamos de reflexões a respeito da fotografia no sentido de desvendar o que está por dentro do olhar dos estudantes e como as fotografias mobilizam, emocionam, tornam latentes sentimentos, memórias, afetos e conhecimentos.

Para Luiz Carlos Felizardo (1997)¹⁹, “fotografar é conferir importância e o olhar é uma forma de conhecimento” e esta frase nos ajuda a refletir sobre a relevância das fotografias em nosso cotidiano e, nesta pesquisa. O fotógrafo que cunhou esta frase parece ter uma compreensão que converge com nosso entendimento acerca dessa forma de conhecimento que nasce por meio do olhar, o que buscamos compreender neste estudo. Podemos afirmar que hoje já é um clichê dizer que uma imagem vale por mil palavras, entretanto com raríssimas exceções encontramos oportunidades de reflexões que tratem da emoção em observar uma imagem e das construções teóricas possíveis acerca disso.

¹⁹ FELIZARDO, Luiz Carlos. Luiz Carlos Felizardo. In: PERSICHETTI, Simonetta. *Imagens da fotografia brasileira*. São Paulo: Ed. SENAC, 1997. v.1, p.143-152.

Nossa pesquisa buscou realizar um levantamento bibliográfico que pudesse contemplar publicações interessantes do ponto de vista teórico e da qualidade das imagens para que pudéssemos ter acesso a reflexões que tratassem da fotografia por um olhar não limitante.

Compreendemos como Persichetti (1997,p.11) que a fotografia é resultado de um momento íntimo do fotógrafo e capaz de manipular ideias ou comportamentos, já que apresenta um fato ou situação que exige compreensão. Assim como essa autora, entendemos que a fotografia pede uma abordagem crítica para que possa ser compreendida, levando à reflexão e a uma possível transformação da percepção. Não somos iguais perante uma fotografia, nem quem a faz, nem quem a olha. Somos seres humanos determinados culturalmente, frutos do nosso momento histórico-social. A decifração das imagens também é fruto desse momento que vivemos.

O poder da fotografia muitas vezes é associado à maneira subjetiva de compreensão onde as pessoas podem exercitar um olhar sem haver uma definição de certo ou errado. Sebastião Salgado, fotógrafo brasileiro, acredita que o poder da fotografia está na capacidade de síntese de tantas coisas ao mesmo tempo:

a cultura da pessoa que está fotografando, a ideologia, o momento histórico que a pessoa que está fotografando está vivendo, porque ela está sendo influenciada pelo ontem e pelo agora. (Salgado,1997,p. 80).

Corroboramos as palavras do fotógrafo, quando ele afirma que o fabuloso no mundo de hoje é que “grande parte da comunicação é feita via imagem e a pessoa se deixa fotografar e dá sua imagem já sabendo que ela também está participando dessa linguagem universal. É forte, isso.”

Nas experiências docentes em que incluímos a fotografia comumente temos um interesse de grande parte das pessoas que se envolvem na produção e/ou na circulação das imagens. Trabalhando com textos e imagens de fotógrafos brasileiros, percebemos uma discussão relevante sobre a importância das aproximações de espectadores e fotografias. Em Walter Firmo (1997, p105) encontramos uma bela definição das funções de uma imagem,

pois para o fotógrafo a importância reside na maneira de aproximar o criador de seus espectadores, propiciando oportunidades diversas de aprendizagem.

Creio também que a verdadeira função de uma fotografia é sobretudo educar, levando ao espectador sempre algo de novo: o ato de ver uma fotografia será sempre um ato de conhecimento.

Quanto à dimensão educativa das fotografias, compartilhamos das ideias de Walter Firmo e de outros autores e fotógrafos que buscam uma aproximação dos espectadores de forma a criar uma tessitura de saberes onde não haja propostas excludentes ou de distanciamento entre a criação do fotógrafo e o espectador não especialista, como é o caso dos estudantes.

Parafraseando Lucia Pralon de Souza (2011, p.112) assumimos que o exercício da leitura de imagens fotográficas em espaços escolares certamente contribui para uma educação do olhar dos alunos. Consideramos como esta autora, que o estímulo à leitura de imagens fotográficas pode permitir a ampliação dos sentidos produzidos por essas imagens e pode contribuir também para o desenvolvimento da capacidade de leituras mais críticas.

O ambiente pensado para a construção dos dados se constituiu enquanto espaço de formação e ressignificação de práticas pensadas para a formação docente, que visam também a escola e seus públicos. Para nós é importante pensar em um espaço que não seja “apenas” de construção de dados para a pesquisa, mas que possa ser um lócus de pesquisa com a aposta de dar voz aos participantes buscando construir experiências significativas para aqueles que são ou serão docentes da escola básica. Trabalhar com as narrativas desses estudantes que se dispuseram a participar das Rodas de Conversa requer um olhar e uma escuta que seja aberta para as diferenças e que possa potencializar um movimento de investigação, onde a experiência pode transformar os envolvidos.

As fotografias se tornaram uma parte importante dessa transformação, visto que por meio delas, estimulamos o exercício de construir uma narrativa que revelasse sentimentos, intimidades, questões culturais, ideológicas e

éticas. Nas narrativas percebemos a importância desse suporte imagético “tênue”, porém extremamente desafiador do ponto de vista do desafio criado para cada um dos participantes ao serem estimulados a escolher uma imagem e narrar essa experiência, explicitando seus sentimentos envolvidos nesta escolha.

Percebemos que a cada nova Roda as fotografias emocionavam e traziam um sentimento que muitas das vezes, não eram verbalizados em virtude da dificuldade em “traduzir” em palavras a própria emoção ainda que não estivesse claro que definições poderiam ser dadas para esses sentimentos.

Interessante refletir sobre o contexto de produção das fotos e as narrativas do fotógrafo sobre elas, onde esses sentidos são percebidos nas entrelinhas. Não podemos esquecer do caráter polissêmico das imagens e da própria “cadeia flutuante” de significados que elas carregam, dentre os quais, o leitor poderá escolher alguns em detrimento de outros (BARTHES, 2009, P.33).



CAPÍTULO III – O CAMINHO METODOLÓGICO

Que Nós Vemos das Cousas

São as Cousas

O que nós vemos das cousas são as cousas.
Por que veríamos nós uma cousa se houvesse outra?
Por que é que ver e ouvir seria iludirmo-nos
Se ver e ouvir são ver e ouvir?
O essencial é saber ver,
Saber ver sem estar a pensar,
Saber ver quando se vê,
E nem pensar quando se vê
Nem ver quando se pensa.
Mas isso (tristes de nós que trazemos a alma vestida!),
Isso exige um estudo profundo,
Uma aprendizagem de desaprender
E uma seqüestração na liberdade daquele convento
De que os poetas dizem que as estrelas são as freiras eternas
E as flores as penitentes convictas de um só dia,
Mas onde afinal as estrelas não são senão estrelas
Nem as flores senão flores.
Sendo por isso que lhes chamamos estrelas e flores.

Alberto Caeiro, in "O Guardador de Rebanhos - Poema XXIV"
Heterónimo de Fernando Pessoa

III.1 A construção dos dados

Tomamos como referência para nossa metodologia, os estudos teóricos relativos à pesquisa qualitativa, onde propomos um caminho para a construção dos dados empíricos, que se compõem da realização de oficinas com Rodas de Conversa e aplicação de um caderno de perguntas nas oficinas (ver anexo). Do ponto de vista metodológico, buscamos compreender como as narrativas construídas durante as oficinas podem se constituir enquanto dados da pesquisa, e nos colocamos no lugar de pesquisadores interessados na construção de diálogos e na compreensão de todos os momentos envolvidos na oficina.

Compreendemos como Lüdke e André (1986) que por meio desta abordagem nossos dados puderam adquirir um viés descritivo com um tipo de análise que buscou o entendimento destes processos construídos durante a interação com os participantes, nos desobrigando do rigor matemático que determina a metodologia das pesquisas quantitativas. Consideramos como as autoras, que o trabalho de pesquisadora se efetivou na observação do contexto de produção dos dados e nas vivências ocorridas nos momentos de interação com os participantes, de maneira única e pessoal.

O que cada pessoa seleciona para ver depende muito de sua história pessoal e principalmente de sua bagagem cultural. Assim, o tipo de formação de cada pessoa: o grupo social a que pertence, suas aptidões e predileções fazem com que sua atenção se concentre em determinados aspectos da realidade, desviando-se de outros. (LUDKE E ANDRÉ, 1986,p.35).

Destacamos a importância de nos pautarmos em uma pesquisa de cunho sócio-histórico, em virtude da nossa compreensão acerca dos processos em que estão envolvidos os participantes e o pesquisador. Isto implica uma compreensão do momento histórico, bem como as relações dialógicas entre os sujeitos da pesquisa. Nesta perspectiva, o método utilizado pode desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares

além da construção de novas abordagens, revisão e criação de categorias durante a investigação. (MINAYO, 2014,p.57)

Nesse sentido, organizamos nosso caminho metodológico buscando uma abordagem por meio da qual fosse possível estabelecer uma compreensão acerca do objeto de estudo de forma minuciosa, considerando narrativas, gestos, conversas, palavras e sentimentos envolvidos no contexto desta produção de dados. Percebemos que seria importante levar em consideração a experiência dos participantes da pesquisa, permitindo que pudessem se expressar livremente e isto nos permitiu entender também o modo como vivenciaram o estudo.

A realização desta pesquisa foi possível em virtude da participação dos estudantes convidados. Para seguir o caminho metodológico, nos pautamos em alguns princípios éticos sugeridos por Bogdan e Biklen (1994,p.77) como: proteção das identidades dos sujeitos, clareza na apresentação dos objetivos da investigação e quanto à importância da autorização dos dados para a pesquisa, respeito no que concerne ao registro de áudios e vídeos.

Nossa opção pela realização de oficinas com Rodas de Conversa, foi baseada nas conclusões de Souza (2004,2006) que, em seus estudos, afirma que elas podem contribuir com a formação dos participantes, bem como facilitar a construção de dados, pois são atividades de curta duração, pontuais, com temas restritos, específicos e abordados de forma objetiva. Acreditamos como a autora, que por meio de oficinas podemos refletir sobre as diferentes vozes que se fazem ouvir nos enunciados polifônicos que são construídos naquele contexto. Em seus estudos, ela fez um extenso levantamento em diferentes publicações tentando definir *oficinas pedagógicas* e, destacou algumas considerações de autores que tratam do termo relacionando-o com metodologia, ensino e formação de professores por meio de múltiplas possibilidades de abordagens.

De curta ou de longa duração, como estratégia de articulação da teoria com a prática, como disseminadora de técnicas de utilização de material de baixo custo na produção de materiais didáticos ou como metodologia mais dinâmica para a abordagem de conteúdos, o fato é que as *Oficinas*

Pedagógicas ocupam um espaço importante na formação continuada dos professores. A nosso ver, constituem um importante recurso tecnológico educacional que possui uma linguagem específica e que se utiliza de estratégias próprias para a formação profissional dos professores. (2004,p.65,66).

Em nossa pesquisa, todas as oficinas realizadas estão em consonância com a definição de *Oficina Pedagógica* trazida por Souza (2004) e se caracterizam como atividades de curta duração, com temas específicos, que são abordados dentro de uma perspectiva metodológica pensada como um espaço de formação continuada e também de produção de dados da pesquisa. Compreendemos que as oficinas se constituem como uma excelente oportunidade de construção de conhecimentos, envolvendo uma parte prática concernente com a docência, mas também com uma forte base teórica.

Nesta perspectiva, Paviani e Fontana (2009) destacam a oficina como uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseadas no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos. A metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão. Em outras palavras, numa oficina ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva.

Fries (2007) defende a metodologia de oficina pedagógica como uma abordagem de aprendizagem dos participantes desse processo investigativo. Sua pesquisa salienta que esta é uma abordagem transdisciplinar visando a uma aprendizagem significativa, dando enfoque a uma prática voltada para a formação do ser integral, em que o espaço pedagógico é considerado um lugar de troca de conhecimentos e respeito à individualidade e à compreensão humana. A partir do estudo desenvolvido afirma que nas oficinas a aprendizagem dos alunos torna-se significativa, pois proporciona maior integração e contextualização. Partimos do pressuposto que os modos de leitura dos estudantes envolvem a *leitura de mundo*, capaz de proporcionar espaços de aprendizagem que dizem respeito ao contexto local e global, possibilitando diferentes maneiras de compreender o mundo e os saberes

envolvidos nessa aprendizagem, pois a *leitura do mundo possibilita* uma leitura crítica da realidade e é por meio dela que os estudantes exercitam politicamente seu papel no mundo (FREIRE, 1993).

Nessa perspectiva, Peixoto Filho e Souza (2017) consideram as oficinas como uma metodologia que busca o respeito aos diferentes saberes dos educandos relacionados às suas leituras, construídas socialmente, e que devem funcionar como ponto de partida para a elaboração das práticas a serem desenvolvidas, em uma perspectiva dialógica e problematizadora que permita uma leitura crítica da realidade (FREIRE, 1979, 1987). Nesta perspectiva há uma valorização de diferentes grupos sociais que realizam leituras e releituras de mundo constituídos pela natureza, pelos objetos e por outros seres que os cercam revelando significados, modos de vida e estratégias de sobrevivência (FREIRE, 1989).

Baseados em estudos teóricos (FIGUEIREDO, NASCIMENTO, SILVA & SOUZA, 2006; AFONSO, 2003; FREIRE, 1979, 1987) afirmam que as oficinas buscam apreender o conhecimento a partir da relação entre teoria e prática, tendo como fundamento processos educativos que estimulem a sensibilização, a reflexão, a análise, a criatividade e a interação entre educadores e educandos, enquanto co criadores na produção de conhecimentos e saberes. Proporcionam espaços democráticos de discussões e sensibilização em direção à reflexão, além de buscar a elaboração de conhecimentos sobre o mundo e sobre o sujeito, vivências que possibilitam a interação, a criatividade e a expressão da diversidade e a elaboração de significados e o envolvimento dos sujeitos de maneira integral nas suas formas de pensar.

Nossas indagações sobre a relação dos estudantes com as imagens bem como suas apropriações, nos levaram a considerar que, para a construção dos dados seria necessário criar um espaço onde fosse possível desvelar o *punctum* (BARTHES, 2011) que se apodera dos espectadores, buscando compreender como essas leituras são profundamente desestabilizadoras e construtivas no sentido da experiência que resulta em construção do conhecimento. Para trilhar este caminho, realizamos um levantamento bibliográfico sobre imagem de maneira ampla, analisando as referências por

meio de um olhar não limitante, o que nos trouxe uma perspectiva interessante a partir de autores desse campo (FATORELLI,2013; FATORELLI et al 2016; KOSSOY,2014;MACHADO,2015;DIDI-HUBERMAN,2010,2013).

Nesse sentido, a pesquisa aqui apresentada buscou - por meio da estratégia metodológica escolhida para a construção dos dados – criar também um espaço de formação e estímulo para outras leituras, bem como experiências dialógicas com conhecimentos compartilhados acerca de estudos sobre fotografia como discurso e narrativa.

III.2 Narrativas nas Rodas de Conversa

Nesta tese, tratamos da leitura de imagens e sua problematização no contexto da licenciatura em educação. Desta maneira, ao falarmos de leituras com estudantes estamos nos referindo a leitura do texto imagético que entendemos como um discurso e como narrativa. Os discursos são produções sociais e históricas que carregam marcas de quem os produz, dos espaços onde são produzidos e das esferas de produção. Caminhando nesse sentido, é importante afirmar que consideramos uma tessitura de discursos que permearam as Rodas de Conversa, incluindo os discursos produzidos pelo fotógrafo - em suas fotografias - nas projeções organizadas pela pesquisadora e nas reflexões compartilhadas naquele espaço.

Buscando compreender a leitura de imagens por estudantes de licenciatura, entendemos que esses leitores possuem acesso a leituras diversificadas, bem como competência linguística, no entanto, nas palavras dos estudantes, são sempre muito cobrados pela leitura do texto escrito e não experimentam práticas de leitura do texto imagético.

Partimos do pressuposto de que era necessário construir uma metodologia que nos possibilitasse uma experiência real de troca e compartilhamento das leituras e narrativas construídas e, por isso, nossa escolha foi organizar oficinas com Rodas de Conversa, como método de trabalho para a construção dos dados. Esta opção se deu pela compreensão de que as conversas nos permitem criar teias formadas por reflexões,

formuladas em um espaço dialógico, sem amarras nem censuras. Levamos em consideração a necessidade de um estranhamento do que é familiar para a pesquisadora, pois esta esteve envolvida na concepção das Rodas de Conversa, conhece bem as imagens projetadas, tem conhecimento da maior parte dos estudantes, visto que já foi professora nesta universidade, conhece os docentes citados pelos estudantes nas conversas e já conhecia todas as imagens e o seu contexto de produção.

Desde a concepção do espaço para construção dos dados, levou-se em consideração a importância de criar um ambiente propício a conversas que nos possibilitassem ouvir os participantes e compartilhar ideias. Nossa escolha por esse caminho metodológico nos pareceu coerente e apropriado. As Rodas de Conversa são utilizadas por pesquisadores (Ribeiro, Souza e Sampaio, 2018; Ferraço e Alvez, 2015; Lacerda e Oliveira, 2016) que investem as ações investigativas que são propositivas ao encontro, buscando mudanças nas posturas tradicionais de investigação, e por meio das quais os sujeitos sejam participantes de uma pesquisa desenvolvida com eles e não sobre eles.

As conversas construídas no espaço desta pesquisa foram propiciadoras de trocas potentes nas relações pretendidas por nós durante a pesquisa, no entanto, havia uma inquietação a respeito deste caminho de conversas que poderiam nos conduzir por “uma linha de fuga às normativas da pesquisa científica”. Entretanto, as conversas possibilitaram uma escuta atenta para as diferenças, para a alteridade e singularidades constitutivas dos encontros (Ribeiro, Souza e Sampaio, 2011, p.29).

A nossa escuta aberta aos diálogos produzidos no espaço das Rodas de Conversa foi nos encaminhando para uma trajetória de descobertas potencializadas pelos encontros permitidos neste espaço. A cada nova Roda de Conversa nos emocionamos com contribuições trazidas pelos estudantes, demonstrando sua percepção com o respeito e a valorização deste espaço pensado como local de escuta verdadeira.

Outro ponto relevante a destacar é a mudança nas nossas próprias atitudes, pois as Rodas de Conversa nos faziam retornar após cada encontro

com os estudantes para refletir sobre aquele momento repensando alguns encaminhamentos.

Neste sentido, compartilhamos do sentimento de outros autores, de que “as conversas quando, de fato, acontecem” têm a potência de colocar sob suspeita nossas verdades, empurrando-as para os limites de nossas crenças-valores, ao nos forçar a pensar com outras referências os acontecimentos vividos nos cotidianos de nossas vidas (RIBEIRO, SOUZA E SAMPAIO, 2018,P.58).

Corroboramos as palavras de Lacerda e Oliveira (2016, p. 1219), no que diz respeito a compreensão das conversas como “formas potentes de pesquisar com os sujeitos e não em seu nome e/ou para eles”. As conversas constituíram-se como na pesquisa dessas autoras, espaços e tempos de partilha, onde foram oportunizados tanto o relato de experiências pedagógicas daqueles estudantes quanto as nossas inquietações e frustrações, pelos acontecimentos percebidos no contexto de formação inicial na universidade. Assim como as autoras percebemos que com as Rodas de Conversa foi possível vivenciar outras formas de conhecer e de expressar acontecimentos com a clareza de não haver realidade “neutra” entre os sujeitos que se encontraram e dialogaram nessas rodas.

Buscamos com esta escolha exercitar aquilo que Alves (2008,p.35 apud Lacerda e Oliveira, 2016,p.1219) trata como *narrar a vida e literaturizar a ciência* nos possibilitando desfazer as amarras que o padrão da produção científica, pautado na ciência moderna, impõe.

Nesses viveres cotidianos, a cultura narrativa tem uma grande importância porque garante formas, de certa maneira, duradouras aos conhecimentos, já que podem ser repetidas. Embora, naturalmente, tenham um conteúdo que não garante a sua fixação, permitem uma evolução e uma história, embora diferente das que conhecemos em relação aos conhecimentos científicos ou políticos oficiais, que são sobretudo escritos (ALVES, 2008, p. 35).

O cenário empírico nos possibilitou perceber as práticas que são desenvolvidas nas turmas de licenciatura, por meio de algumas colocações dos estudantes a respeito da dinâmica que organizamos para organização das Rodas de Conversa: quando chegavam, eram orientados a deixar bolsas e

pertences no fundo da sala, em espaço reservado para esses objetos, entretanto, a maioria perguntava insistentemente sobre o que deveriam deixar a mão para utilizar durante o tempo em que estivessem na roda já organizada com cadeiras. Quando ouviam a explicação de que não precisariam de material algum, pois apenas iriam olhar imagens, colocavam verbalmente sua dúvida:

_ Mas é só olhar?

_ Não vamos escrever nada?

_ Nem vamos copiar?

_ E no final, vai ter alguma avaliação?

Na tentativa de compreender essas falas refletimos sobre as experiências que esses estudantes vivenciam cotidianamente nos espaços de formação e como isto se reflete nas posturas assumidas neste momento, mesmo sendo este um espaço em que, teoricamente, eles estariam sem o compromisso de uma disciplina obrigatória e sem a necessidade de avaliações, no sentido de provas e notas comprobatórias das atividades realizadas naquele espaço. Todos que aceitaram participar deste momento da pesquisa, receberam a orientação de que receberiam, ao final, uma declaração comprovando a carga horária da oficina a fim de utilizarem em seu currículo, como atividades extra - curriculares.

III.3 Apresentação dos participantes e do método de trabalho

Os participantes desta pesquisa são estudantes do curso de licenciatura em pedagogia da UNIRIO. Utilizamos a palavra estudantes ao invés de alunos e alunas por uma escolha pautada nas discussões sobre a “alunização” dos estudantes. Nossa referência teórica para esta escolha foi Larrosa (2018, págs.31 e 154) que discorre muito bem em seus dois verbetes Aluno e Estudante, encontrados no livro “P de professor. Este livro foi construído por meio de agradáveis “conversas” entre o próprio autor e Karen Rechia. No verbete Aluno nota-se que está riscado apesar de ter sido incluído no livro e,

em sua apresentação percebemos uma orientação para buscarmos o verbete Estudante. Ele explica que não se trata apenas de mudar um nome, mas construir o que ele chama de separação entre uma categoria administrativa (a do aluno) e uma categoria mais existencial (a do estudante). Para o autor, trata-se sobretudo, de tentar diferenciar “estudo” de “aprendizagem” e tentar pensar no ofício de professor como um ofício ligado ao estudo e não à pesquisa, por exemplo, como vem acontecendo na universidade mercantilizadora. Os estudantes se convertem em aprendizes e se transformam em uma espécie de matéria prima para futuros pesquisadores ou profissionais, por outro lado, os alunos aprendem a ser competentes e, em alguns casos profissionais da pesquisa. Para o autor no espaço da universidade os alunos aprendem a estudar e, por meio da relação com o professor, tornam-se estudantes, publicam seus estudos, responsabilizando -se por seu próprio estudo não só perante professores, mas também perante outros estudantes. Desta forma, tratamos os participantes da pesquisa como estudantes de licenciatura, que aqui ganharam nomes fictícios para preservar sua identidade.

Na apresentação dos dados deste estudo, os participantes aparecem com nomes de fotógrafos brasileiros e estrangeiros, como uma forma de homenagem²⁰. Todos os momentos das Rodas de Conversa foram filmados e fotografados e, além disso, foram feitos registros de áudio para termos a garantia de escutar novamente as narrativas. Em todas as Rodas, duas pessoas responsáveis pela pesquisa se dividiam entre registros e mediação das narrativas. Tivemos também um profissional que fazia os registros de fotografia e filmagem. Na análise, nossa escolha foi contar como se deram os encontros e que narrativas surgiram neste contexto.

No dia marcado com os estudantes, chegávamos bem antes do início e preparávamos a sala para receber o grupo, com cadeiras em círculo, em forma de uma roda. Também houve o cuidado de preparar uma mesa com café, água e biscoitos. As Rodas de Conversa aconteceram no horário vespertino e noturno, atendendo a uma demanda dos próprios estudantes, para que um

²⁰ Sobre os fotógrafos homenageados ver apêndices.

número maior tivesse oportunidade de participar. Consideramos que os encontros deveriam ser em uma sala agradável, com estrutura adequada no que diz respeito aos recursos tecnológicos e infra-estrutura.

Interessante imaginar que a sala organizada para as nossas Rodas de Conversa possuía uma “aura” muito relacionada à forma com que as pesquisadoras se viam neste espaço, pois além de ser um lugar onde se realizavam as aulas da graduação, também aconteceram as reuniões do grupo de pesquisa e aulas de disciplinas do doutorado (BENJAMIN, 2012).

Chegando ao local, os estudantes invariavelmente se mostravam agitados e até podemos dizer, um pouco nervosos, procurando conversar sobre o que aconteceria ali e se haveria alguma “avaliação”, como já foi colocado anteriormente. Procurávamos deixá-los bem à vontade, explicando os objetivos da pesquisa, bem como sua relevância. Também eram dadas explicações sobre a necessidade de autorização do uso da imagem e do som.

Todas as imagens utilizadas foram doadas por um fotógrafo profissional, fotojornalista, com experiências em jornais cariocas e, atualmente trabalhando na assessoria de imprensa de uma instituição federal de pesquisa e ensino. Este fotógrafo possui um grande banco de imagens que apresenta uma diversidade enorme quanto aos contextos de produção, bem como temáticas, o que nos ajudou muito na criação das projeções para as oficinas.

Na dinâmica pensada para as Rodas de Conversa, havia um momento de projeção de imagens²¹ e, em seguida as conversas eram gravadas com a autorização dos participantes. Também houve um momento de esclarecimento a respeito da pesquisa e da autorização do uso de imagem e som, formalizada por documento assinado por todos que participaram.

²¹ Ver apêndices

Escolhemos abrir as narrativas apresentadas em nossa análise com imagens que foram projetadas nas Rodas de Conversa, concebidas como espaço dialógico, composto por momentos distintos a saber:

No primeiro momento os participantes foram estimulados a falar sobre uma imagem, dentre as dez fotografias projetadas e o motivo de tal imagem lhe causar emoção. Dessa maneira, os estudantes eram convidados a falar um a um e, no momento seguinte as fotos eram apresentadas, com destaque para aspectos do contexto de produção e comentários do fotógrafo responsável pela criação das imagens. Em alguns casos havia um pedido para falar sobre mais de uma imagem. Para a nossa análise, nos baseamos nas narrativas sobre a primeira imagem escolhida.

No segundo momento, criamos uma estratégia para direcionar a análise das imagens em relação a ciência, técnica e tecnologia. A segunda projeção, também com dez (10) fotografias será analisada posteriormente à defesa de tese e se constituirá em material empírico para um artigo científico que será enviado para publicação.²² Nesta etapa foram respondidos questionários com perguntas a respeito de cinco fotos previamente selecionadas pelas responsáveis pela pesquisa²³. As perguntas tratavam da relação das imagens com ciência e técnica e dos sentimentos envolvidos na observação de fotografias.

A divulgação da pesquisa foi feita de duas maneiras: primeiramente, realizada no período de recesso letivo, quando estudantes de uma disciplina de férias – Imagem e Educação- foram convidados a participar do estudo. As outras Rodas de Conversa foram realizadas em eventos da própria Escola de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), que foram, a Semana de Educação e a Semana de Integração Acadêmica. Nesses dois eventos, a divulgação foi feita na própria programação divulgada no site da universidade. Além disso, também foi possível realizar Rodas de Conversa com

²² Em relação a este material, aceitamos a sugestão da banca de qualificação II por considerarmos pertinente.

²³ Ver apêndice com lista de perguntas

estudantes matriculados regularmente em disciplinas do curso de pedagogia da Unirio. As disciplinas nas quais os professores gentilmente cederam espaço para esta atividade foram: Educação e Saúde, Didática e Metodologia da Pesquisa. Em todas as Rodas de Conversa, tivemos entre seis e dez participantes, todos matriculados na graduação, com exceção de um estudante da pós-graduação (mestrado) da Unirio.

A seleção das fotografias que foram escolhidas para as projeções, foi feita em um banco de imagens do fotógrafo que cedeu todas as imagens, a partir de alguns critérios como: imagens que estivessem ligadas a temas da ciência e técnica, saúde e meio ambiente, cotidiano, bem como imagens que trouxessem aspectos que estivessem relacionados a temáticas sociais e questões de educação. Imagens de arte também foram selecionadas para integrar cada projeção. A primeira seleção tinha em torno de 50 imagens e, nas seleções posteriores, chegou-se a um número de 20 fotografias para serem divididas em dois momentos distintos. Durante o período de realização das Rodas de Conversa, uma imagem foi trocada por outra, na tentativa de perceber se haveria mudanças significativas nas escolhas dos participantes, entretanto isto não trouxe diferenças na condução das Rodas, tampouco nas escolhas dos participantes, que foram muito similares nos diferentes grupos.

No terceiro momento, finalizando a atividade, todos eram convidados a falar livremente sobre a Roda de Conversa, em uma perspectiva de avaliação da proposta.

Foram realizadas seis (06) Rodas de Conversa com total de setenta e dois (72) participantes e, dentre eles, cinquenta e seis (56) mulheres e dezesseis (16) homens. Desse total, tivemos estudantes de momentos bem diversos no curso de pedagogia entre o segundo e o nono períodos. Duas Rodas foram realizadas com turmas de estudantes apenas do primeiro período, todos matriculados em uma disciplina chamada Educação e Saúde. Também podemos afirmar que tivemos um número significativo de estudantes do terceiro período. Isso trouxe uma perspectiva interessante do ponto de vista das

narrativas, construídas em meio a grupos bem distintos e vivenciando diferentes momentos acadêmicos.

Dentre estes participantes, tivemos faixa etária variada, entre dezenove (19) e cinquenta e dois (52) anos, sendo que, a maior parte, se concentrava na faixa etária de vinte (20) a vinte e sete (27) anos. Isto nos traz um dado interessante, pois algumas colocações e posturas dos estudantes em relação a imagens, nos parecem indicar uma relação com a faixa etária e com questões que poderiam ser identificadas com determinadas gerações, em função das mudanças significativas nas formas de interagir com os recursos tecnológicos proporcionados pelo mundo contemporâneo.

A seguir apresento um quadro síntese com os momentos descritos na metodologia.

Primeiro momento	Segundo momento	Terceiro momento
Apresentação da pesquisa	Projeção com dez fotos relacionadas à ciência, técnica e tecnologia	Avaliação escrita da proposta desenvolvida
Autorização do uso da imagem e do som	Respostas no questionário com perguntas sobre cinco fotos	Gravação de áudio com avaliação dos diferentes aspectos percebidos na Roda de Conversa
Projeção de dez fotografias seguida de escolha de uma foto e análise por parte dos estudantes	Devolução do questionário e apresentação das fotos projetadas	Fechamento da Roda de Conversa pelas pesquisadoras
Apresentação das fotos, destacando aspectos do contexto de produção, intencionalidades do fotógrafo e relações com a leitura dos estudantes	Intervalo para café	Encerramento com perspectivas de divulgação dos dados da pesquisa

III.4 A avaliação das Rodas de Conversa

Ao final de cada Roda de Conversa, pedimos que os estudantes fizessem uma avaliação (identificada ou não) da proposta desenvolvida e os relatos reforçam algumas das nossas hipóteses a respeito da necessidade de um aprofundamento deste tema de pesquisa e discussões no espaço da formação de professores. Em seguida destacamos algumas dessas avaliações. Seleccionamos e transcrevemos abaixo, algumas falas:

A oficina foi ótima, pois tive contato com imagens e percebi que não paro para observar. Gostei de olhar as imagens e discutir com os outros participantes. Não fazemos isso nas nossas aulas...é só texto, texto, leitura, resenha... (Bárbara Pela).

Me fez repensar nas diferentes formas de se ver e analisar as imagens e de repensar também como meio didático e de reflexão em aula (Márcia Foletto).

Percebi que trabalhar com imagens é amplo e com poucas chances de ser entediante. As reflexões que fizemos aqui traz possibilidades infinitas para um trabalho dinâmico e desafiador. (Bárbara Copque)

A oficina me fez repensar nas diferentes formas de se ver e analisar as imagens; de repensar também na utilização da imagem como meio didático e de reflexão na sala de aula (Humberto Capai).

Após dois dias, quanto aprendizado...sairei daqui com outro olhar referente a imagem, a cada detalhe e o mais importante fiquei bem a vontade para falar. Foram momentos saborosos e uma maneira de transmitir a metodologia facilitando o nosso aprendizado, reavivando sentimentos e emoções (Rodrigo Méxas).

Uma proposta diferente, que sai do tradicional e que nos deixa livre prá pensar, interagir e aprender. Gostei de tudo, achei muito bom ter a presença de um fotógrafo e poder saber suas intenções, suas interpretações e seus olhares durante sua produção (André Durão).

Avalio como ótima oficina, algo original e único; penso como uma experiência para nós alunos da pedagogia e para aqueles que serão nossos alunos, pois analisar imagens é algo muito interessante para todos e que cada qual tem suas particularidades, ou seja, podemos investir como uma didática que resultará em algo produtivo e prazeroso

para muitas disciplinas dentro da sala de aula, onde podemos incentivar a criação das mesmas (Marizilda Crupi).

Fiquei pensando aqui na hora de escrever, que a gente podia ter mais aulas assim né? A avaliação podia ter mais imagem nem tanto texto...às vezes as provas são tão grandes, tão cansativas, que acho que todo mundo faz meio no piloto automático, sei lá...não acho que tenha que parar de dar texto escrito, científico, essas coisas, mas também trazer outras coisas tipo essa aula, quer dizer, essa oficina, roda de conversa, né? Eu gostei muito disso...me senti livre prá falar das coisas que eu pensava e achava sem medo de ser feliz. (Alexandre Brum)

Avalio como algo original e único; penso como uma experiência - para nós alunos da pedagogia – e para aqueles que serão nossos alunos, pois avaliar imagens é algo muito interessante para todos e que cada qual tem suas particularidades ou seja, podemos investir como uma didática que resultará em algo produtivo e que pode dar sequência para muitas disciplinas dentre elas da sala de aula, onde podemos incentivar a criação das mesmas...gostaria que fosse mais dias, pois amei! Nunca feito algo assim! (Lucíola Villela).

A experiência com as Rodas de Conversa nos trouxe clareza da necessidade de emprendermos outras ações nesse sentido e, as falas dos estudantes, bem como dos autores que se fizeram presentes, pois os espaços educativos não comportam uma pedagogia ancorada apenas na palavra. As Rodas de Conversa, indicam que a imagem precisa ser problematizada no campo da educação, buscando uma compreensão para além da sua superfície e dos seus suportes.

Algumas dessas narrativas trazem reflexões complexas e profundas sobre a ação docente e a forma como esses estudantes estão percebendo estas práticas, bem como seus questionamentos e anseios. A narrativa do estudante Humberto Capai demonstra sua insatisfação com as aulas, mas também com a falta de uma ação ancorada em uma prática dialógica que permita, ao nosso ver, um retorno deste docente para esclarecer quais foram os pontos avaliados e como este estudante realizou a avaliação (neste caso, o texto produzido, como o estudante afirma).

Quando eles avaliam o momento das Rodas de Conversa, colocam questões do cotidiano da sala de aula e suas angústias com o volume de leituras e produções escritas, ainda com uma ação muito pautada num

movimento único onde os estudantes não se percebem com voz e com uma formação que propicie criticidade e clareza dos processos envolvidos em sua aprendizagem.

III.5 O Fotógrafo

O fotógrafo Peter Illiciev é brasileiro, filho de pai russo e mãe brasileira e sergipana, recebeu este nome em homenagem a São Petersburgo e costuma dizer que é fruto de uma relação que é “nitroglicerina pura” em virtude de seus pais terem temperamentos fortes e origens muito distintas. Ao se referir à sua própria história conta que sua mãe, uma mulher a frente de seu tempo sempre o estimulou a olhar a vida com olhos repletos de delicadeza. O pai, de temperamento mais fechado, talvez tenha sido o grande estimulador, ainda que silencioso, de um olhar crítico e politizado.

Provido de um olhar que demonstra um misto de afetuosidade, crítica e poesia, mergulha no universo das imagens e se dedica à arte de “escrever com a luz” há cerca de três décadas, tendo trabalhado como fotojornalista em jornais, revistas e, assessorias de imprensa.

Nos últimos 24 anos esteve a frente da fotografia da Comunicação Social da Presidência da Fundação Oswaldo Cruz. Fora da Fiocruz também produz trabalhos encomendados por agências de publicidade e ensaios autorais. Dentre seus ensaios, alguns premiados, destacamos temas como Direitos Humanos - em particular, relativos à população LGBTI – religião e futebol. Os projetos que desenvolve são permeados pela força dos encontros que ele vive em viagens e eventos muitas vezes fora de sua cidade natal, o Rio de Janeiro. Possui uma observação peculiar de detalhes e daquilo que está à margem, quase sempre invisível aos olhos desavisados. Busca eternizar poeticamente o cotidiano, produzindo imagens em diferentes contextos.

Em 2009 conheceu a autora desta tese e desenvolveu um trabalho que com crianças e jovens participantes de um espaço de educação não formal no campus Fiocruz Mata Atlântica. Neste projeto criaram oficinas de fotografia e arte com as crianças e jovens participantes das atividades do espaço. Juntos

organizaram um livro e um relato dessa experiência foi apresentado em evento científico. Durante essa pesquisa, o fotógrafo cedeu as imagens, além de filmar e fotografar todos os encontros.

III.6. Apresentação das fotos e o seu contexto de produção

O olhar do fotógrafo

Foto 1 – *Brincadeira de Criança*



A primeira imagem projetada retrata uma cena cotidiana de uma família que vive na Colônia Juliano Moreira, na zona oeste do Rio de Janeiro. Na ocasião, o fotógrafo visitava o projeto desenvolvido com moradores desta localidade e, a matriarca da família o convidou a conhecer o balanço feito pelo avô das crianças. Naquele momento carregado de poesia, o deleite das crianças com o novo brinquedo foi registrado com simplicidade e poesia.

Foto 2: *Gestação*



A menina parece hipnotizada diante da imagem do embrião exposto no Museu da Vida, (Fiocruz); ela ficou várias vezes tocando-a, como se buscasse algum tipo de interação. Segundo Peter, nem o clarão do flash foi capaz de interromper o que ele nomeou “quase estado de transe”.

Foto 3 – *Brincadeira de Criança II*

Essa imagem foi realizada em uma rua de Niterói, cidade no interior do estado do Rio de Janeiro, quando o pequeno grupo de meninos aproveitando o fechamento do sinal de trânsito, fez uma apresentação de malabarismo. O que chamou atenção do fotógrafo foi a alegria do menino que, de dentro do carro, parecia desejar participar daquela *farra*. Para o fotógrafo, isto representa a inocência ignorando completamente as diferenças sociais.



Foto 4 – Rio + 20



Foto realizada durante a Rio +20 na aldeia Kari-oca montada na colônia Juliano Moreira em Jacarepaguá, zona oeste do Rio de Janeiro. O fotógrafo registrou a caminhada silenciosa de duas gerações, da senhora indígena, cabisbaixa e com semblante cansado contrastando com a menina que olha para o alto esperançosa.

Foto 5



Essa imagem foi feita em Paracatu de Baixo (MG) em uma das cidades atingidas no desastre da Mineradora Samarco. Esta escola, localizada no centro de Paracatu, ficou completamente destruída, pois a lama atingiu até o segundo andar do prédio, destruindo móveis, livros e cadernos dos estudantes. Segundo relatos de moradores, na hora em que a lama chegou, os moradores já haviam abandonado a cidade. Reportagem feita para a Fiocruz.

Foto 6



Duas mulheres negras aguardam atendimento em posto de saúde localizado em Manguinhos, Rio de Janeiro. O cartaz ao fundo compõe a cena de dois flagelos da saúde no Brasil e ressalta o preconceito com mulheres negras de camadas pobres da sociedade.

Foto 7



Casagrande e Senzala, assim esta foto foi definida por Peter Illiciev ao ceder-me essa imagem. Um escultor trabalha na confecção de uma alegoria na cidade do samba no Rio de Janeiro.

Foto 8



Esta foto foi pensada desde sua concepção, em preto e branco; o fotógrafo buscou uma composição harmoniosa entre a senhora negra e o calçadão de Copacabana, de forma monocromática

Foto 9



No meio do evento “Pega Boi” em Serrita (PE), o representante da comunidade gay local carrega sua bandeira e participa tranquilamente do evento sem nenhuma agressão por parte dos peões.

Foto 10



Essa imagem foi capturada na Festa do “Pega Boi” em Serrita (PE), a alegria da menina entre os boiadeiros me comoveu.



Capa do capítulo / Foto: Adriana Assumpção

Um dia meu pai me contou do seu afogamento e das imagens de toda uma vida. Experiência que muitos contam. Mas o que me surpreendeu – registrado na memória – foram as imagens banais misturadas a fatos significativos. Um anúncio de gim do hotel da praia do Sol, a menina que lhe recusou uma dança, o primeiro cigarro, uma pandorga enroscada no fio elétrico, o corte no pé na travessia descalça para surpreender Felícia, a mordida de um cachorro, e tantas e tantas recordações que encheriam cadernos e mais cadernos. **Dizem que a memória é seletiva – comentou - mas que seleção é esta? Perguntou e fez um gesto evasivo de mãos.** ²⁴

PEDRO GARCIA, Arcabouços, 2007, p. 50

²⁴ Grifo da autora da tese

IV – A CÂMERA FOTOGRÁFICA É UM ESPELHO DOTADO DE MEMÓRIA, PORÉM INCAPAZ DE PENSAR

(frase de Arnold Neumann)

Na capa deste capítulo, trazemos o trecho retirado do livro de Pedro Garcia, que nos remete para as Rodas de Conversa com os participantes desta pesquisa, em virtude das memórias que eles resgatavam ao observar determinadas imagens projetadas, organizando-as para apresentar ao grupo, como se estivessem recordando um diário pessoal, com a seleção daquilo que a memória lhes trazia. O livro de Pedro Garcia se organiza de maneira semelhante a um diário - em alguns momentos as anotações se parecem com recordações e, em outros, reflexões - e esta passagem me leva a pensar em tantas memórias compartilhadas. Foram muitas recordações entrelaçadas pelos estudantes com aquelas fotografias vistas pela primeira vez...Pareciam tão pessoais e, no entanto, na realidade constituíram narrativas criadas no imaginário de cada um a partir de algo que os tocou profundamente. Também podemos considerar que a imagem exerceu o *punctum barthesiano* estimulando-os a contar suas próprias histórias de vida, sentindo como se elas estivessem dentro das fotografias, como acontecimentos que se desdobram e vão se mostrando como as “peles da fotografia”, pois a fotografia é um lugar de revelação, de memórias, de desejos (SAMAIN, 2012, P.156).

Quando deixávamos cada grupo, por diversas vezes nos perguntávamos que memória era essa. Como uma imagem produzida por uma pessoa, em outro contexto social e cultural, com intencionalidades - e escolhas como enquadramento, técnicas, tipo de luz, dentre outras – poderia emocionar tanto outra pessoa a ponto de fazer aflorar memórias e recordações há muito esquecidas ou adormecidas em nosso íntimo. Naqueles momentos desfrutados nas Rodas de Conversa, as memórias foram transformadas em narrativas prolongadas como lembranças que as imagens suscitavam a aflorar. Talvez estes momentos possam ser pensados como uma “viagem” onde as lembranças são revividas com representações muito particulares. Tão particulares quanto a lembrança da foto (na capa deste capítulo) produzida

durante a visita ao Castelo de Belém²⁵, em Lisboa, Portugal. Uma onda se formava no Tejo e a autora da foto, emocionada com suas próprias memórias da avó portuguesa, aliadas com a emoção da primeira viagem à Europa, produziu uma imagem que é “puro delírio”, nas palavras do fotógrafo Peter Illiciev. Este “delírio” se relaciona aos desejos, sonhos e recordações íntimas e isto se assemelha muito com as narrativas construídas sobre as fotografias que foram apresentadas nas Rodas de Conversa. Os “delírios” e as memórias são trazidos para reflexão em nossa análise. Podemos considerar como Galeano (2001) que a memória guardará o que valer a pena: “A memória sabe de mim mais que eu; e ela não perde o que merece ser salvo”. No ambiente das Rodas de Conversa, a memória resgatou o que era impulsionado pela observação das imagens, talvez pelo *punctum barthesiano* que surgia em meio ao deslumbramento com a observação de certas fotografias.

Nas Rodas de Conversa, as memórias apareciam misturadas com sentimentos profundos ligados com o que nos “toca o coração”, nas palavras de uma estudante, se referindo à foto 2 onde se vê a menina observando a imagem da gestação de um bebê. Talvez as imagens tenham este poder e, como nos diz Barthes (2011, p.37) elas tocam, pungem, saltam do suporte em que se encontram e perturbam quem as observa. Buscamos neste momento, reconhecer as articulações entre nossas discussões teóricas e os dados produzidos por meio das narrativas construídas nas Rodas de Conversa.

Nossos momentos com os estudantes trouxeram muitas dúvidas e poucas certezas, mas também nos presentearam com momentos cheios de significados, por percebermos que as emoções afloravam e se constituíam como *frestas* para vivenciar uma experiência de encantamento, não só com as fotografias, mas também com o exercício do encontro entre as pessoas. Consideramos relevante destacar um momento onde houve uma solicitação feita aos participantes para que apresentassem uma fotografia. Ela deveria ter sido produzida por eles em qualquer situação, profissional ou pessoal. Isto só foi possível em uma Roda de Conversa que foi dividida em dois dias e, por proporcionar dois encontros distintos. Poderia estar em ambiente virtual ou

²⁵ Foto que está na página de abertura deste capítulo.

impressa em papel. No dia do encontro, os participantes eram convidados a mostrar a foto para o grupo e contar o motivo da sua escolha por determinada imagem. Interessante notar que estudantes na faixa etária entre 49 e 52 anos trouxeram fotos impressas, guardadas em um envelope, e ficaram muito inibidas em mostrá-las, alegando que não eram “de celular, mas de papel” (Vania Corredo, 52 anos) entretanto, em seguida, argumentaram a favor das suas próprias fotos, justificando a apresentação das mesmas em função da importância daquelas imagens nas suas histórias de vida. Destacaram ainda, que tinham receio de alguma avaria na foto, por isso trouxeram as mesmas embaladas cuidadosamente em envelopes. Essa relação com a foto antiga impressa nos parece mais comum nas gerações mais maduras, que se encontram em uma faixa etária a partir dos quarenta anos, pois este dado apareceu em outros momentos, no entanto, não podemos afirmar que seja uma questão ligada a geração de cada pessoa. Entendemos que a apropriação das tecnologias na produção das imagens acontece em diferentes grupos e momentos de vida. Outra questão interessante é a predominância de fotografias familiares, principalmente de filhos, em se tratando de participante do gênero feminino.

Em algumas narrativas, percebemos a necessidade de um caminhar diferente nos espaços educativos ²⁶, onde os estudantes e as práticas desenvolvidas possam envolver o “olhar com outros olhos”. Esse conceito está relacionado também com uma produção que não será necessariamente escrita, entretanto pode considerar as múltiplas leituras imagéticas e a riqueza de uma produção oral construída com os estudantes. Deslocar nossos olhares para além da imagem e buscar as *demandas internas* que nos mobilizam para as leituras que realizamos a partir de projeções de fotos. Nossa perspectiva é que refletir sobre a experiência de “olhar” pode propiciar uma formação de estudantes, pautada em vivências mais subjetivas e enriquecedoras, com oportunidades de discussões acerca da polissemia das imagens e suas inúmeras possibilidades de leitura.

Penso que, para nós, alunos de pedagogia e para aqueles que serão nossos alunos, olhar imagens é algo muito interessante para todos e que cada um tem suas

²⁶ Vide narrativas de Barbara Pela logo após este parágrafo.

particularidades, ou seja, podemos investir como uma didática que resultará em algo produtivo e que pode dar sequência para muitas disciplinas dentro da sala de aula, onde poderemos incentivar a criação de outras experiências (Barbara Pela).

Esta narrativa, foi elaborada por uma estudante, no momento em que dialogávamos a respeito das imagens e seu papel na prática educativa, e isso nos levou a traçar um paralelo com a observação do fotógrafo Cartier-Bresson, quando foi provocado insistentemente, a comentar a fotografia: “não há nada para se falar, mas apenas olhar, pois não somos estimulados para esse exercício”. Nos anos de 1970 o fotógrafo criticava a falta de experiências que fossem estimuladoras para o olhar interrogativo e, já naquele momento, apontava caminhos contrários a “ensinar a olhar”.

É preciso olhar, e olhar é tão difícil. Estamos acostumados a pensar. Pensamos o tempo todo, mais ou menos bem, mas não podemos ensinar as pessoas a ver. Demora muito. Aprender a olhar leva um tempo enorme. Um olhar que pese que interroge. (CARTIER-BRESSON, 2015, p.57)

Nesse sentido, uma estudante relatou que considerou a Roda de Conversa como um momento extremamente relevante em sua formação em virtude da própria necessidade de futuros trabalhos que irá desenvolver seja em espaços formais ou não formais de educação. Para esta estudante, poder participar de um momento para refletir sobre imagens é muito positivo, ainda que breve, pois a estrutura que se apresenta na grade curricular do curso de pedagogia, no seu entendimento, cria poucas possibilidades para os estudantes entrarem em contato com práticas relacionadas com imagens fixas e/ou imagens em movimento. Nas narrativas dos participantes encontramos outros relatos que destacam a falta de oportunidades como essa, no decorrer do seu curso de formação ainda que eles tenham tanto contato com imagens na vida cotidiana, seja ela acadêmica ou pessoal.

Compreendemos que esse momento em que são convidados a observar as fotografias projetadas, pode suscitar sentimentos profundos e percebemos na fala da estudante uma aproximação com a relação estabelecida pelo cineasta Ingmar Bergman, quando ele relata em sua autobiografia, a relação

estabelecida com fotografias de sua infância: “Inclino-me sobre as fotografias de minha infância e estudo o rosto de minha mãe através da lupa; tento penetrar sentimentos que se deterioraram “ (BERGMAN, 2013, p.17).

Em uma das Rodas de Conversa, um estudante, incentivado a relatar seu sentimento ao participar dessa experiência, afirmou que também considerou um momento muito interessante, em virtude da possibilidade de ampliação de conceitos, do entendimento sobre o trabalho com imagem na sala de aula e, por isso mesmo, muito relevante para sua formação:

Aprendi a olhar os registros dos momentos de nossa vida com outro olhar, um olhar mais crítico e detalhista; eu acho que vou observar mais, melhor, com mais detalhes outras fotografias e vou me preocupar em dar mais tempo aos meus alunos só para olharem, sem ter que escrever um texto pra imagem (Humberto Capai).

Consideramos que esta narrativa nos aproxima daquilo que chamamos do “tempo de olhar” pois segundo estudantes que participam dessas oficinas, quase sempre, as práticas desenvolvidas nos cursos de formação, priorizam a produção de textos e não cria oportunidades para uma reflexão a respeito da produção e circulação de imagens. Outro ponto destacado por esses estudantes é que os professores utilizam pouco o recurso de projeções com imagens interessantes, mas comumente abusam de slides com grande quantidade de textos. As imagens, segundo eles, aparecem para ilustrar algumas coisas, mas não há muito tempo destinado a observá-las. Compreendemos que este tempo para observar é necessário e faz-se imprescindível na compreensão a respeito da polissemia das imagens e sua potencialidade no trabalho educativo. Nesta mesma direção encontramos uma afirmação de Cartier-Bresson (2015) que reforça nosso posicionamento: “Observo, observo, observo. É através do olhar que compreendo”.

Algumas imagens suscitam narrativas que incorporam memórias pessoais e relacionadas com aspectos ligados a afetividade. Essas memórias dos estudantes reafirmam nossa hipótese de que para “ler” uma imagem é preciso que o leitor esteja motivado pelo prazer do texto e, dessa maneira, inicie

sua busca a fim de se apropriar, inventar e produzir novos significados e, nesse sentido, o leitor caracteriza-se, como nas belas palavras de Certeau, como um caçador que percorre terras alheias ao adentrar o mundo da leitura imagética (CHARTIER, 1999, p.77). Os relatos nos parecem um caminhar por entre as terras alheias do campo da educação e do campo da imagem, propiciando a criação de novos sentidos e novas relações entre construção de conhecimento e afeto. Compreendemos que os significados são construídos por meio das histórias de vida, referendados ou não por leituras autorizadas, que caracterizam as condições de acesso que essas pessoas possuem a diferentes tipos de linguagens, influenciando os sentidos construídos.

IV.1 Analisando leituras imagéticas

Comumente encontramos professores que atuam nas turmas de graduação relatando o envolvimento pequeno dos estudantes no que diz respeito as leituras propostas. Por outro lado, também ouvimos estudantes que afirmam que recebem um enorme volume de leituras de textos escritos com razoável densidade teórica, no entanto, não encontram espaços para refletir sobre esses textos.

Pensar em práticas de estímulo à leitura, precisa necessariamente, envolver aspectos como afetos, percepções, sentidos e criatividade, pois desta maneira, podemos envolver os estudantes e construir práticas leitoras verdadeiras. Também é fundamental neste processo envolver uma grande gama de linguagens e, dentre elas, as imagens. A leitura possui um papel preponderante na formação docente e nas práticas que são pensadas para os espaços educativos, e, desta maneira, precisamos estimular atividades que criem processos de exercício da leitura, especialmente leitura de textos imagéticos. Ressaltamos a importância da fotografia na formação cultural e na compreensão de outros processos de leitura em diferentes suportes, considerando a produção e a circulação de imagens.

Para Miriam Leite (1988, p.85) em se tratando da percepção e da memória visual, é preciso aprofundar essas questões para se compreender a singularidade da imagem fotográfica, bem como a subjetividade do observador e de sua ligação com aquilo que é representado na fotografia. Essas imbricações estão presentes nas leituras que são realizadas quando tratamos de imagens. Segundo essa autora

Quando olhamos uma fotografia, não é ela que vemos, mas sim outras que se desencadeiam na memória, despertadas por aquela que se tem diante dos olhos. Uma das condições de leitura da imagem seria conhecer, compreender ou ter vivido a situação ou as condições fotografadas, verificando-se que a análise detalhada do conteúdo elimina sua configuração global, que precisa ser recomposta. Além disso, não olhamos apenas para uma foto; sempre olhamos para a relação entre nós e ela. Pensamos simultaneamente por conceitos e imagens. As imagens são sempre um elo no movimento do pensamento que liga as que as precedem às que as seguem. A fotografia seria o ponto de encontro das contradições entre os interesses do fotógrafo, do fotografado, do leitor da fotografia e dos que estão utilizando a fotografia.

Partindo das proposições de Miriam Leite consideramos que as Rodas de Conversa iniciadas logo após projeções de fotografias, foram propiciadoras de leituras que envolveram as contradições de que fala a autora e, nesse sentido, tornaram mais ricos os diálogos construídos. Sempre ao final das rodas de conversa, a pesquisadora apresentava cada imagem pelo olhar do fotógrafo, elucidando questões como período de criação, contexto de produção, interesses e particularidades do fotógrafo (trazidas pelo próprio) ao clicar determinada imagem.

Dessa forma, a fotografia tornou-se uma ferramenta importante para tratarmos do contexto de produção e de recepção das imagens projetadas, vinculando essa experiência da observação com questões subjetivas de cada participante. Talvez isto se aproxima do que trata Aumont apud Samain (2004, p.62) quando encontramos a pergunta: "Como uma imagem pode se tornar veículo, como pode se tornar ferramenta do espírito? O que você primeiro viu

ou lhe chamou atenção?” Essas perguntas também se fizeram presentes nas Rodas de Conversa realizadas com os estudantes que participaram desta pesquisa.

Nos parece que a experiência desenvolvida com os estudantes reafirma nossa hipótese de que as imagens fornecem elementos importantes para leituras mais interessantes do ponto de vista da construção de conhecimentos, pois envolve conceitos distintos e elementos que podem estar relacionados ao nosso imaginário, onde podemos encontrar aquilo que Barthes chama de *punctum*. Isso se torna mais claro à medida que lemos as narrativas dos estudantes sobre as fotografias.

Nesse sentido, Samain (2004,p.62) afirma que

Toda fotografia, assim, tanto se oferece ao nosso olhar como sendo um campo possível de estudo (*studium*), quanto nos interpela e nos aponta em alguns lugares de nosso imaginário (*punctura*) para deixar bem claro e reivindicar o fato de que nunca a imagem será o equivalente de uma palavra. Roland Barthes tenta entender esse dilema ou, melhor dizendo, este interminável esgarçamento a que toda fotografia nos subjugua.

Por meio deste estudo, nos apropriamos de reflexões acerca do olhar do observador, entendendo que as fotografias como discurso e narrativa, produzidas como uma extensão do olhar do fotógrafo e demonstrando sua potência na interação com os observadores.

Os estudantes colocavam-se, inicialmente, como pessoas que gostavam de imagens, mas nunca pensavam em trabalhar com imagens pela cobrança que sempre existe em relação ao texto escrito na formação de crianças e jovens. Aqueles que já trabalham como docentes se preocupam em abordar este assunto, enumerando uma série de questões que vão se interpelando no cotidiano escolar e que não os deixam com tempo para pesquisar imagens interessantes para as suas aulas. Afirmam, quase como uma confissão, que muitas vezes aproveitam imagens já utilizadas por outros colegas ou por eles mesmos em anos anteriores. Também se colocam como se estivessem em

posição econômica e social muito humilde e, por isso, sem acesso a leitura de imagens que nesse sentido, seria algo elitizado.

Eu nunca pensei sobre essas coisas, mesmo fazendo mil fotos todo dia, curtindo as fotos dos outros, essas coisas que a gente faz, todo mundo faz, assim todo dia no face, nos outros lugares, assim sempre fazemos, mas acho que nunca pensava nisso... (Marizilda Crupi)

Quando você mostra essas fotos aí dá prá ver que é de um fotógrafo mesmo, tipo profissional, ou então de jornal de revista, que é onde a gente vê foto assim, mas prá mim que sou professora não é fácil, não é muito fácil achar esse tipo de foto por aí...(Humberto Capai)

As fotografias projetadas na oficina, foram consideradas por alguns estudantes, como algo distante de sua realidade, o que eles verbalizavam usando expressões como “essas fotos são tipo de jornal, revista, não é uma coisa que a gente tem fácil acesso”. Alguns perguntavam se aquelas eram imagens de alguma exposição da universidade ou algum site onde eles pudessem ter acesso a outras fotos do mesmo tipo.

Isso é uma coisa que a gente não vê, entende é um tipo de fotografia que deve ter em exposição, revista, cara, sei lá... tem essas fotos em lugares assim que a gente passa...e também como é que vou ter esse tipo de foto pra colocar lá na escola onde eu trabalho, mesmo que eu tivesse, não dá prá ter o projetor tudo direitinho, entende...tem que pedir muito antes da aula, daí o colega já pediu ou então naquele dia teve um problema e você não conseguiu usar...vai reservar outra vez e quando você faz isso tudo ai chega lá e tá faltando fio... (Marizilda Crupi)

Nos encontros com os estudantes as narrativas foram construídas a partir da observação das fotografias projetadas, onde também havia uma ambientação para a estimular a apropriação e ressignificação desta experiência. Nossa proposta foi observar os entrelaçamentos entre os estudantes e as fotografias, buscando compreender como foram feitas articulações entre os sentimentos dos participantes e os sentidos que eles davam para a experiência de observar as imagens.

As narrativas demonstram a grande diversidade de olhares e apropriações das fotografias visualizadas, bem como a partilha de sentimentos

que ocorreu durante as conversas entre estudantes e pesquisadora. Entendemos que é necessário nos debruçarmos sobre o momento da interação entre os leitores e os textos; assim como também refletir acerca dos modos e funções da leitura, por meio das histórias que os alunos criam a partir da leitura das imagens. Nossa opção por textos imagéticos decorre da possibilidade de leituras polissêmicas que podem ser realizadas em uma abordagem distinta de propostas tradicionalmente utilizadas na licenciatura em Pedagogia. Por meio da discussão com as imagens, podemos envolver temas da atualidade e questões políticas e sociais.

Compartilhando imagens o tempo todo, estudantes afirmam que são sempre permeados cotidianamente por esse tipo de texto, entretanto ao buscarmos uma posição crítica a respeito dessas mesmas imagens nos deparamos com afirmações que beiram a ingenuidade e, por muitas vezes, a falta de aprofundamento na problematização que tanto buscamos em nossas práticas docentes.

Algumas vezes eu nem olho direito o que é, mas se é foto e eu achei bonita, eu compartilho! Sei que muita gente faz isso. Eu gosto de compartilhar coisas bonitas, mas aí agora começaram a falar que pode ser falsa, é ...fake news, esse nome aí quando fazem uma notícia que não é verdadeira e colocam até foto prá enganar mesmo! Outro dia um aluno me perguntou de uma foto que todos eles tinham compartilhado e aí o pai dele brigou, xingou muito porque era de pornografia. Fui olhar e era uma propaganda de tipo assim, luta pelos direitos humanos com dois homens se beijando. Isso aí eu não compartilharia, mas estava dentro da matéria e só dava prá ver se você abrisse pra ler antes de compartilhar” (Rodrigo Méxas).

Didi-Huberman (2013, p.185) busca aprofundar o debate entre a lógica do visual e as imbricações deste mundo das imagens, invocando uma ética de contemplação que não é muda, nem ignorante. Ao contrário, busca lançar um olhar sobre os paradoxos da imagem e, nessa perspectiva, nossas reflexões se aproximam pelo dilema colocado pelo autor que traz a necessidade de pensarmos sobre a representação da imagem, tratando-a como tecido com sua *rasgadura* e toda sua potência. Essas considerações nos levam a pensar nas fotografias que trazemos para os encontros com estudantes, pensando nas polêmicas criadas e desdobradas em nossas discussões. Pensar nessas *rasgadas* como formas de quebrar alguns conceitos que afastam os

estudantes das imagens e, conseqüentemente, das possibilidades de práticas educativas envolvendo visualidades.

Este capítulo procura contemplar os movimentos construídos nas Rodas de Conversa, com os percursos de leitura dos estudantes, onde cada narrativa reflete sentimentos e gestos imbricados nas construções que eles fazem por meio da observação das fotografias.

Importante destacar que as palavras que circulam nas Rodas de Conversa a partir da observação das fotografias projetadas, são sempre carregadas de sentidos culturais e ideológicos que fazem os participantes tratarem da imagem de forma particular e, em seguida, por meio das interações com os outros participantes, reafirmarem esses sentidos.

Na análise escolhi algumas narrativas e por meio delas, decidi contar como se deram as Rodas de Conversa, incluindo as interações, trocas, e conversas que se constituíram de forma dialógica. Interessante lembrar que dentre os participantes, encontramos pessoas de faixa etária bem distinta, entre dezenove (19) e cinquenta e dois (52) anos, sendo que, a maior parte, se concentrava na faixa etária de vinte (20) a vinte e sete (27) anos. Lembramos este dado, pois isto nos permite afirmar que algumas afirmações dos estudantes em relação a imagens, nos parecem relacionadas com a faixa etária e com as formas de interagir com os recursos tecnológicos disponíveis atualmente para produção e circulação de imagens.

Eu trouxe uma foto pra mostrar aqui como você pediu no email, mas a minha tem um problema, quer dizer, não sei se tem problema, mas ela é em papel...é da minha filha, que eu queria trazer uma foto dela, porque você pediu prá escolher uma que a gente goste (Marizilda Crupi).

Foto em papel eu nem tenho, acho que nunca tive. Só minha mãe mesmo, com aqueles álbuns bem antigos e tem data nas fotos que ela escrevia, tipo assim, o lugar que tinha tirado a foto e a data. Ela me falou que fazia isso nos passeios com a gente. Eu tenho milhares de fotos aqui no celular e até acho difícil escolher só uma, mas já que é prá mostrar acho que escolho uma que tirei numa viagem com meu namorado (Elza Lima).

Podemos relacionar estas narrativas com as ideias de Dubois (2017)²⁷ quando ele trata das transformações que vivemos nas últimas décadas no que diz respeito às formas de produzir, conceber e reproduzir imagens, vivenciando o que ele denomina de “virada digital”. Essa virada digital apaga a diferença entre as imagens, pois não há mais diferenças do ponto de vista da natureza entre texto, som, imagem – utilizamos indiscriminadamente os três – e o discurso da especificidade da foto foi colocado em segundo plano. Corroboramos as ideias do autor quando ele afirma que não há mais pertinência em dizer que há imagens em movimento e imagens fixas, pois ambas se misturam e são ressignificadas nas produções atuais. Segundo ele, pegamos os celulares e não fazemos mais separação entre uma foto e uma imagem em movimento, pois podemos misturá-las e editá-las da maneira que desejarmos.

²⁷ Nota da autora desta tese produzida durante a Aula Inaugural do PPGECON /UFRJ em 16.03.17

IV.2 Apresentação das fotografias e as leituras dos participantes

Memória

Amar o perdido
deixa confundido
este coração.

Nada pode o olvido
contra o sem sentido
apelo do Não.

As coisas tangíveis
tornam-se insensíveis
à palma da mão

Mas as coisas finas
muito mais que lindas,
essas ficarão.

Carlos Drummond de Andrade, "Poemas". Rio de Janeiro: J. Olympio, 1959



A fotografia escolhida para iniciar a projeção causou emoção e encantamento nos participantes que, em sua maioria, faziam leituras associando-a com a sua própria infância, trazendo memórias e reminiscências da sua vida pessoal.

*Uma fase boa, gostosa, que tudo era possível aí... quando você mostrou primeira foto que realmente **me fixou, que eu me fixei**, foi essa! Deu uma emoção ...uma emoção gostosa de olhar essa fotografia (Marizilda Crupi).*

A primeira narrativa – de Marizilda Crupi – nos lembra das reflexões de Barthes, quando ele trata a experiência de olhar uma imagem e vivenciar sentimentos expressos por meio dos conceitos de *punctum* e *studium*. A estudante diz “o que me fixa” nos lembrando do *punctum Barthesiano* que punge, fere, perfura, por meio das emoções trazidas no momento de observar uma imagem. Ela reafirma esse sentimento quando continua a falar da sua emoção “**eu me fixei, foi essa! Deu uma emoção ...uma emoção gostosa de olhar essa fotografia**”. Para Barthes (2001, p.36) esse sentimento só pode ser percebido quando a foto realmente *punge* o observador mobilizando-o. A narrativa aqui colocada traz em si esse sentimento que se relaciona diretamente com a emoção, com sentidos particulares que somente aquela observadora poderá descrever, ainda que isto se dê de forma muito sutil, subjetivamente. Outra forma de ilustrar o que nos diz o autor é relacionando essa narrativa com os sentidos da imagem, por meio do que ele trata de conotação e denotação. A *emoção gostosa de olhar essa fotografia* nos remete a um sentido conotado da imagem, onde podemos dizer que a sua percepção traz esse tipo de leitura. Mas seguindo a trilha de Barthes (2009, p.23) como lemos nós uma fotografia? Que captamos? Em que ordem, segundo que itinerário? O que é captar? Continuamos nossas reflexões com as teorias do autor, e reconhecemos que “a fotografia é verbalizada no próprio momento em que é captada”. Nesse momento das observações e, em seguida, da verbalização dos estudantes por meio das narrativas, eles já estão falando do que sentem ao olhar as fotos e como percebem seus próprios sentimentos.

Voltando às considerações de Barthes

Nesta perspectiva, a imagem é aprisionada imediatamente por uma metalinguagem interior, que é a língua, não conheceria, em suma, realmente nenhum estado denotado; só existiria socialmente imersa pelo menos numa primeira conotação, aquela das categorias da língua; e sabemos que toda língua toma partido sobre as coisas, que ela conota o real, mesmo que não seja senão ao distingui-lo; as conotações da fotografia coincidiram pois, *grosso modo*, com os grandes planos de conotação da linguagem. (id.p.24)

O que Barthes nos diz é que a conotação é sempre gerada por meio dos signos que dispomos, do saber, do conhecimento de mundo, da cultura de que dispomos e, esta leitura de imagem não será nunca dissociada destes sentidos. Lembra-nos ainda da conotação ideológica, que sempre está relacionada a razões e valores éticos, percebidos pelo autor como uma forma de má-fé, por possuir o poder de induzir a um conceito, ou a uma ideia política, criando estratégias de convencimento por meio da imagem produzida com tal finalidade.

Nesse sentido, consideramos como Bakhtin (2004) que a leitura envolve todos os “fios ideológicos” dos sujeitos sociais e esses “fios” vão se constituindo como uma trama. Na leitura de imagens, compreendemos que existem as marcas trazidas por esses sujeitos, envolvendo aspectos históricos, sociais e ideológicos que irão determinar a constituição dessas práticas de leitura. Lembramos que o signo é ideológico e marcado pelas condições sociais de produção, o que vai ter implicações tanto na produção das fotos quanto na recepção delas por parte dos observadores.

Dessa forma, as narrativas que apresentamos aqui nos trazem dados que reafirmam o potencial desse momento formativo e da experiência onde as próprias reflexões desafiam o pensar sobre as imagens. Falando sobre as fotografias, os estudantes refletiam sobre a produção das imagens e sobre a forma como cada um realizava sua leitura naquele grupo. Na relação com o outro e no processo de abrir-se para verbalizar seus sentimentos em relação à certas imagens foi se construindo um espaço dialógico rico e, por isso mesmo, rico em possibilidades de formação. Os sujeitos, convidados a pensar e praticar

uma outra forma de produção de conhecimento, se reconheceram naquele espaço pelo processo de escuta criado naquele ambiente. À medida que as narrativas surgiam outras reflexões eram acrescentadas por outros sujeitos da Roda de Conversa. O respeito à palavra do outro e aos sentimentos externados foram outro ponto muito importante na construção deste espaço de troca, compartilhamentos e aprendizagens.

As próximas narrativas apresentadas tratam de memória, infância, relações com sentimentos muito profundos relacionados à própria história pessoal dos estudantes. Começamos as Rodas de Conversa com as orientações a respeito de autorização do uso de imagem e áudios, a pesquisa e um momento para tirar dúvidas dos participantes. Em seguida a projeção de fotos era feita e, dando continuidade, a proposta daquele momento era apresentada:

Após essa projeção, vou pedir para vocês falarem sobre uma imagem – escolham uma imagem que de alguma maneira, por algum motivo impactou vocês – e digam o motivo...não precisam elaborar uma reflexão teórica, não fiquem preocupados porque é a professora que está perguntando...a gente vai fazer um exercício de “Tempestade de Ideias” ...já ouviram falar em “Tempestade de Ideias”? então vamos fazer esse exercício com uma imagem. Escolham uma imagem – aquela que vocês consideram que mais emocionou...aquela que tocou, que fez você querer olhar mais tempo. (Nana Moraes)

Logo em seguida, uma estudante pediu para comentar e se dirigiu à foto em preto e branco (foto número 1):

Lembra do interior, vida de interior, onde quem não é parente conhece todo mundo...a mangueira é mais firme, o abacateiro ele quebra rápido né? Por isso que o balanço tá na mangueira...na minha casa tinha mangueira...a gente brincava tanto nessa mangueira...essa foto é muito emocionante mesmo! Faz a gente pensar na vida que tinha e não tem mais...porque acabou né? Tudo isso já foi...já é passado e não volta mais (Nair Beneditto)

A imagem que Nair Beneditto descreve demonstra que sua leitura apreendeu o sentido conotado da imagem, que se revelou nas relações que ela traça com a *vida de interior e o balanço na mangueira*. Compreendemos que este sentido, que podemos tratar como um segundo sentido, é abordado por Barthes como o sentido óbvio, ou o que nos vem imediatamente após olharmos

a imagem, mas em seguida, percebemos outro sentido que o autor trata de obtuso *a brincadeira, a infância dela mesma, a vida que não tem mais...*

Recordamo-nos de Manguel (2003, p. 77) quando ele narra o tempo vivido com Jorge Luis Borges, [...] *de 1964 a 1968, tive la inmensa fortuna de contarme entre los muchos que le leian a Jorge Luis Borges*. No livro *Com Borges*, ele conta várias passagens interessantes que nos mostram um pouco mais da personalidade do escritor com quem Manguel conviveu exercendo o papel de leitor, para o escritor que ficara cego. Em uma das passagens ele cita Borges e sua narrativa se orienta no caminho do entendimento que possuímos acerca da leitura, neste estudo, particularmente da leitura de imagens.

Em “Pierre Menard, autor del Quijote”, Borges asseguro que um libro cambia de acuerdo com los atributos de su lector [...] ...no así la afirmación de que um texto se modifica según quien lo lea. Los lectores siempre han leído siguiendo sus propias creencias y deseos [...]

A poética de Borges, por meio deste conto, nos ajuda a compreender algumas ideias acerca leitura e da interpretação. Para Borges o leitor está sempre apreendendo o texto e traduzindo-o com sua própria voz e, neste sentido, trazemos esta reflexão para o exercício da leitura das fotografias. Partindo desta ideia, consideramos que o autor imprime nas imagens suas sensações e seus conhecimentos, saberes e relações históricas e sociais. Os leitores se apropriam dessas imagens e as ressignificam com suas experiências, seus saberes, sua cultura. Outra questão que consideramos neste processo, é de uma desconstrução do que foi produzido pelo autor da foto, com uma nova produção de sentidos. Assim como Borges, compreendemos que a cada leitura, a cada tempo de vida a leitura muda e o leitor reescreve a obra do autor. Por meio da leitura, há uma descoberta de sentidos inerentes a historicidade e com uma interpretação particular de cada leitor.

Essa foto me lembrou muito infância, minha infância...e apesar do cenário tão humilde as crianças estão se divertindo...a gente não vê mais isso não...nem criança brincando nem se divertindo. Essa foto lembra a infância da gente, a minha infância... das crianças no balanço é muito legal. Hoje em dia não se vê mais essa cena nem em cidade pequena, porque o município faz um parquinho prá criança brincar e normalmente os adultos vão lá e destroem; mas isso era normal ter na casa da gente.

Tinha lá uma árvore, um pé de manga ou um abacateiro; meu pai sempre dizia: - não vou amarrar no abacateiro porque vocês vão cair e se machucar, porque ele quebra. E amarrava na mangueira. E era isso: era uma corda com uma tábua e ali a gente sentava e brincava...e era muito legal! Muito legal, achei essa foto muito legal, remete à minha infância. A gente era muito feliz, mesmo com todas as dificuldades, a vida humilde...essa foto toca a gente... (Vania Corredo)

Buscamos criar encontros por meio das Rodas de Conversa que se constituíssem como espaço dialógico onde pudéssemos verdadeiramente estabelecer a comunicação respeitando todas as vozes. A narrativa de Vania Corredo demonstra uma forma de comunicar sua descoberta dos sentidos dessa foto, com uma interpretação muito particular. Novamente encontramos o sentido conotado

[...] Essa foto lembra a infância da gente, a minha infância... das crianças no balanço é muito legal. Hoje em dia não se vê mais essa cena nem em cidade pequena, porque o município faz um parquinho prá criança brincar e normalmente os adultos vão lá e destroem...[]

Percebemos que nas Rodas havia uma preocupação inicial com a formalização da língua, com narrativas que eram curtas e construídas com uma linguagem formal, entretanto, aos poucos foi se estabelecendo um ambiente propício aos enunciados mais francos, no sentido das análises pessoais, com uma fala coloquial e extremamente profunda nos sentidos conotativos e obtusos, usando termos de Barthes. Consideramos importante que a estrutura formal da língua não criasse impedimentos ou constrangimentos que impedissem o nascimento das narrativas que aqui apresentamos. Nos parece que aqui foi imprescindível que a língua tenha sido nosso meio de comunicar trazendo as histórias de cada um, em meio às narrativas, mas não esquecendo que os discursos construídos são carregados de sentidos ideológicos, resultantes de um “já dito” resultantes de outros discursos. Na narrativa de Vania Corredo, encontramos o discurso do pai, citado por ela, e sentidos ideológicos que ela entremeia ao seu enunciado [...] *achei essa foto muito legal, remete à minha infância. A gente era muito feliz, mesmo com todas as dificuldades, a vida humilde...essa foto toca a gente...*

Quando vemos a referência à felicidade, nos parece que Vania tem a intenção de incluir o “outro” em sua narrativa, como se desejasse criar um espaço dialógico com os outros estudantes ali presentes. Falando ela olha para os colegas e, em seguida, utiliza novamente a forma de se referir “a gente”.

Nossa compreensão está pautada nos estudos de linguagem (Bakhtin, 2003) e, desta maneira, entendemos que essas narrativas possuem uma estrutura onde estão diferentes vozes, com contradições e embates que representam essas posições carregadas de ideologia. Consideramos as Rodas como um espaço importante por criar possibilidades de trocas e reelaborações por meio dos participantes e das mediadoras, refletindo uma preocupação para que essa relação pudesse se estabelecer como um encadeamento dialógico. As Rodas possibilitaram encontros onde diferentes vozes tiveram espaço e as construções foram coletivas e, desta maneira, percebemos a riqueza deste processo envolvido nesta forma de partilhar conhecimentos. Mia Couto, nos provoca a pensar sobre a leitura em suas diferentes dimensões e sobre as formas de saborear as histórias, pois perdemos esses momentos com a vida que se estabeleceu em um universo no qual não são considerados diferentes saberes. Contar, narrar, trocar, compartilhar, são momentos cada vez mais escassos na vida “moderna”. Atualmente, as práticas de construção de conhecimento, na maioria das vezes, não levam em conta as experiências coletivas para partilha de aprendizagens e escuta.

O que me move é a vocação divina da palavra, que não apenas nomeia mas que inventa e produz encantamento. Estamos todos amarrados aos códigos colectivos com que comunicamos na vida quotidiana. Mas para quem escreve quer dizer coisas que estão para além da vida quotidiana. Nunca o nosso mundo teve ao seu dispor tanta comunicação. E nunca foi tão dramática a nossa solidão. Nunca houve tanta estrada. E nunca nos visitámos tão pouco (Mia Couto, 2011, p. 12).

As narrativas apresentadas trazem relatos, por meio dos quais as estudantes ressaltam a relação estabelecida por elas com sua própria história, e, nesse sentido, destacamos as observações que elas fazem resgatando aspectos muito íntimos como a fala do pai de Vania Corredo - que segundo ela, também construía balanços como aquele da foto - mas também as narrativas

de Nair Benedicto “*essa foto é muito emocionante mesmo! Faz a gente pensar na vida que tinha e não tem mais...porque acabou né? Tudo isso já foi...já é passado e não volta mais...*” os sentidos são ligados à conotação, mas também podemos dizer que o detalhe do balanço atrai o olhar dela, da mesma maneira que Barthes trata o “detalhe” que atrai os seus olhos, que muda sua leitura; esse “detalhe” é o *punctum* (2011, p.51).

No momento em que são convidados a relatar o que sentem ao observar cada imagem, os estudantes são também estimulados a resgatar suas memórias relacionando-as aos aspectos que descrevem nas fotografias. A percepção de certos detalhes e as analogias feitas pelos estudantes nos mostram a conotação, que é sempre histórica e carregada pelos sentidos que são construídos por saberes deste leitor. Assim, percebemos nessas narrativas o que Barthes (2009) considera como conotação cognitiva, com modos mais particulares de leitura, que dependem estritamente da cultura e do conhecimento do mundo que este leitor possui. Na narrativa abaixo, podemos reconhecer o que os estudos barthesianos consideram como conotação ideológica, onde a leitura da imagem introduz razões ou valores destacados pela estudante.

Parecem pessoas humildes, pobres, e tem crianças felizes apesar de tudo...que a gente vê de simplicidade e nessa simplicidade eles estão brincando...a gente sente que eles estão felizes...era um pouco assim na minha infância...eu meus irmãos...a gente era feliz mesmo naquela vida simples ...tinha alegria sabe? Mas a gente era feliz! (Bárbara Pela)

Diante dessa narrativa, rememoramos as palavras de Bergman (2013, p.17), em sua autobiografia, ao relatar um momento delicado de observação de fotos antigas de sua família. As imagens da mãe, a memória da relação com ela e todas as lembranças que a fotografia lhe trouxe são elementos trazidos por meio da sua leitura que é carregada de sentidos conotados.

Consideramos como Dubois (2017) ²⁸os rastros da fotografia e como isto se reverbera criando uma relação de testamento, pois a fotografia só diz uma coisa: “o que vemos já foi, aconteceu numa realidade anterior à imagem”, mas

²⁸ Nota produzida pela autora desta tese, durante Aula Inaugural do PPGECOM ECO /UFRJ em 16.03.17.

nos indagamos sobre esta relação estabelecida entre a foto descrita e seus observadores que a tratam com uma relação de pertencimento ao seu próprio passado. Essa experiência vivida no momento da Roda nos remete também ao que diz Barthes sobre o *punctum*, pois para este autor, é por meio dele que o sujeito sente e se emociona em virtude do modo como é “tocado” pela pungência daquela imagem. Nesta experiência a imagem vai assumindo sentidos por meio dos rastros que ela carrega e, desta maneira, a emoção com o “isso foi” da fotografia pode ser aflorada no observador.

*Ah essa foto é muito linda assim, **antiga**...com essas crianças no balanço...e eu fico imaginando ...antigamente as crianças brincavam assim né? E daí eu acho que deve ser os netinhos de alguém, porque eu sou avó e eu fico pensando que eu queria que minha neta tivesse uma infância assim dessa foto aí com balanço, brincadeira na terra, quintal, tudo isso eu tive na minha infância e minha neta eu acho que não vai ter...eu acho assim né...por tudo assim que tem hoje aí...a vida...crianças nem sai mais prá brincar por causa da violência...(Renata Castello)*

A foto identificada pela estudante como uma foto antiga, é na verdade uma foto produzida no ano de 2011 e, ao que parece, o tom escolhido na edição da mesma - preto e branco – conduz seu olhar de maneira a afirmar que se trata de uma foto “antiga.” A relação estabelecida com os seus próprios sentimentos mais fraternos, quando afirma que as crianças “devem ser netinhos de alguém” nos parece uma relação extremamente ligada ao amor de uma avó, dos sentimentos aflorados por meio da imagem que se assemelha com suas próprias memórias mais íntimas.

Em meio a essas narrativas surgiram algumas indagações: Que sentimentos são esses despertados por uma imagem? Como isto acontece? De que maneira, as intencionalidades do fotógrafo são mostradas ou sutilmente desveladas nas frestas, nas entrelinhas das narrativas? Essas foram perguntas que permearam os momentos em que estávamos com eles e depois, ao ouvir as narrativas gravadas. Por diversas vezes nos emocionávamos ao reler esses relatos tão profundos, tão carregados por afeição com uma imagem que não fazia parte da sua história, no entanto, os remetia a um instante de suas vidas e os emocionava por sua carga afetiva. Na apresentação desta fotografia, o autor narra de forma breve, o seu encontro com esta cena bucólica que ele descreve como “...Um único “click” foi o suficiente para eternizar o momento

carregado de poesia”. A poesia sentida por quem produziu a foto parece transbordar dos observadores, no momento em que eles são convidados a narrar esta experiência.

*As crianças no balanço, a foto das crianças mostra uma realidade infantil mas como elas são tratadas hoje não tem mais isso...a **foto** fala disso ... nem na escola tem lugar prá brincar mais...tem os brinquedos fabricados e pronto... a criança já sabe que a mãe vai lá e compra e paga no cartão. (Marizilda Crupi)*

*Escolher uma imagem é complicado, pois todas fazem algum sentido... a imagem do balanço que me dá uma ideia de movimento, da brincadeira, liberdade, ela lá no alto com os cabelos voando... eu também escolhi essa imagem porque **ela fala** da importância do brincar e do estar junto e, hoje em dia a gente não vê isso porque a tecnologia está infiltrada nos lares das famílias. (Marcia Foletto)*

*Eu acho que essa aí mostra bem que até nesse momento que é de uma casa aparentemente humilde aparentemente no interior, mas mesmo assim **denota o brincar... e hoje em dia é muita tecnologia prá criança...**as crianças não dão valor a esse momento de brincar, de ter uma **liberdade e de estar junto em família...** as crianças hoje têm muitos compromissos e acabam esquecendo esse momento. Eles têm momentos de outras aprendizagens, de estudo, de línguas e outros momentos que não valorizam o brincar. (Claudia Jaguaribi)*

Selecionamos três narrativas, organizadas uma após a outra, pois nelas algumas palavras se repetem, apesar de serem construídas em grupos diferentes. A palavra *liberdade* é uma delas, bem como a expressão utilizada a *foto fala*, que nos parece uma forma de verbalizar esses sentimentos que emergem na experiência de observar uma foto, por meio da qual o sujeito que observa sente-se impelido a olhar mais profundamente, pois ele é tocado por uma emoção, que na maioria das vezes, não conseguir expressar por meio de palavras. Também podemos dizer que valores e ideologias estão presentes na forma do que Barthes trata como conotação ideológica, ao encontrarmos colocações como " **hoje em dia é muita tecnologia prá criança... as crianças não dão valor a esse momento de brincar, de ter uma *liberdade e de estar junto em família...***” Destacamos também a narrativa de Claudia Jaguaribi, que aborda a questão da brincadeira de criança nomeando aquilo que percebe como denotação no processo de recepção desta foto. Para ela, a imagem denota o brincar e, segundo a própria, um “ brincar” que não existe mais em função da relação que as crianças estão desenvolvendo com a tecnologia.

Outro dado que percebemos na escuta das narrativas é que esta foto só foi escolhida por pessoas do sexo feminino, em todas as Rodas de Conversa realizadas. Temos uma hipótese, de que talvez ela remonte a figura da infância, mas também apresente um sentido conotado que nos leva a pensar em família, filhos, pureza, dentre outros. Esses elementos estão muito presentes nas narrativas femininas e talvez haja uma relação com a construção social que se faz, de maneira geral, sobre sentimentos femininos e maternais, que, supostamente, as mulheres desenvolvem. Também poderíamos ponderar que, na maioria dos encontros havia mais pessoas do sexo feminino do que pessoas do sexo masculino, entretanto acredito que a primeira hipótese pode ser mais coerente.

Nas Rodas de Conversa, algumas vezes os estudantes comentavam sobre o número reduzido de homens, particularmente, quando as mulheres faziam um comentário com valores que envolviam feminilidade e/ou questões da mulher. Nesses momentos, comentavam rapidamente “isso é coisa de mulher”, referindo-se, por exemplo, ao fato de imaginar filhos e netos naquela foto das crianças balançando. Imaginar retratos de família, nas palavras de algumas estudantes, seria “coisa de mulher”, pois segundo elas, homens não “pensam nisso”. Neste estudo, não nos debruçaremos sobre questões de gênero, mas consideramos relevante trazer esses comentários aqui. Isto aconteceu também em relação à foto 2 que fez com que os estudantes de sexo feminino fizessem vários comentários relacionados à maternidade e gestação.

Foto 2



Então vocês escolheram essa foto? Tudo bem, se alguém quer escolher mais de uma, mas já que indicaram uma foto primeiro, vamos deixar aqueles que estão querendo falar dessa aqui, apresentarem sua justificativa. Depois vocês podem falar também, ok? (Nana Moraes)

Eu queria muito escolher outra mas essa me prendeu, porque eu tentei engravidar muitas vezes antes de ser mãe e, algumas vezes eu me via olhando fotos de feto, gravidez, tudo que eu sonhava. (Vivian Maier)

Uma que você passou muito rápido, mas me chamou a atenção, foi...a vida né? A vida, um ser que tá sendo gerado, uma nova esperança, um futuro que tá vindo, e, hoje a gente tem visto tantas coisas e aí a gente fica imaginando assim esse que tá vindo aí vai ter o direito à educação, de uma boa educação, né? Você vê: uma criança já tá olhando essa outra criança...me chamou a atenção me chamou a atenção mesmo! (Barbara Pela)

As narrativas que ouvimos logo após a projeção desta foto eram sempre alusivas à infância e carregadas de sentidos vivenciais, culturais e ideológicos que faziam com que alguns estudantes falassem desta imagem de forma particular e, em seguida, fizessem outras colocações após as interações com os outros participantes, algumas vezes reafirmando esses sentidos e, em outras modificando sua perspectiva em virtude de outras narrativas ouvidas. A narrativa da próxima página nos remonta a essas interações, pois a estudante afirma que a criança lê, entretanto, em seguida, quando ouve uma outra estudante retrucar essa afirmação ela imediatamente repete a frase, mas com sentido interrogativo, perguntando para os presentes se a criança lê realmente naquela idade.

A criança lendo né? Quer dizer, a criança lê? Ah...a menininha alí olhando prá imagem...nós adultos temos uma certa forma de leitura porque a gente já tem um certo conhecimento e a criança tem uma leitura um pouco mais no mundo dela, tanto que às vezes a gente olha prá uma imagem e vê normal e tal, só que aí a criança vai ver e percebe algo que você não tinha reparado, aí eles falam prá você ver e você diz: _ caraca! É isso mesmo e eu deixei "passar batido"! ... e o interessante sabe, a criança tem uma forma de leitura que ela percebe algo que você nem tinha reparado... puxa! Deixei isso passar batido! E isso de reparar que é dela, é diferente da nossa, entendeu? É mais ou menos isso que a gente estar acostumada a ver... muitas coisas a gente deixa passar. Ela tem uma forma de leitura que é dela e é muito interessante. Ela consegue captar muito mais rápido que a gente. A criança tem um olhar de encantamento e parece que ela tá pensando: eu já fui assim um dia...porque ela olha paralisada, encantada...não dá prá saber o que ela pensa mas dá prá imaginar, porque a criança ela olha mesmo as coisas profundamente, mesmo até quando ela ainda não lê... (Nair Beneditto)

Percebemos vários conceitos imbricados nesta narrativa, particularmente no que diz respeito à leitura de crianças. A criança lê e aprende a ler, tendo contato com a leitura, tendo oportunidades de expressar o que percebe nessas leituras. Nesse sentido, trata-se de um processo muito importante que necessita de professores sensíveis que tenham clareza do que está envolvido nesta experiência, valorizando e estimulando o contato com os mais diferentes tipos de textos. Nesses momentos de interação com o texto – seja ele escrito ou imagético, ou ambos – a criança também expressa sentimentos e percepções acerca daquele texto e de sua *leitura de mundo*. Para isso acontecer é preciso dar a ela oportunidades com diferentes tipos de textos

e linguagens. Parece-nos que alguns estudantes têm dúvidas sobre este processo de alfabetização. Em algumas narrativas nota-se que há uma tendência em tratar desta imagem com ressalvas sobre a afirmação de que a criança lê. Isto foi uma discussão bem interessante em rodas de conversa que começavam com a proposta de leitura da imagem, mas ao longo desses encontros muitos fios foram tecidos e entrelaçados por meio das histórias, opiniões, desejos e anseios particulares de cada estudante que estava ali.

Nesse caminho, compreendemos que os estudantes que participaram sentiram-se convidados a tomar a palavra e, mesmo sendo esta, uma forma de exposição, exercitaram a liberdade de expressar o vivido naquele espaço de tempo, por meio do qual a experiência, a vivência familiar, os amores e as dores poderiam ser abordadas sem receios, sem avaliações e sem estranhamentos. Em alguns momentos havia contribuições de outros participantes, mas de maneira muito natural, sem que isto demonstrasse desrespeito ou descrença naquilo que estava sendo ponderado pelo outro. Assim, havia narrativas que seguiam o caminho iniciado por outro participante e provocavam novas inquietações e reflexões. É o caso da narrativa que apresentamos a seguir. Quando uma estudante demonstrou incerteza sobre a leitura realizada pela criança da foto, insistindo em afirmar que ela estava “apenas olhando”, mas um estudante - Gabriel - pediu a palavra e, rapidamente construiu a narrativa em contraposição à outra participante.

Ela tá ali olhando, vendo, lendo? A criança não lê nessa idade, né? Acho que ela tá ali só encantada, mesmo (Elisa Lima).

O que vocês acham? Criança lê? Lê imagem? (Nana Moraes)

Ela lê sim, porque ela tem a percepção dela, ela faz a leitura do jeito dela que é diferente da nossa porque ela tem uma forma de leitura, de criança...a gente tem a bagagem cultural, que a gente já tem que ela não tem. (Gabriel de Paiva)

Neste estudo, tratamos de um momento, por meio do qual buscamos abrir outros horizontes e ressignificar as práticas que são pensadas para a escola e na escola. Ouvindo as narrativas pensava o tempo todo nas minhas próprias experiências enquanto docente dos anos iniciais e da graduação.

Quantas dúvidas foram aparecendo neste contexto e, ao mesmo tempo, revirando meu próprio “baú de memórias”. Como professora alfabetizadora no início da minha carreira, eu não tinha ainda domínio teórico nem prático, mas me lembro muito bem que considerava as experiências de letramento e diferentes possibilidades de estímulo à leitura para as crianças que estavam sendo alfabetizadas e muitas dessas dúvidas que surgiram neste espaço eram as minha próprias questões, há cerca de trinta anos atrás. Essa experiência também se misturava naquele espaço tão rico em questões de pesquisa e de vida docente.

A narrativa que apresento a seguir, é de um estudante muito falante que parecia sempre disposto a colocar questões pertinentes às fotografias e, neste momento ele trouxe uma reflexão sobre o processo de leitura de imagens realizado pelas crianças - assim como a menina da foto analisada – ainda que esta não estivesse elaborada teoricamente ou dentro de uma estrutura formal de narrativa sobre leitura de imagens.

A criança, como ela ainda está descobrindo, ela nem sabe o que é aquilo, nem faz diferença pra ela aquela imagem, saber como é eu garanto que pra frente... é diferente do que ela que vê aquela imagem já vê com outros olhos ainda mais que você vai criando tópicos coisas assim na cabeça. Depois ela vai vendo mais coisas...E ela vai lá e olha de perto, quer ver melhor e não tem vergonha nem de colocar a mão. (Alexandre Brum)

De forma bem simples, em tom coloquial, ele constrói sua narrativa explicando como se dá a experiência da criança com a leitura, enquanto prática social, assim como brincar, e de que maneira ela constrói isto por meio da vivência – neste caso, em um museu de ciências – e com suas especificidades e, em interação com os adultos. Podemos dizer que nessa experiência ela está vivenciando a interação com esta imagem e, possivelmente poderá fabular sobre isso, contar e recontar sobre essa leitura com suas próprias interpretações. Para Benjamin (2002, p.21) os adultos criam uma “máscara” impenetrável, inexpressiva que se chama experiência, para provar que também foram jovens um dia e vivenciaram momentos de doces asneiras, para, em seguida, reverter o “êxtase infantil” em sobriedade de uma vida séria. Assim, perdem a experiência e esquecem da beleza dela e da importância disso em suas vidas.

As narrativas a seguir - de Elisa Lima e Claudia Jaguaribi - revelam sutis relações com suas áreas de atuação e com suas próprias experiências pessoais. Isto nos dá pistas dos sentimentos que se misturam com a leitura de imagens, e como os participantes percebem pontos de convergência entre suas próprias experiências com essas fotografias. Independente do contexto de produção e das intencionalidades do fotógrafo que as produziu, eles mergulham nessa experiência pois se percebem ouvidos e respeitados por nossa escuta.

Eu escolhi a imagem da menina com o embrião porque eu trabalho com crianças, então ter a menininha ali olhando prá aquela imagem...é legal. As crianças nessa idade ela ficam muito curiosas com essa coisa do bebê de onde vem, como nasce, assim, esse tipo de coisa. Eles gostam muito e quando alguma mãe fica grávida ...nossa! eles ficam muito curiosos sobre isso... (Elisa Lima)

Esse é um momento muito interessante de trazer esse tipo de imagem e outras que tenham como tema a gestação, né? Acho uma oportunidade bem bacana de levar imagens prá sala de aula ou projetar quando se tem essa possibilidade. Hoje em dia tem também uns filmes bem bacanas com uma qualidade muito boa sobre o tema da gestação e do nascimento (Nana Moraes)

Eu gostei muito da foto do feto porque me lembrou muito um acontecimento da semana retrasada que uma adolescente já estava com 8 meses e perdeu o bebê e isso me chamou a atenção porque automaticamente veio na minha memória assim o cuidado que a gente deve ter com o bebê desde que ele está na barriga e isso sempre me chamou a atenção porque isso é um medo meu já antes de ter um filho ...de saber que aquela coisinha bem pequenininha tem toda delicadeza que a gente tem com qualquer pessoa aqui na Terra...(Claudia Jaguaribi)

Esta história você ouviu de alguém? Foi uma notícia que você ouviu? (Nana Moraes)

Foi um caso de família e isso me chocou muito. Eu também quero muito ser mãe e isso tudo me preocupa. (Claudia Jaguaribi)

Acho que de uma forma ela, a criança, de alguma forma ela lê essa imagem...lendo ela, a imagem, porque ela é totalmente visual, no início, eu acho. Adulto também lê imagem, gente...a criança, como ela tá descobrindo ainda, parece algo muito maior...ela presta mais atenção, acho que é algo mais fantástico, quando a criança lê imagem...pro adulto é mais ...acho que é algo corriqueiro a gente já não presta mais atenção. (Rodrigo Méxas)

Consideramos a leitura como uma forma de apropriação e ressignificação, com novos sentidos sendo produzidos neste processo e, esses sentidos assumem significados muito profundos, pois o leitor constrói seus próprios significados. Essas considerações se baseiam no que nos diz Roger Chartier (1999,p.77) a respeito da leitura, onde afirma que o texto é apreendido pela leitura e, por isso não tem de modo algum o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores. No nosso entendimento, isto é coerente com a questão da leitura de imagens que também terá sentidos distintos para quem as produziu e quem as lê. Isto reafirma nossas considerações a respeito da potência polissêmica que possui uma imagem sem legendas. Nesse sentido, isto torna a leitura mais interessante e abrangente nos diferentes tempos e lugares, bem como nas diferentes razões para ler.

Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. (CHARTIER, 1999,p.77)

Ao longo dos séculos, os modos de ler, bem como a relação com o livro foram se modificando, por meio de rupturas e mudanças nas maneiras de ler. Consideramos as reflexões de Chartier (1999) importantes no sentido de pensarmos nessas práticas de leitura de imagens e como as apropriações e ressignificações ocorrem, assim como na leitura do texto escrito. Nos parece que o texto imagético representa uma outra maneira de ler que permite outros usos e intervenções e, assim como acreditamos que “cada leitor, para cada uma de suas leituras, em cada circunstância, é singular.” Por isso consideramos as narrativas tão interessantes e desafiadoras, pois nos trazem leitura muito particulares, e, em sua essência, singulares (CHARTIER, 1999,p.91).

No nosso estudo, tratamos de leitura de imagens e, neste contexto da pesquisa foram muitas as surpresas e descobertas com a construção das narrativas pelos estudantes participantes. Ouvindo as gravações nos emocionávamos com detalhes que nos surpreendiam no momento das Rodas de Conversa e isto se repetia no momento em que voltávamos aos comentários para organizar as transcrições, devido à sua profundidade e aos sentidos

percebidos. À medida que percebíamos as maneiras com que os participantes iam conferindo sentidos para cada imagem, nos recordávamos de Manguel (1997, p. 19) quando ele diz que o leitor atribui significado a um sistema de signos para depois decifrá-lo. Assim como o autor, consideramos que “lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial”. Nas Rodas de Conversa esse exercício da leitura trouxe questões subjetivas dos participantes, reveladas por meio dos sentidos que deram para as imagens que escolheram.

Eu assim, me tocou muito a criança tocando o feto, porque eu tentei engravidar várias vezes e, a gestação é um momento de um milagre - o maior milagre de Deus – e a barriga é como se fosse uma incubadora e a outra criança já está ali olhando aquela que está na incubadora...são vidas, mas uma já está começando a explorar e ela quer tocar, né? Porque a criança quer tocar em tudo e ali ela quer tocar na vida...dá uma impressão de que ela quer tocar na vida e, para mim isso tem uma ...uma assim...uma foto assim é uma foto bem especial porque eu sempre tive o sonho de ser mãe e foi prá mim o dia mais feliz, uma das coisas mais maravilhosas prá mim foi o dia que eu soube que ia ser mãe...e aqui a gente faz a gestação do conhecimento né? A vida também me proporcionou outro sonho que foi entrar na faculdade e prá mim foi um divisor de águas na minha vida. Ser mãe e entrar na faculdade: então eu nasci duas vezes. (Viviane Maier).

Quando consideramos a leitura de fotografias, não podemos esquecer a polissemia das imagens, que implica em uma cadeia flutuante de significados, dentre os quais, o leitor poderá selecionar alguns em detrimento de outros. Essa escolha é extremamente particular e sempre relacionada aos sentidos atribuídos por cada leitor em seu momento de interação com o texto imagético.

Novamente nos conciliamos com o pensamento de Alberto Manguel (2001,p.27) e também compartilhamos das ideias deste autor sobre o leitor de imagens.

Quando lemos imagens – de qualquer tipo, sejam pintadas, esculpidas, fotografadas, edificadas ou encenadas – atribuímos a elas o caráter temporal da narrativa. Ampliamos o que é limitado por uma moldura para um antes e um depois e, por meio da arte de narrar histórias (sejam de amor ou de ódio), conferimos à imagem imutável uma vida infinita e inesgotável.

O que foi vivido nas Rodas de Conversa nos convida a pensar nesses leitores e na forma como criaram suas narrativas, contando histórias pessoais como se elas fossem parte daquela foto produzida por um fotógrafo, que nada conhecia dessas histórias. Como esse encontro ou essa aproximação acontece? De que maneira esses leitores vão construindo narrativas com detalhes preciosos de suas próprias histórias por meio da observação de imagens que, aparentemente não possuem nenhuma relação prévia com eles. Da mesma maneira, se pensarmos no contexto de produção dessas fotografias, lembraremos que o fotógrafo as produziu em situações das mais diversas e com um olhar distinto do que vêem seus observadores. Suas intencionalidades eram distintas das apropriações realizadas por seus observadores. Talvez uma maneira de explicar essa relação estabelecida na leitura imagética, seja por meio da compreensão de que “nossa tentativa de ler, como espectadores, aquilo que em sua essência é ilegível meramente preenche a ausência deliberada de um código decifrável com um sentido que tanto inventamos quanto desentranhamos” (MANGUEL, 2001, p. 55).

Conciliamos nossas ideias, as reflexões de Manguel e as narrativas dos estudantes e nos sentimos provocados a compartilhar essas histórias, com o objetivo de problematizar essas leituras e refletir sobre a importância deste processo na formação docente. Compartilhar as narrativas também nos traz a possibilidade de “dar voz” aos nossos parceiros nesta caminhada tão profícua e enriquecedora.

Nessa lógica, talvez tenhamos que criar mais espaços onde não sejam prioritários somente os textos escritos e possamos ter maior tempo dedicado aos textos visuais na formação docente, em cursos de graduação e licenciaturas.

Outra narrativa que destacamos a seguir nos foi apresentada em uma Roda com grande número de participantes do sexo feminino e poucos participantes do sexo masculino, mas muito participativos e envolvidos nas discussões. Um deles queria falar desde o início e parecia muito impactado pela imagem que desejava descrever.

Recentemente, minha sobrinha teve bebê e eu consegui perceber a mágica da vida; eu acompanhei ela até lá, até o momento da cirurgia e num momento já veio a enfermeira com aquele ser procurando o seio da mãe prá se alimentar. Essa imagem da menina olhando para o feto me fez pensar o que será que ela espera? O que será que está reservado prá ela daqui há 15 ou 20 anos? Como será o futuro prá ela? E, em seguida, pensei na morte do meu pai; Então foi essa foto que eu tive dois momentos prá refletir: nascimento e morte...deu prá fazer uma reflexão legal! (Jorge Vila)

Podemos inferir que a fotografia é captada por Jorge Vila e, ela é verbalizada a partir de uma metalinguagem interior, além dos sentidos de conotação, relacionados às vivências do leitor, e, por meio disso, ele lê esta fotografia e capta sentimentos muito particulares em relação a ela (Barthes,2011).

Parte das vivências por meio das quais os estudantes se relacionam com imagens, tornam latente a pungência de que fala Barthes (2011), ainda que eles não tenham consciência deste sentimento. Muitas vezes, ao serem indagados sobre isso ficam em dúvida se estão “autorizados” a falar desses e de outros sentimentos que vêm à tona no encontro com certas imagens. Acreditamos que isto está ligado a um entendimento da fotografia como arte e, como tal, inacessível para determinadas camadas da sociedade.

Nos reportamos ao trabalho de Fayga Ostrower – descrito no livro Universos da Arte - que “ensinou” História da Arte aos operários de uma fábrica, por meio da experiência de compartilhar conhecimentos em Rodas de Conversa com esses operários. Ao afirmar que o caráter não verbal da comunicação artística constitui o motivo concreto da arte ser tão acessível ela propicia um entendimento de que mesmo aquelas pessoas que não possuem conhecimento erudito sobre arte podem vivenciar a experiência de leitura de obras de arte. Assim como ela acreditamos na experiência vivenciada de maneira dialógica, onde “cada um de nós conta”.

Para ela, muito mais relevante do que o fato de estar ali, era vivenciar uma experiência onde pudesse mostrar a arte como patrimônio da humanidade e que a arte surge como uma linguagem natural dos homens. Considerava que era essencial poder fazer, recriar, e sempre aprender no fazer [...], e, “nesse fazer, cada um de nós conta” (OSTROWER, 2013, p.366).

Portanto, para nós esse fazer coletivo das Rodas de Conversa partia do princípio de que cada um dos participantes era essencial na construção da empiria e que também poderíamos construir um outro entendimento sobre a fotografia e suas possíveis leituras, desconstruindo a concepção de foto relacionada à arte e de forma elitizada, entendida como algo distante das pessoas sem formação erudita. A outra preocupação se relacionava com um espaço que fosse dialógico e propiciasse a construção de narrativas em que os discursos dos estudantes se alternassem e se constituíssem, não como simples réplica ao discurso do outro.



Foto 3

Pivete

No sinal
 fechado
 Ele vende chielte
 Capricha na
 flanela
 E se chama Pelé
 Pinta na jangla
 Batalha algum trocado
 Aponta um
 canivete
 E até
 Dobra a Carioca, olêrê
 Desce a Frêz Canjea, olará
 Se manda pra
 Tijuca
 Sobre o Borçl
 Meio se maloca
 Agita numa boea
 Descola uma mutuea
 E um papçl
 Sonha aquela mina, olêrê
 Prancha, parafina, olará
 Dorme gente
 fina
 Acorda pinçl
 Zanza na sarjeta
 Fatura uma bçstçira
 E tem as pernas tortas
 E se chama
 Mané
 Arromba uma
 porta
 Faz ligação dirçta
 Engata uma
 primeira...

Compositores: Chico Buarque /
Francis Himç

Por favor escolham uma foto, qualquer uma e digam o motivo dessa escolha. O que vocês sentiram ou pensaram quando escolham esta foto? (Nana Moraes)

Eu escolhi a foto dos meninos com bolas no sinal e o garoto olhando de dentro do carro, no sinal foi uma coisa mágica...parece que ele está olhando para uma mágica; eu vejo desigualdade...acho que a gente tá vivendo uma época...sempre viveu né? Eu falei assim: para algumas crianças aquilo era brincar...óbvio que era diversão, mas ali o brincar é sério. Não é um brincar ali rapidinho e depois vou fazer outra coisa...não ...não é assim que funciona, mas pro garotinho é isso... na cabeça dele a gente vai ver que durante 10 segundos que é o tempo do sinal ele vai fazer malabares, daí passou e ele vai jogar bola depois daquilo...Só que ele vai passar a tarde ali o dia ali fazendo aquilo prá comer... sei lá...acho que o que mais mexeu comigo foi um momento assim de muita desigualdade. Essa foto mostra muita desigualdade, muito viva essa desigualdade...a gente tá vendo isso todo dia, toda hora, todo instante e assim, eu não sou daqui, sou de um lugar onde que não tinha muita gente na rua, essa coisa assim então até hoje é algo que me impacta um pouco por mais que a gente fique anestesiado né? Porque você passa quase que normal...assim você vê aquela pessoa no chão ali num estado totalmente degradado...eu sei lá...normal, dia-a-dia...e a gente vai se acostumando não tem como ...assim se eu falar que não é hipocrisia da minha parte, mas assim por lá não ter algo assim sempre choca! Eu sou do Acre, moro aqui há 11 anos mas sou de lá, então sempre por mais que essa “anestesia” não me pegue tanto e eu acho que por isso é que choca tanto. (Rodrigo Méxas)

O estudante Rodrigo Méxas escolheu uma imagem apontada por vários estudantes em diferentes momentos. Ele construiu uma narrativa que nos remete a Samain (2012, p.21) quando diz que quer desvendar a maneira como a imagem nos provoca a pensar, nos convoca a pensar. Quando se reporta a uma questão social como desigualdade parece estar envolvido de maneira profunda no “acontecimento” no fenômeno fotográfico resultante de um processo que combina aportes dos mais variados (id.p.30).

Outrora vimos com Barthes que a fotografia é perigosa, pois possui funções como surpreender e fazer significar. E, nesta narrativa, podemos afirmar que Rodrigo Méxas investe o seu *studium* lendo a imagem, mas também a cidade, os rostos e as cenas. A narrativa de Rodrigo foi bem estruturada politicamente e utilizada de maneira coerente para questionar posturas relacionadas a ética e cidadania, como no trecho em que ele afirma que “*essa foto mostra muita desigualdade [...] me impacta um pouco por mais que a gente fique anestesiado né? Porque você passa quase que normal...assim você vê aquela pessoa no chão ali num estado totalmente degradado...eu sei lá...normal, dia-a-dia...e a gente vai se acostumando não tem como...*”

Essa imagem parece ser utilizada como uma ferramenta de narração de um determinado discurso e, parece que Rodrigo articula suas ideias com este discurso que ele constrói na leitura da foto e com a foto. Durante todos os momentos da Roda ele se mostra muito atento aos detalhes das imagens e sempre parece preocupado em articular bem suas leituras com um caráter de crítica social.

Aquela foto dos garotos no trânsito eu fico imaginando o que levou uma mãe a deixar seu filho no trânsito...porque eu sempre falo pro meu esposo que essas crianças não brotaram da terra...e eu trabalho em escola e aconteceu um caso de uma mãe...às vezes, a mãe não se importa de o filho ficar ali pois ela quer saber do dinheiro no final do dia na mão dela...ela não quer nem saber se ele tá correndo risco, ela quer o dinheiro...e a maioria deles vai até estudar, sai do colégio quando não é integral, meio expediente, né? Aí vai pro trânsito à tarde e aí estuda de manhã e vai vamos supor, pro sinal de manhã prá de tarde ir prá escola, entendeu? E pra eles, ter dinheiro na mão é até bom porque vai saciar a fome, mas cadê a mãe dessas crianças, entendeu? Eu jamais ia deixar meu filho...eu sempre falo prá minha filha quando a gente é mãe, a gente faz o impossível...eu sempre falo isso prá ela...jamais deixar um filho passar necessidade...eu preferia passar necessidade. (Vania Corredo)

Vania Corredo constrói sua narrativa trazendo elementos profundamente ligados às suas experiências pessoais e sua relação com a filha, desvelando essa imagem por meio de questões que ela considera relevantes do ponto de vista da responsabilidade materna, das questões envolvidas nos aspectos relacionados ao “cuidar e proteger” os filhos. Ela parece viver uma história desdobrada pela imagem e, como nas palavras de Samain (p.58) “as imagens abrem e desdobram a história, a descobrem ou a encobrem, a reencontram e a ressuscitam, a fazem viver e existir.” Essa narrativa parece trazer vestígios dos próprios temores de Vania Corredo em relação à sua vida; a polissemia das imagens possibilita caminhos inesperados de leitura com trajetórias indefinidas e inesperadas e, desta maneira, Vania vai percorrendo caminhos “infinitos, transitórios e transterritoriais” na leitura dessa fotografia (p.59).

Os meninos no sinal...essa imagem é a que mais mexe comigo porque eu não via isso, sou nascido e criado no interior e lá não tem isso não... mas com a vinda pra cá eu passei a ver isso direto...isso aí é prá mim muito tocante, de duas formas: ou eles optaram por esse serviço prá sobreviver ou foram obrigados ...sei lá, algumas vezes dizem que a mãe obriga eles...de todo jeito é tocante ...problema social, né? (Vilton Júnior)

Novamente encontramos uma narrativa onde o estudante (Vilton Júnior) faz uma relação com a questão social referindo-se à foto como abordagem de um problema social. Sontag (2004, p.13) lembra-nos que ser educado por fotos é aprender um novo código visual e que as fotos modificam e ampliam nossas ideias sobre o que vale a pena olhar e sobre o que temos o direito de observar. Para ela, as fotos constituem uma gramática, uma ética do ver. As fotografias que mobilizaram o olhar dos estudantes expressavam um testemunho do fotógrafo, mas com a interpretação do mundo que estes estudantes possuem. É a *leitura de mundo* que eles construíram a partir de suas vivências e experiências culturais e sociais.

Talvez possamos afirmar que essas fotografias adquirem significados sociais e políticos à medida que seus indícios, seus códigos, são percebidos pelos observadores. Os elementos icônicos fornecem informações que ajudam a materializar a representação daquilo que o fotógrafo registrou com sua lente.

O que me chamou atenção foi a foto da rua...dos meninos ...miséria humana né? Faz a gente lembrar da condição humana de algumas pessoas né/ no mundo, de modo geral, a gente tá sempre com as nossas coisinhas do dia-a-dia, nossos probleminhas, com nossas coisas e a gente vendo uma foto assim a gente lembra que o mundo é muito grande e tem muita gente na miséria, é isso. (Priscila Prate)

Das imagens que eu vi a que me chamou mais atenção foi aquela das crianças fazendo malabares porque é impactante ver uma ajudando a outra entre aspas, uma tá agachada e a outra tá em cima dela jogando as bolinhas e eles parecem que estão num sinal. (Gerónimo Fernández)

Ela me deixa impactado porque é um pessoal realmente que está em situação desfavorável. E são crianças tentando ganhar dinheiro sabe lá o quê...não sei basicamente para quê...e isso impactou bastante. Eu tenho um filho, sabe? A gente depois que tem filho muda tudo na nossa cabeça, as coisas que a gente vê de um jeito e passa a ver de outro, sei lá, acho que em outras épocas eu ia escolher uma outra foto, talvez alguma coisa mais de coisa que eu gosto mesmo...mas agora com filho, muda tudo no meu olhar, muda mesmo, nunca mais a gente olha pra criança do mesmo jeito que antes...tem tanta maldade no mundo daí a gente fica imaginando o que que eles vivem na rua...sem um adulto prá cuidar...sem ninguém, sem casa, sem comida na hora certa, sem escola, sem ninguém, é isso. (Coco Lazo)

Esta fotografia, particularmente, faz com que as narrativas construídas por meio da sua leitura neste contexto, sejam sempre relacionadas com questões de cunho social. O fato de serem crianças buscando ganhar dinheiro

por meio de uma apresentação em um sinal de trânsito (sentido denotado da imagem) propicia que as leituras sejam carregadas de elementos de conotação e sentidos ideológicos. Um estudante fala em “miséria humana”, o outro trata a imagem dos três garotos no sinal como uma amostra de companheirismo e ajuda mútua [] ... *é impactante ver uma ajudando a outra entre aspas, uma tá agachada e a outra tá em cima dela jogando as bolinhas...*[] e o terceiro estudante relaciona esta foto com sua própria experiência da paternidade. Intrigante pensar como “em seu conteúdo, a imagem fotográfica reúne elementos icônicos que fornecem informações para diferentes áreas do conhecimento.

Mais alguém quer falar? Tinha uma pessoa que havia dito que escolheu duas fotos e falou de uma foto primeiro. (Nana Moraes)

Essa cena nunca deixa de nos tocar, mesmo a gente vendo todos os dias...essa cena é tocante porque é ...mostra um problema social e... essa imagem tem as crianças trabalhando e tem uma outra criança que tá dentro do carro e aí ela tá olhando e isso me chamou atenção por causa disso, dessa diferença e essa diferença social é muito marcada nessa foto né? Um menino de carro que não precisa trabalhar e o outro mundo né? De crianças trabalhando. (Ella Dürst)

Se você olhar bem a figura deles parecem que estão felizes, se divertindo...eles estão brincando e o menino do carro também tá se divertindo...a gente tem essa mania de olhar a foto e ficar botando crítica em tudo, esse lance do social, né? prá mim eles tão felizes. (Gabriel de Paiva)

As narrativas acima são de estudantes que já haviam escolhido uma imagem e quiseram comentar outra foto. Essas narrativas nos impulsionam a refirmar a importância da leitura de imagens na formação docente e suas consequências na construção do pensamento crítico dos estudantes que estão neste momento de formação inicial. As narrativas mostram a potência das imagens para experimentações intensas, na busca pela criação de outras práticas educativas e novos caminhos na construção de conhecimentos. Todavia, o que também podemos perceber é que algumas vezes estes processos ficam limitados ou são impedidos pelos processos de controle da aprendizagem e das práticas educativas.



Foto 4

Quem me dera ao menos uma vez
 Ter de volta todo o ouro que entreguei
 a quem
 Conseguiu me convencer que era prova
 de amizade
 Se alguém levasse embora até o que eu
 não tinha

Quem me dera ao menos uma vez
 Esquecer que acreditei que era por brincadeira
 Que se cortava sempre um pano de chão
 De linho nobre e pura seda
 Quem me dera ao menos uma vez
 Explicar o que ninguém consegue entender
 Que o que aconteceu ainda está por vir
 E o futuro não é mais como era antigamente
 Quem me dera ao menos uma vez
 Provar que quem tem mais do que precisa ter
 Quase sempre se convence que não tem o bastante
 Fala demais por não ter nada a dizer
 Quem me dera ao menos uma vez
 Que o mais simples fosse visto
 Como o mais importante
 Mas nos deram espelhos e vimos um mundo doente
 Quem me dera ao menos uma vez...

Uma imagem que me impactou foi a do índio...da Índia...porque eu sou muito ligada, eu acho que é uma cultura muito linda...porque agora que a gente tá olhando mais e assim entre eles, eles dividem as tarefas, eles têm um respeito, eles têm dentro da cultura deles coisas que nós estamos perdendo na nossa, entendeu? Tanto pela questão da tecnologia, quanto por muitas outras coisas...e assim eles ainda não têm isso, apesar de ser um povo...não vou dizer menor...mas que tem uma cultura diferenciada da nossa, que não tem tanta tecnologia, que não tem essa questão do mundo, essa questão do mundo nas mãos deles ...eles “se viram” com as ervas e outras coisas mais, mas eles têm uma gama de conhecimentos e um respeito entre eles que é muito bacana isso. Eu acho que é a nossa cultura independente de europeu de qualquer outra coisa, mas temos que dar valor ao que é nosso, entendeu? Eu acho que a gente tem que correr atrás dessa galera que está cada dia, cada vez mais perdendo espaço.
(Anne Branco)

O modo de observar esta foto faz com que a estudante Ana Branco mobilize tensões e expectativas que ela possui sobre questões indígenas e sua relação com o homem branco, assim como o próprio entendimento que ela possui sobre a cultura dos povos indígenas. Os sentidos conotados nesta leitura são em grande parte construídos imediatamente após a primeira observação da foto. Em seguida, Anne Branco encontra e verbaliza outro sentido, que é obtuso: *eles “se viram” com as ervas e outras coisas mais, mas eles têm uma gama de conhecimentos e um respeito entre eles que é muito bacana isso. Eu acho que é a nossa cultura independente de europeu de qualquer outra coisa, mas temos que dar valor ao que é nosso, entendeu? que está cada dia, cada vez mais perdendo espaço.*

A estudante Anne Branco parece projetar suas próprias “demandas” internas quando afirma a importância da preservação da cultura indígena, de aspectos ligados à ecologia e, assim como no estudo de Souza (2011, p. 117) “a dimensão do problema é reforçada, justificando, assim, a necessidade de uma ação preventiva [...]”

Eu acho que a gente tem que correr atrás dessa galera que está cada dia, cada vez mais perdendo espaço (Anne Branco). Podemos inferir que se esta Roda de Conversa - com a projeção desta foto - com certeza foi marcada uma questão que é a demarcação das terras indígenas no Brasil. Isto apareceu em

outras narrativas e é um assunto que esteve presente na mídia no mesmo período.

O observador aqui se preocupa em abordar questões sociais, culturais e históricas ao tratar de sua experiência ao olhar esta foto. Nesta imagem o registro do fotógrafo intencionalmente tenta marcar a presença dos diferentes povos indígenas que participavam de um grande evento na cidade do Rio de Janeiro, além, da diferença de gerações mostradas pela imagem de uma senhora com uma criança. A compreensão desta fotografia como um objeto carregado de polissemia nos leva a entender que, por meio da leitura, sentidos implícitos podem ser revelados pelos observadores.

*Eu acho que a gente olha prá uma imagem e já relaciona rapidinho e faz uma relação rápida também para de observar a imagem, sabe? Olha a imagem e já faz uma relação com o que a gente tem né? Com o que a gente fica vendo coisa que fica carregando pô...o índio olhou o índio rápido, mas a criança olha aquela imagem e tipo assim: - Nossa! Uma senhora ...não que ela vai falar assim, mas vai olhar tudo ao redor e a gente só tá tipo olhando superficial, sabe? Eu acho que é por isso que **a gente deixa de ver os detalhes na maior parte das vezes. Grifo nosso.** (Humberto Capai)*

O nosso grifo fez-se necessário, ao ouvirmos a narrativa de Humberto Capai sobre “ver os detalhes” da foto. O que significa “ver os detalhes” de uma imagem? O que é “ver os detalhes “nesta fotografia? A fala de Humberto Capai é carregada de emoção e ele deixa isso muito claro quando se expressa rapidamente tão logo a proposta é feita para todos os presentes. Em seguida, afirma que olhamos muito rápido para as imagens que encontramos: *Eu acho que a gente olha prá uma imagem e já relaciona rapidinho e faz uma relação rápida também para de observar a imagem, sabe?*

A fim de relatar a sua experiência com esta imagem, Humberto Capai descreve parte dela como “ver os detalhes” e afirma que na maior parte das vezes a leitura é superficial. Para ler a imagem ele considera que é preciso fazê-lo de maneira aprofundada, cuidadosa, e isto não envolve, necessariamente uma metodologia específica. Consideramos que ele lê a imagem e busca compreender seus sentidos óbvios e obtusos sem necessariamente precisar de uma formação para isso. Sua leitura busca os detalhes e a compreensão do que a imagem denota, além de perceber os sentidos conotativos. Parece-nos que Humberto

Capai vivencia a experiência que Sebastião Salgado descreve quando ele afirma que uma pessoa lê a imagem que vê, sem depender de seu nível de sofisticação teórica, pois ela lê em função da sua vida dentro do âmbito social. (apud Persichetti, 2000, p.80).

Prá mim a imagem que me marcou foi aquela da senhora indígena com uma criança porque são questões que me interessam desde sempre assim não sei explicar exatamente o motivo, mas desde sempre eu sempre gostei das questões indígenas e ninguém nunca falou nada assim tipo: - Olha que índio legal! Mas sempre gostei e até mesmo com relação a educação indígena que assim, não tem muito incentivo e a gente sabe até pelo professor Celso que fala bem dessas questões...o Celso Sanchez...e eu tenho bastante interesse de estudar mais isso de me aprofundar ...a imagem me emociona porque faz pensar um pouco nisso. (Bete Costa)

Como afirmamos a leitura de uma imagem é sempre histórica e depende do saber de cada leitor, que vai ler a mensagem a partir dos signos que consegue apreender. A mensagem fotográfica transmite a própria cena, o real literal, entretanto há também a mensagem conotada que é o modo como a sociedade pensa, como lê esta imagem (Barthes, 2009, p.13).

A gente tem rótulos e a gente vem com as coisas pré moldadas sem saber por naturalizar a pessoa passa assim na rua e não vê as coisas...a criança não, porque ela tá aberta...ela vê aquilo ali e não é que nem a gente que já sabe alguma coisa...não vai fazer diferença prá ela aquela imagem...a gente já sabe o que é. É a menina nas costas olhando pro mundo, tipo o que tem pra ver aqui nesse mundo...o que ela pode conhecer descobrir, sabe? (André Durão)

O estudante André Durão lê esta foto considerando que os “rótulos” ou as experiências trazidas pelas pessoas faz com que elas leiam esta imagem de maneiras distintas. De certa maneira, o que ele faz é uma análise do seu olhar, por meio de sentidos conotados que percebe nesta foto. Os sentidos que ele percebe com a leitura que realiza do olhar da menina indígena demonstram sua própria capacidade de perceber o que não é óbvio nesta imagem. Podemos considerar que a conotação é mais intensa na leitura realizada por André Durão, pois ele destaca um segundo sentido daquela mensagem fotográfica. O sentido denotado está na própria imagem da menina olhando para o céu, no entanto, quando o estudante afirma que “[...] a menina nas costas olhando pro mundo, tipo o que tem pra ver aqui nesse mundo...o que ela pode conhecer descobrir,

sabe? Ele utiliza códigos de conotação, que são culturais e que envolvem signos conformados nesta imagem como expressão, gesto, ou que são dotados de “certos sentidos em virtude do uso de determinada sociedade [...]” (Barthes, 2009, p.23).

A foto da Índia, mais por exclusão do que por opção; pela beleza da foto, pela beleza das cores, mas também pelo cansaço em relação aos outros temas: educação, juventude, infância, homossexualidade, violência... essa daí me traz tranquilidade, me traz paz, me remete a origem, me remete a uma postura de dignidade, pureza, não sei ...acho que tem a ver com isso. (Vilton Júnior)

A narrativa de Vilton Júnior demonstra uma leitura carregada de sentidos ideológicos e investida de valores que nos propiciam uma visão de que conceitos este estudante prioriza na sua leitura e como ele considera certos temas que são continuamente divulgados pelas mídias. Quando se refere ao “cansaço em relação a outros temas” Vilton Júnior demonstra uma forma de se referência a temas que considera importantes, mas sente-se com um excesso de informações e/ou discussões sobre os mesmos. Os sentidos que ele destaca na sua leitura “*tranquilidade, me traz paz, me remete a origem, me remete a uma postura de dignidade, pureza, não sei ...*” indicam um modo de compreender esta imagem que difere dos outros participantes da Roda de Conversa e demonstra um mecanismo de leitura com sentidos conotados apresentados pelo leitor.

Eu gostei daquela Índia senhora; eu achei interessante porque ela tá com o semblante no rosto dela tá focada no que ela tá indo fazer...no trabalho dela...enquanto que a criança tá com o olhar de criança rumo ao desconhecido...não sabe onde tá indo, mas ela tá indo...junto! A senhora tá lá focada, indo trabalhar, colher alguma coisa e ela tá indo carregada, mas mesmo assim ela pensa: Para onde eu tô indo? E, ao mesmo tempo, agarradinho na cordinha e vai ele...e eu acho que isso daí é independente de ser uma tribo e ser aqui ou ali porque acontece com qualquer criança e qualquer mãe...tá sempre agarradinho na mãe indo prá casa de alguém, e indo ficar com alguém prá mãe trabalhar fora, e ele não sabe onde tá indo e de acordo com a situação que a humanidade tá vivendo...uma situação de...assim, vamos dizer assim de alguma forma a gente tá entregue a alguma coisa e tem que confiar e ele tá ali agarradinho confiando, agarradinho ali, tá indo junto. (Dorotéia Lange)

Sabemos que toda imagem é polissêmica e possui uma “cadeia flutuante” de significados, dos quais o leitor pode escolher uns e ignorar outros

(Barthes, 2009, p.33). Na narrativa de Dorotéa Lange os sentidos estão relacionados aos seus próprios sentimentos sobre a vida o olhar rumo ao desconhecido, como dito por ela. Em seguida ela parece buscar uma construção enunciativa que privilegie a interação com os outros participantes (ela fala olhando para os outros, como quem quer uma aprovação) por meio da qual demonstra preocupação com aqueles destinatários.

Parece haver uma produção discursiva que leva em consideração o destinatário- ou os destinatários – onde a narrativa é construída esperando a resposta do “outro”. Os diálogos são sempre produzidos levando-se em conta o destinatário e, de forma que os interlocutores produzam e reelaborem seus discursos em uma perspectiva dialógica (Bakhtin, 2004).

Foto 5



Sou eu que vou seguir você
 Do primeiro rabisco até o bê-a-bá
 Em todos os desenhos
 Coloridos vou estar
 Na casa, a montanha
 Duas nuvens no céu
 E um sol a sorrir no papel
 Sou eu que vou ser seu colega
 Seus problemas ajudar a resolver
 Sofrer também nas provas bimestrais
 Junto a você
 Serei sempre seu confidente fiel
 Se seu pranto molhar meu papel

Sou eu que vou ser seu amigo
 Vou lhe dar abrigo
 Se você quiser
 Quando surgirem seus primeiros raios de mulher
 A vida se abrirá num feroz carrossel
 E você vai rasgar meu papel

O que está escrito em mim
 Comigo ficará guardado
 Se lhe dá prazer
 A vida segue sempre em frente
 O que se há de fazer?
 Só peço a você um favor, se puder
 Não me esqueça num canto qualquer

O Caderno - Chico Buarque

Nas projeções realizadas durante as Rodas de Conversa algumas imagens contribuíam narrativas pronunciadas de maneira exaltada ou emocionada. Esta foto foi uma delas e quase sempre causava espanto e indignação. Apresento as narrativas de Bárbara Copque e Lucíola Villela que remetem suas leituras a questões bem distintas: a primeira fala da foto, mas em meio a destruição, destaca a composição da cena com “os passarinhos coloridos”; a segunda faz uma apropriação desta fotografia, trazendo novos significados com sentidos como consciência política e destruição do patrimônio público. As ligações que essas estudantes estabelecem com seus próprios sentimentos e visões de mundo é aparentemente sutil, entretanto reconhecemos os sentidos de conotação fortemente presentes pela forma subjetiva com que ambas falam de suas leituras.

Fiquei indecisa, mas a foto que chamou atenção foi da sala de aula toda destruída e, em cima ali tem os passarinhos coloridos (Bárbara Copque).

Tem um contexto escolar cheio de destruição, consciência política né, porque destroem tudo que é público depois ficam sem nada...dor porque quem são as crianças que vão ficar sem essas escolas que destruíram, depredaram...como é que são tratadas as realidades infantis? Tem situações muito diferentes em todo lugar ...tem lugar que só tem isso ai (Lucíola Villela).

Acreditamos como Muriel Pic (2015,p.81), que as imagens produzem ligações invisíveis, algumas mais evidentes do que as outras e, para serem reconhecidas, essas ligações necessitam de um gesto físico semelhante a um ato de leitura.

Esse ato de leitura é investigado por nós a partir das apropriações que os estudantes – nossos leitores – fazem e suas ressignificações por meio das narrativas. Buscamos assim como Pic (p.82) compreender essas narrativas retirando as imagens da névoa que existe desde os primórdios da fotografia, como conta Walter Benjamin. Também consideramos como Benjamin (2012, p.100), que

Apesar de toda a perícia do fotógrafo os leitores sentem a necessidade irresistível de procurar a pequena centelha do acaso, do aqui e agora, com a qual a realidade chamuscou a imagem, de encontrar o lugar imperceptível em que o futuro se aninha ainda hoje no “ter sido assim”, desses minutos únicos, há muito extintos, e com tanta eloquência, que, olhando para trás, podemos descobri-lo.

Nossos leitores demonstram que, em seus momentos de observação das fotografias, reconhecem, ainda que inconscientemente as imbricações que existem nessa relação entre a imagem e o leitor, pois como nos informa Didi-Huberman (2013,p.53) esta contemplação não é uma atividade mística nem ignorante diante da imagem. Devemos a ele uma bela citação de Panofsky “A relação do olho com o mundo é, em realidade, uma relação da alma com o mundo do olho” (apud DidiHuberman, 2013, p.187).

Nas leituras das fotografias projetadas, os estudantes revelavam aspectos de cunho denotativo, mas também mundos que estavam escondidos e ocultos, compreensíveis por meio dos sentidos conotativos ou obtusos e que se revelam a partir dos sentidos que esses leitores lhes implicam. Entendemos que encontramos o que Benjamin trata como a natureza de que fala a câmera em relação à natureza que fala ao olhar – ambos são distintos – pois por meio desta a fotografia pode revelar o inconsciente ótico da mesma maneira que a psicanálise revela o inconsciente pulsional. Essa forma de “falar ao olhar” distingue as diferentes maneiras de ler e compreender a experiência com a imagem.

Desta maneira, outras narrativas vão surgindo, encaminhadas como na relação descrita no parágrafo anterior, e destacamos aqui algumas delas. Lembramos que o grande número de narrativas nos fez rever várias vezes esses recortes e a própria extensão da narrativa selecionada. Alguns casos nos mobilizaram intensamente, pois os enunciados eram muito ricos do ponto de vista de um estudo que se pautou na “escuta do outro”.

A imagem que mais me impactou foi a primeira imagem que eu não vi criança e depois eu não vi mais nenhuma criança, mas essa aí tem muita coisa prá pensar...não tem criança e de repente a gente vê tudo destruído e daí prá pensar: _ onde estão as crianças? Será que essa a mensagem? As crianças sumiram foram destruídas junto com a destruição do lugar, dessa biblioteca? (Patrícia Monte)

A imagem do ambiente todo desarrumado parece uma sala de aula, eu acho que quando você vê e olha direito dá muita revolta porque é tão difícil conseguir ter uma sala de aula, biblioteca daí eles vão lá e destrói. (Daniella Barcelos)

As narrativas aqui apresentadas nos falam de modos de pensar a foto, de maneira adensada pela experiência docente destacando aspectos da criança, da escola, da própria relação de responsabilidade com o espaço escolar e seus bens deste espaço. Vivemos um tempo em que há muito desrespeito à escola, à figura do professor e situações extremas de destruição de espaços escolares, como forma de vandalismo. Nas narrativas eles relacionam a foto com situações vividas no cotidiano escolar e, o narrar torna-se também forma de protesto contra essas situações. Narrar estas histórias a partir das fotografias mostra que os leitores foram impulsionados a refletir sobre os sentidos da vida e rememorar momentos enredados no cotidiano escolar. Isto é fortemente marcado na narrativa de Jorge Villacorda, apresentada a seguir.

A imagem que eu quero falar sobre ela é aquela os vândalos na biblioteca, porque eu estive na direção de uma escola durante 7 anos e quando eu assumi essa direção eu sempre sonhei muito com a educação e eu pensava que através da leitura a gente poderia superar, conquistar espaços e resgatar e, quando a gente montou a biblioteca com muitas dificuldades, com muitas doações, com parceria de empresas – porque o poder público nunca colabora o suficiente – e um belo dia eu cheguei na escola e a gente abriu a escola, alunos, ex-alunos e alunos atuais tinham ali exatamente o espaço que nós sonhamos e quando eu cheguei e eles tinham detonado o espaço, então aquilo ...Caramba! Parece que tirou um pedaço da gente...chegou a gente a pensar como acabaram com o nosso sonho? Como a gente vai reconstruir isso? Então, acho que marcou muito esse momento também...onde a gente depositava que era um sonho da comunidade, aqueles que a gente queria ajudar, através da leitura a gente pensava que poderia ajudar (Jorge Villacorda)

Acho que é uma biblioteca...uma biblioteca estragada toda quebrada. É uma sala mas também parece com um ambiente de criança porque tem uns objetos lúdicos ali em cima...Parece uma sala de aula... Aí depois que aparece tudo destruído não aparece mais criança em momento nenhum (Luana Dias)

Mas parece uma sala de aula de adulto... (Jorge Villacorda)

Esta foto foi analisada por vários estudantes que abordaram aspectos que nos indicam os conotadores fortemente presentes nas leituras. Na narrativa de Jorge Villacorda há primeiramente, uma leitura que apresenta sentidos denotados, como vandalismo e destruição, assim como na narrativa de Luana Dias. A imagem em questão mostra claramente uma sala que se assemelha a

uma sala de aula ou uma biblioteca completamente destruída. Os elementos que indicam conotação são aqueles que aparecem como um segundo sentido, são aqueles relacionados ao sentimento que descrevem ao ver essa imagem: sonhos desfeitos, desolação, destruição. Nos parece que há uma relação direta com questões relacionadas aos problemas na educação, e com a dificuldade de desenvolver propostas que sejam voltadas para a infância e a leitura. O estudante Jorge resgata em sua memória a experiência como gestor de uma escola e a difícil situação de encontrar um espaço destruído bem como as dificuldades inerentes ao processo de gestão de uma escola [...] “*porque o poder público nunca colabora o suficiente*”. Podemos inferir que há ainda um outro sentido que é considerado por Barthes como sentido obtuso, que por ser mais ameno, sugere que por meio da leitura e de espaços como esse – agora destruído – será possível melhorar as condições de ensino e as possibilidades de aprendizagem.

Na visão barthesiana o *studium* pode estar presente no momento em que as pessoas se deparam com esta fotografia e a tratam como imagem da destruição para, em seguida, descrever sentimentos mais profundos que estão relacionados com aquilo que *causa o punctum*, nos impulsionando para agradar ou desagradar, mas sempre nos provocando de forma incisiva.

As imagens nos conduzem a outros territórios da memória, pois na visão de Samain (2012,p.22) possuem vida própria e o poder de suscitar pensamentos e ideias, como os viajantes, os ciganos, quando nos inquietam e nos fazem com que tenhamos um “trabalho da memória” como o “trabalho do mar”, pois considera os movimentos do mar, das ondas, do refluxo, o que poderia ser uma boa imagem para expressar essa varredura constante do tempo e do espaço (p.23).

A imagem que mais me impactou foi das estantes porque até então eu estava pensando que iam ser só imagens de crianças ...foi a primeira imagem que eu não vi criança e depois dali também não vi mais nenhuma criança apesar de ter uma outra imagem que eu achei que era do contexto escolar...mas foi a que mais me impactou porque eu estava vendo criança o tempo inteiro e coisas relacionadas com a infância e, de repente, não. Para mim parecia a Síria...me lembrou a Síria, mas eu não sei se isso seria de lá ou de onde que (Maira Mendonça)

Essa foto da sala de aula toda bagunçada e tudo me remeteu a crianças que perdem muitas aulas que não tem infraestrutura adequada pela escola estar num contexto social não muito agradável, a violência tá tomando espaço e nesses dias úteis de aula e, em cima disso, a gente também tem uma que reforma do Ensino Médio que vem alterar essa infraestrutura só que aquilo que já tem aquilo que já é precário como é que você vai trabalhar em cima do que já não está nada bom...aí me remeteu a essa situação também. (Marcos Terranova)

As leituras nas narrativas acima referem-se também aos sentidos que os leitores consideram a partir da emoção suscitada pela imagem. Podemos perceber que as narrativas estão carregadas de elementos conotativos que destacam problemas sociais e questões relacionadas à estrutura educativa. O estudante Marcos Terranova, faz também uma relação com a Reforma do Ensino Médio – assunto que estava sendo bastante noticiado na mídia – e por meio de sua leitura faz uma crítica ao sistema educacional brasileiro. Como sabemos, a leitura de uma imagem é sempre histórica e depende dos saberes dos leitores, por meio daquilo que apreendem, por meio dos signos que reconhecem (Barthes, 2009,p. 25). Além disso, quanto maior o conhecimento sobre determinado tema maiores serão as possibilidades de inferências e leituras com níveis profundos de análise.

Foto 6



Canto das três raças

Ninguém ouviu .
 Um soluçar de dor
 No canto do Brasil
 Um lamento triste sempre ecoou
 Desde que o índio guerreiro
 Foi pro cativo e de lá cantou
 Negro entocou
 Um canto de revolta pelos ares
 Do Quilombo dos Palmares
 Onde se refugiou
 Fora a luta dos Inconfidentes
 Pela quebra das correntes
 Nada adiantou
 E de guerra em paz
 De paz em guerra
 Todo o povo dessa terra
 Quando pode cantar
 Canta de dor ô, ô,
 ô, ô, ô, ô
 E ecoa noite e dia
 É enurdecedor
 Ai, mas que agonia
 O canto do trabalhador
 Esse canto que devia
 Ser um canto de alegria
 Soa apenas como um soluçar de dor ô,
 ô, ô, ô, ô, ô

Compositores: Paula Cesar Pinheiro
 / MAURO DUARTE

Gostei bastante daquela sala de aula com as duas mulheres olhando pro quadro e a frase “Aids não tem cura...o preconceito tem; tem uma moça bem triste e é difícil explicar, mas eu achei bem interessante porque trata do preconceito...e ...de pessoas negras, mulheres negras ...tem muito preconceito no mundo... (Bárbara Copque)

Aquela também que tem uma frase sobre a aids e tem uma mulher de costas...tem uma frase sobre aids tipo “Aids não tem cura, mas o preconceito tem”. Me emocionou por causa do preconceito que as pessoas sofrem...ainda mais que é uma mulher negra! (Patrícia Monte)

O que me chamou a atenção foi a da rua, dos meninos no sinal e aquela outra do preconceito, da aids também me chamou atenção...miséria humana né? Faz a gente lembrar da condição humana de algumas pessoas né? No mundo de modo geral a gente tá sempre com as nossas coisinhas do dia-a-dia, com nossos probleminhas, com nossas coisas e vendo uma foto assim a gente lembra que o mundo é muito grande e tem muita gente na miséria (Maira Mendonça)

Também na sala de aula, tem as duas mulheres e tem uma moça tão triste, de cabeça baixa (Marcos Terranova)

As narrativas apresentadas trazem leituras muito parecidas com conceitos como miséria humana, preconceito e questões de gênero. As estudantes parecem destacar elementos presentes no cotidiano, pois os relacionam com a vida e com o que percebem nas relações humanas. Por meio da leitura interagem com o texto imagético e com os sujeitos que estão ali participando da Roda de Conversa em uma experiência que se constrói de forma dialógica, na perspectiva de Bakhtin. Existe nesta leitura uma imbricação com uma construção histórica e cultural desses sujeitos leitores.

Considerando o *punctum*, podemos destacar que por meio dele, estão implicadas nesta leitura, sentimentalidades, afetos, um momento intenso de emoção, de contingência que faz com que ela “aponte” (*punctum*) o espectador. Por outro lado, a leitura que os estudantes realizam no primeiro momento do cartaz que trata do preconceito, está relacionada com o enquadramento proposto pelo fotógrafo e se condensa em uma imagem que é oferecida ao olhar, sobretudo ao intelecto (Fontanari 2015, p.286).

Lembramos que as imagens possuem uma imbricação com o nosso destino e um corpo latente como afirmam Lisovsky e Martins (2013, p.1363), por meio do qual realizamos as leituras em toda sua potencialidade, sempre

com a especificidade de quem observa, e levando em consideração que este olhar vem permeado com a cultura e com o momento de existência de cada um.

A dialogicidade é considerada nas construções discursivas e nas interações entre os sujeitos praticantes das Rodas de Conversa. Nas Rodas de Conversa, as análises têm como pressuposto que a leitura é construída por meio da interação entre leitor e texto, e como parte de uma contextualização com suas vivências. Nossa compreensão de leitura como prática social que é realizada por meio da dialogia, está pautada nos estudos de Bakhtin, considerando também a relação entre esses interlocutores que participam das Rodas e os diálogos que são construídos naquele espaço.

Interessante notar que houve uma contemplação das fotos - o que se repetiu em todos os grupos que participaram das Rodas de Conversa - diferente da forma rápida e, podemos dizer, distraída, de observação das imagens que são amplamente disseminadas na contemporaneidade. Como aprendemos com Benjamin, as formas de compreender a recepção das imagens e o seu impacto nas formas de percebê-las, mudou em função da possibilidade da reprodutibilidade. Para Benjamin (2012, p.180) as fotografias trazem indícios que vão se constituindo em autos no processo da história e o aparato técnico de que dispomos possibilita novas percepções e reações. Essa possibilidade de reproduções numerosas muda consideravelmente a maneira de perceber as fotografias e a compreensão de cada imagem é prescrita pela sequência de todas as imagens anteriores.

Tributo a Martin Luther King (Wilson Simonal)

*Sou negro de cor
Meu irmão de minha cor
O que te peço é luta, sim, luta mais*

Que a luta está no fim

*Cada negro que for
Mais um negro virá
Para lutar com sangue ou não
Com uma canção também se luta, irmão
Ouvir minha voz Lutar por nós*

*Luta negra demais (luta negra demais)
É lutar pela paz (é lutar pela paz)
Luta negra demais
Para sermos iguais*

*Ninguém vai me acorrentar
Enquanto eu puder cantar
Enquanto eu puder sorrir
Enquanto eu puder cantar
Alguém vai ter que me ouvir*



Foto 7

Eu vejo muito contraste, consciência, preconceito social, consciência das diferenças, vivência social... (Patrícia Monte)

Mas o negro tá embaixo né? E olha o tamanho da mão branca...tudo grande, parece que é prá mostrar a superioridade do branco sobre o negro... (Humberto Capai)

...e olha que o negro tá limpando a mão do branco, hein? (Patrícia Monte)

... essa foto aí que parece que tá lixando...acho que não tá limpando não...parece uma escultura uma coisa assim grande, talvez de desfile ou uma manifestação tipo dia de Zumbi (Maira Mendonça)

É uma alegoria do desfile da Mangueira, na verdade, essa foto foi feita na Cidade do Samba. (Nana Moraes)

Esta foto não foi escolhida por estudantes como uma foto marcante, entretanto, ao retornar às imagens, explicando o contexto de produção de cada uma, surgiram esses comentários e considerei importante trazê-los aqui. Três estudantes fizeram esses comentários quando participavam da mesma Roda de Conversa.

Considerando nossas reflexões nas imagens anteriores, as narrativas apresentadas aqui trazem aspectos de caráter ideológico e de cunho social, nas ponderações sobre a cor da alegoria, a posição da mão negra e a cena representada. Claramente podemos perceber que houve uma preocupação do fotógrafo com o enquadramento e a estética desta foto.

As imagens sempre nos presenteiam com algo a pensar sobre elas, constituindo uma faísca de imaginário para sonhar (Samain,2012)

Meu passado foi um passado de areia
Em mar de Copacabana
Cachoeira de Paulo Afonso
Bem dentro da Lagoa Rodrigo de Freitas
No Rio de Janeiro

O futuro eu queria
Ser feliz
É encontrar a felicidade sempre
É não perder nunca o gosto de estar gostando
O que eu penso em fazer da minha vida
É encontrar a felicidade, ser feliz
Ficar gostando e não perder o gosto
Ser feliz
Encontrar a felicidade
É não perder o gosto de estar gostando

Stela do Patrocínio

Foto 8



Raiva, angústia, tristeza, tem tudo isso aí nessa foto, porque ela tá desconfiada olhando para ver se alguém vai fazer alguma coisa com ela ali com essa roupa branca de religião, deve ser roupa de religião e aí fica a pessoa sofrendo e não pode ser feliz do jeito que ela quer com sua religião (Jorge Villacorda).

Vejo muita coisa de briga, de guerra, de determinadas coisas... mais religioso...e que você que não tem porque ...não sei porque exatamente me tocou tanto essa imagem...mas eu acho que foi a que mais me tocou por me remeter a e essa coisa religiosa e esses problemas que estão acontecendo aí no mundo...(Humberto Capai)

As duas narrativas apresentadas – de Jorge Villacorda e Humberto Capai – apresentam elementos que nos indicam uma leitura carregada de sentidos conotativos, mas também podemos inferir que as relações com questões religiosas e situações de conflito estão muito ligadas ao fato de muitos estudantes se recordarem uma agressão a uma menina que vestia roupas típicas do candomblé, que foi intensamente noticiada pela mídia.²⁹

O sentido denotado também é percebido com as leituras imediatas a respeito das roupas “roupa branca de religião” mas em seguida encontramos afirmações como “roupa de religião e aí fica a pessoa sofrendo e não pode ser feliz do jeito que ela quer com sua religião” que nos indica como essa imagem denotada torna os signos da conotação muito leves como se estivessem naturalizados na imagem. O que faz as leituras desta foto trazerem esses sentidos conotados é a variação dos saberes dos leitores. Com Barthes (2009, p.40) compreendemos que a variação dessas leituras não é anárquica e depende dos diferentes saberes investidos na imagem que podem ainda classificar-se e constituir uma tipologia. A leitura da mesma imagem pode ser interpretada de diferentes maneiras porque essas leituras mobilizam léxicos diferentes, ou seja, como explicita Barthes, o léxico é uma porção do plano simbólico da linguagem que corresponde a um corpo de práticas e técnicas, e isto faz com que tenhamos diferentes leituras da mesma imagem. Cada signo presente em uma imagem corresponde a um corpo de atitudes, que serão variáveis nos indivíduos. Consideramos como Barthes que a língua da imagem

²⁹ <https://extra.globo.com/casos-de-policia/menina-vitima-de-pedrada-apos-sair-de-festa-docandomble-alvo-de-ofensas-ao-ir-fazer-exame-de-corpo-de-delito-16468930.html>

não se constitui apenas como um conjunto de palavras e deve incluir as “surpresas” do sentido (id.p.41).

As “surpresas” do sentido da imagem parecem trazer o que consideramos muito interessante do ponto de vista da problematização das leituras: a variabilidade dos sentidos trazidos pelos leitores, onde coexistem diferentes saberes e uma particularidade nos seus significados.

Algo que a imagem que mais me tocou foi aquela da senhora negra alí no...no Rio, né? Ela tá vestida de branco e me remete a terreiro, você vê tanta falta de respeito hoje em dia...tanta intolerância religiosa...e você, assim, uma mulher simples que tem suas ideologias, suas ideias, suas coisas, né? (Luana Dias)

A foto da baiana negra no calçadão de Copacabana, senhora negra no Rio, né amiga? Remete a gente a terreiro, falta de respeito, brigas, intolerância religiosa...vejo muitas brigas por causa da religião e você vê uma mulher tão humilde... (Bárbara Copque)

A senhora de branco...aquela foto da senhora de branco...acho que por conta de tudo que a gente tem visto ultimamente, de intolerância religiosa, esse negócio, assim ela me chamou a atenção por isso. Porque a gente tá vivendo esse momento de muita intolerância religiosa e ela tá ali de frente para encarar isso tudo. (Marcos Terranova)

Nas três narrativas apresentadas novamente temos leituras que destacam a questão religiosa, bem como aspectos como intolerância e questões sociais, como na fala de Luana Dias: “você, assim, uma mulher simples que tem suas ideologias, suas ideias, suas coisas, né?” Alguns aspectos destacados nas narrativas indicam possivelmente uma leitura ideológica, carregada por sentidos que esses leitores consideram no momento em que se apropriam das imagens, como é o caso de Marcos Terranova “e ela tá ali de frente para encarar isso tudo”.

Ah essa foto é muito bacana porque ela tá em Copacabana³⁰ né? Lugar que sempre as fotos são de praia, turismo, coisas assim para vender uma imagem do Rio, né...e não tem muitas pessoas negras nessas fotos, só de empregadas passeando com as patroas ou babás com crianças, essas coisas. Acho que é legal mostrar que ela também pode ir em Copacabana, o bairro que o mundo inteiro vai visitar como turista. Mas a cara dela é de quem tá zangada, não sei...pode ter sofrido algum preconceito... (Lucíola Villela)

³⁰ A estudante se refere ao bairro de Copacabana, na zona sul da cidade do Rio de Janeiro.

A narrativa de Lucíola Villela parece caracterizar uma forma de leitura que vai ao encontro do que tratamos teoricamente como conotação, em virtude dos sentidos implícitos que ela enxerga nesta imagem, mas também como uma evidência de questões sociais e ligadas a um contexto de preconceito e discriminação. A estudante lê esta foto considerando que ela carrega sentidos embasados fortemente em uma atitude política, por parte do fotógrafo, e dela, enquanto leitora. Quando se refere ao tipo de imagem que vê comumente apresentando o bairro de Copacabana ela se reporta a alguns clichês como “lugar de praia, turismo...” para em seguida, afirmar que neste tipo de fotografia não é comum encontrarmos pessoas negras. Isto nos parece uma inferência baseada nas próprias opiniões da estudante que, em seguida, afirma que as fotos deste lugar aí, *“não tem muitas pessoas negras nessas fotos, só de empregadas passeando com as patroas ou babás com crianças, essas coisas”*.

Notamos que, independente do que foi pensado pelo fotógrafo ao idealizar a imagem - incluindo enquadramento, luz e cor da foto – ela foi traduzida e adaptada pela estudante para um outro contexto social e político. Sobre isso, Peter Burke (2017,p.11) afirma que “as imagens podem ser traduzidas, no sentido de que podem ser adaptadas para uso em um ambiente diferente do que foi inicialmente idealizado”. Na verdade, a “tradução” da estudante carrega os sentidos que ela considera relevantes e que ela enxerga nos signos. Para o autor é necessário compreender o sentido das imagens para ler “entre as linhas” e reafirma suas ideias com uma citação de Michel Foucault “o que vemos nunca está no que dizemos” (id.p.55)

A fotografia pode ser considerada como instrumento e objeto de pesquisa, bem como fonte histórica, e nosso estudo busca entender modos de leitura dos estudantes da licenciatura em educação, entendendo fotografia como texto imagético. Nos apropriamos de reflexões a respeito da fotografia no sentido de desvendar o que está por dentro do olhar dos estudantes e como as fotografias mobilizam, emocionam, tornam latentes sentimentos, memórias, afetos e conhecimentos.

A narrativa que é construída por cada estudante, pode ser tratada como experiência, e, como Benjamin (2012, p.124), compreendemos que isto se relaciona com experiência no mundo (no caso de Benjamin, o mundo moderno) e suas transformações na relação com as imagens. Para Benjamin a experiência também está relacionada com a memória, com o que é passado de geração em geração, com narrativas construídas por meio da oralidade. Para ele o “monstruoso desenvolvimento da técnica” nos trouxe “uma forma completamente nova de miséria” a pobreza de experiência. Por meio da narrativa transmitimos experiência e o declínio da experiência seria uma tentativa de apagamento da história e da tradição. A experiência do homem moderno se coloca, por exemplo, na utilização da câmera fotográfica e na observação de fotografias reproduzidas em grande escala.

Um dia,
vivi a
ilusão
De que ser homem bastaria
Que o mundo masculino
Tudo me daria
Do que eu quisesses ter
Que nada
Minha porção mulher
Que até então se resguardara
É a porção melhor
Que trago em mim agora
É que me faz viver
Quem dera
Pudesse todo homem compreender
Oh Mãe, quem dera
Ser no verão o apogeu da primavera
E só por ela ser
Quem sabe
O Super Homem
Venha nos restituir a glória
Mudando como
um Deus O
curso da
história
Por causa da mulher
Compositores: Gilberto Gil



Foto 9

Você queria falar sobre essa foto também? Era essa que você apontou? (Nana Moraes)

É eu queria... a imagem dos vaqueiros também...porque a gente tem essa cultura do boi e o gibão dele tem a marca do boi que foi feito o gibão dele...tem o AP aparentemente nas costas e eu acho que é a marca...é porque cada fazenda tem um ...cada fazendeiro tem uma logo pro seu boi...assim porque se ele fugir se saber que é o seu boi, e tá bem nas costas, assim o AP assim...bem maneiro ter visto isso aqui ... (Rodrigo Méxas)

Gostei dessa foto porque ela é muito bonita e mostra duas pessoas confraternizando cada um com sua bandeira...com uma bandeira que deve ser do time de um deles, não conheço...queria saber que time é esse que tem essa bandeira, porque ela é muito bonita, assim colorida...as duas bandeira se misturaram ali com o vento. (Jorge Villacorda)

Tem uma imagem que eu gostei porque me lembrou a Copa do Mundo e ela tem a bandeira do Brasil e da Alemanha. (Marcos Terranova)

(É a Parada Gay! Kkkkk (Barbara Pela)

É a parada gay? Arco íris? Me pareceu do Brasil e a outra parte da Alemanha e aí veio a lembrança essa lembrança da Copa e do 7 x 1 rrsrs (Marcos Terranova)

Rrsrsrs é a bandeira LGBT da manifestação gay! (Luana Dias)

Você não conhecia esta bandeira Jorge? (Nana Moraes)

Na ocasião da Roda de Conversa da qual participava Jorge Villacorda, chamou nossa atenção o seu desconhecimento sobre a bandeira do arco – íris – símbolo do movimento LGBT – o que depois analisamos como uma maneira equivocada de lidar com essa situação ou a compreensão de certos símbolos icônicos. Novamente nos reportamos aos estudos bakhtinianos, pois nesse sentido, os signos que desconhecemos podem nos passar despercebidos nas leituras que realizamos, entretanto, nossas palavras estão sempre carregadas de sentido ideológico ou vivencial. Para Bakhtin (2004, p. 95) “é assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida”.

Fiquei imaginando aqueles cangaceiros indo protestar segurando aquela bandeira, naquele lugar, que parece nordeste, norte...imagina isso...é uma bandeira ...é a bandeira...gay né? (Alexandre Brum)

Eu vejo relação com minha origem, com o lugar de onde venho, eu vi beleza na foto, quando você vai retratar o nordeste, geralmente retrata com imagem de seca, de uma coisa feia, geralmente a gente vê esse tipo de veiculação de imagem e a imagem ou tá muito bonita, tá mostrando eles felizes e eu vi beleza na foto e isso é uma coisa muito cultural. Eu vi pura beleza na foto! Me chamou a atenção positivamente por isso (Lucíola Villela).

O que me pareceu interessante, embora bem contrastante foi aquela imagem dos vaqueiros com a bandeira porque eu lembrei de manifestação muitas vezes, principalmente nós, que estamos na região sudeste, nós interpretamos uma categoria de um modo que essas pessoas são alienadas da sua consciência política e social, então no momento que eu vi aquilo dali e o contraste da cor...é dizer que a sua mentalidade, ou seja, a minha mentalidade daqui é muito contrastante com a realidade que ele representa que ele realmente se vê...eles têm uma consciência política diferente da nossa, uma consciência social diferente da nossa. O nosso olhar talvez seja mais adequado com nossa realidade social que a gente vive aqui que é diferente daquela que eles vivem lá. Eu fiquei imaginando aqueles dois cangaceiros provavelmente do interior, indo manifestar, e nessas situações mais adversas gritando: FORA TEMER! Aquela bandeira eu automaticamente associei a manifestação e eu não consegui identificar a bandeira...eu fiquei tão assim, imaginando o contraste ... (Humberto Capai)

É a bandeira do arco-íris, do pessoal LGBT ...kkkk (Bárbara Pela)

No momento dessas narrativas percebemos uma interação muito grande entre os participantes devido ao desconhecimento daquela bandeira por parte de Humberto Capai e, em seguida a provocação de Bárbara Pela com a frase “Fora Temer!”. Na Roda de Conversa tínhamos grupos com posições políticas bem distintas e os ânimos se exaltavam um pouco. A partir da narrativa de Humberto outras falas foram surgindo de forma a contestar ou protestar pelo desconhecimento dele em relação a este ícone: a bandeira do arco-íris. Importante ressaltar que foi associado com a imagem da bandeira com manifestação política. Uma leitura totalmente conotativa ainda mais se levarmos em consideração o “Fora Temer!” pois esta leitura demonstra que os sentidos que Humberto Capai traz em sua leitura são elaborados por “segundos significados” com um código de conotação que é histórico cultural; os signos estão aí presentes marcados pelas impressões, cores e sentidos desta sociedade (de deste grupo) em relação à bandeira que aparece na foto (Barthes, 2009, p. 23).

Narrando a criação desta fotografia, o autor nos contou que, ao ver o vaqueiro entrando na Arena com a bandeira que é símbolo do movimento LGBT imaginou que este ato teria repercussão negativa naquele espaço, local marcadamente masculino, no interior nordestino, onde começava a cerimônia de abertura da Festa “Pega Boi”. Segundo Peter Illiciev, “a foto foi feita em pleno Sertão nordestino, em um local extremamente marcado pela fama de machismo”. Surpreendentemente, a multidão presente no evento aplaudiu o vaqueiro e a cerimônia teve continuidade. Podemos afirmar que o próprio fotógrafo imaginou uma situação pautado em uma ideia preconceituosa, baseado em informações que não necessariamente seriam verdadeiras.

A narrativa do estudante Humberto Capai também demonstra uma visão preconceituosa por inferir que determinadas pessoas possuem sobre o grupo social de vaqueiros, particularmente, vaqueiros nordestinos. São dados pautados em concepções prévias a respeito de um grupo social que a princípio, ele desconhece, no entanto, trata de um posicionamento político e de uma conscientização que no seu entendimento é distinto entre pessoas pertencentes a grupos sociais diferentes e oriundos de regiões brasileiras distintas.

[...] nós, que estamos na região sudeste, nós interpretamos uma categoria de um modo que essas pessoas são alienadas da sua consciência política e social, então no momento que eu vi aquilo dali e o contraste da cor...é dizer que a sua mentalidade, ou seja, a minha mentalidade daqui é muito contrastante com a realidade que ele representa que ele realmente se vê...eles têm uma consciência política diferente da nossa, uma consciência social diferente da nossa. O nosso olhar talvez seja mais adequado com nossa realidade social que a gente vive aqui que é diferente daquela que eles vivem lá. Eu fiquei imaginando aqueles dois cangaceiros provavelmente do interior, indo manifestar, e nessas situações mais adversas gritando: FORA TEMER!

Podemos considerar que, de certa maneira, ambos – fotógrafo e o observador da foto – realizam caminhos muito semelhantes em contextos distintos e típicos de suas práticas: o contexto de produção e o contexto de recepção. O fotógrafo cria sua imagem a partir de suas próprias fantasias a respeito daquele “mundo dos vaqueiros nordestinos” e o estudante que recebe esta foto, demonstra em sua leitura sentidos que estão inseridos nas suas próprias fantasias que povoam o seu imaginário. Criar e interpretar imagens é

um processo que se constitui por meio das fantasias individuais ou coletivas do nosso imaginário, e se insere em criação de realidades, ou construção de realidades (KOSSOY, 2014, p. 54). Segundo este autor

A fotografia resulta sempre desta construção, seja ela realizada enquanto expressão do autor (sem finalidades utilitárias), seja como registro fotojornalístico ou meio de criação publicitária, não importando se obtidas segundo as diferentes tecnologias. Vemos diariamente como a publicidade e a mídia constroem “realidades e “verdades”.

Acreditamos que a desmontagem da imagem fotográfica – que relacionamos aqui com as leituras dos estudantes – possibilita a percepção de como a foto incorpora – tanto na produção quanto na recepção – “um complexo processo de construção de realidades, e, portanto, de ficções” (KOSSOY, 2014, p.55).

Foto 10



Eu gostei de muitas imagens, mas particularmente, eu gostei de uma que eu nunca imaginei que estaria ali...aquela dos vaqueiros, aquela que tem os homens nos cavalos com uma criança...porque eu estava esperando encontrar várias imagens aqui mas exceto aquela que é muito ...é bem cultural...eu esperaria passar vários tipos de imagens por aqui...me chama a atenção porque é algo que é próximo de mim, bem familiar...eu conheço bem esse tipo de cultura...eu jamais esperaria ...tipo eu pensaria que poderia ter, por exemplo, imagens de satélites, mas não essas...exatamente específico de vaqueiro...porque não imaginaria que ia ter imagem exatamente de vaqueiro... agora vaqueiro de Pernambuco? sou de Pernambuco! Então é isso! É bem Pernambuco?! Pensei em encontrar arara, Amazônia, satélites...agora, vaqueiro de Pernambuco?! Porque é uma cultura bem regional...então me impactou por isso...que conheço bem...

(Lucíola Villela)

A narrativa de Lucíola Villela é permeada por emoção e, alguns momentos de voz embargada (só perceptível no áudio das Rodas de Conversa), pois ela exprime seu sentimento de pertencimento a um ambiente tipicamente nordestino, com características particulares de sua história de vida. Os primeiros sentidos que aparecem em sua leitura, parecem estar ligados à denotação, por meio da qual ela fala dos vaqueiros, mas em seguida trata como “bem cultural” e relaciona esta imagem com outro espaço, que segundo ela, não seria acadêmico. O segundo sentido que aparece em sua leitura - muito ligado à conotação – está carregado de subjetivismo com uma entonação expressiva [...] “agora, vaqueiro de Pernambuco?!” demonstrando que não considerava a possibilidade de encontrar imagens deste tipo naquele espaço. Quando fala de

sua história ressalta o local onde nasceu e a relação com aquela imagem que se apresenta com uma pluralidade de significados para a estudante.

A vaquejada é uma coisa de história, tradição, nordestino, essas coisas que a gente tem que preservar, trabalhar na escola com as crianças, para elas irem aprendendo o que isso significa, que isso tem valor... não tem quase ninguém que trabalha cultura do nordestino e a escola da gente, do município né, tá cheia de nordestino. Uma vez foi lá uma mãe brigar porque a gente só tinha festa de coisa que não tem a ver assim com as crianças e os pais... mas essa mãe foi a única que falou para professora que tinha que trazer coisa de nordestino, da história das pessoas, a maioria nem sabe disso, coitados, os pais nem sabem brigar para valorizar isso (Bárbara Copque)

Na segunda narrativa, Bárbara Copque descreve sua percepção da mesma foto e enumera sentidos que considera relevantes como história, tradição, preservação da cultura nordestina, o papel da escola. A estudante, enquanto locutora, parece se preocupar com o receptor, narrando uma história verídica como um exemplo concreto desta falta de compreensão a respeito desses processos por parte dos próprios cidadãos. Criando esta narrativa, parece preocupada em estabelecer uma comunicação dialógica com o grupo participante da Roda de Conversa. Utiliza seu próprio processo de compreensão dos signos que constituem esta imagem para explicitar os aspectos históricos e culturais que ela considera que estão presentes na fotografia. Nos pautamos nos estudos de Bakhtin e consideramos que toda forma de enunciação é uma forma de resposta a outrem e se constitui desta maneira. Percebemos que nas Rodas as enunciações eram estruturadas como forma de responder também aos outros participantes, principalmente quando tratavam de sentidos particulares, conotativos e específicos de leituras individualizadas. Explicitando: quando um estudante se sentia desafiado pela narrativa de outro ou por um aspecto de caráter ideológico, parecia construir uma enunciação que fosse uma resposta ao interlocutor.

Eu acho que a bagagem da gente é que faz a gente ler de outro jeito. Ela falou que é lá do nordeste, ela lembra da infância dela, essas coisas, da bagagem dela... mas pra mim não tem muito essa coisa de emocionar, coisa e tal... achei essa foto bonita porque eu sou feminista! eles levaram uma menina para meio de homens, machista mesmo, vaqueiro, vaquejada é coisa de homem (Luana Dias).

A gente tem muito texto na faculdade e o texto é científico... se tem imagem é gráfico e não é tão científico... mexe com o seu imaginário você descansa de uma forma e

exercita a outra forma de você acabar ativando uma outra forma de ler. Eu fiquei pensando aqui porque eles levaram essa criança para meio deles...é uma vaquejada né? É isso aí porque levaram uma criança...pode ser tipo assim um final, um vencedor que pegou a filha igual jogador de futebol faz lá no estádio? Sei lá...acho que isso aí é que é bacana a gente podre exercitar uma outra coisa uma outra forma que os professores da faculdade não ativam na gente, né?! (Humberto Capai)

A gente vai só olhando superficialmente e deixa de ver os detalhes... a imagem provoca como você disse ali daquela outra, mas provoca porquê? O que que tem nela que me incomoda? Será que eu tenho que sentir alguma coisa sempre que eu for olhar uma imagem? E tenho que falar com jeito de quem entende assim de imagem, esses pensamentos todos que você falou? Mas eu não sei esses autores todos para explicar como que eu olhei essa foto. Essa foto aí ...eu fiquei aqui pensando o que eu ia dizer porque que eu escolhi ela...daí você falou para gente não pensar muito, nem ficar preocupado com a professora, de não se preocupar de falar bonito, mas aí eu fui tomando coragem e pensei: vou falar que achei bonita porque acho bonito homem assim forte de roupa tipo vaqueiro, esses homens são todos guerreiros, fortes ficam correndo atrás do boi debaixo do sol quente! E eles provam que são fortes! É bonito ! tá bom, eu sei que tá todo mundo rindo porque tá pensando aí que eu devo gostar ...essas coisas assim...tipo gay...mas eu achei que devia falar a verdade do que que eu senti na hora que vi a foto...e você pediu para falar! Falar daquela que impactou a gente! (André Telles)

Selecionei três narrativas para serem apresentadas uma após a outra, em virtude dos sentidos que percebemos nas três: a relação entre imagem e texto, particularmente, texto científico, empoderamento feminino, representação do belo e os preconceitos em torno da leitura de uma imagem de vaqueiros por um homem. Não realizamos aqui um estudo de gênero, entretanto, algumas questões apareceram nas Rodas de Conversa e construímos importantes reflexões sobre preconceito, homofobia, racismo, etc. As leituras bem como os questionamentos e posicionamentos levam-nos a considerar que alguns estudantes se sentem pouco à vontade para falar de seus sentimentos mais profundos, ou sobre aquelas fotos que “pungem” e o motivo deste sentimento. O estudante André Telles faz isso quando afirma que reconhecia o desejo de se expressar livremente e sentiu-se autorizado a fazê-lo quando eu pedi para falarem. Isto aparece em sua narrativa quando ele fala entusiasmado “ [...] tá bom, eu sei que tá todo mundo rindo porque tá pensando aí que eu devo gostar ...essas coisas assim...tipo gay...mas eu achei que devia falar a verdade do que que eu senti na hora que vi a foto...e você pediu para falar! Falar daquela que impactou a gente”.

As imagens são formas combinadas de signos que podem ser traços, movimentos, relevos que resgatamos nas nossas memórias e, nesta lógica, elas têm o poder de suscitar pensamentos, ideias, ao associar-se a outras imagens que vão encontrando, como viajantes. Consideramos que essas narrativas se constituíram como formas de enunciação, onde emissor e receptor comunicam-

se de forma dialógica, transportando as superfícies que aqui nomeamos imagens (FLUSSER, 2017, p.149).

Buscamos novamente as belas palavras de Panofsky (apud Didi-Huberman, 2013, p.187) considerando também, que é preciso abrir os olhos à dimensão do olhar expectante, tocar com o dedo o valor *virtual* daquilo que tentamos aprender sob o termo *visual* pois “a relação do olho com o mundo é, em realidade, uma relação da alma com o mundo do olho.”

Reafirmamos que nosso estudo não trata do ato de “ensinar a olhar”, pois compreendemos a singularidade de cada imagem, bem como a polissemia que marca fortemente o texto imagético, desvelando partes de uma outra história.

Em Barthes encontramos uma contribuição para essa reflexão, pois ele trata da relação entre imagem e o sujeito que a observa, afirmando que este sujeito é impactado por uma imagem *punctum* – quando ela o punge, impulsiona, perturba quem olha – além de considerar que a fotografia é uma emanção do objeto e, assim, a imagem e o objeto guardam em si uma profunda relação.

As relações que estes leitores estabelecem com esta fotografia se aproxima das considerações de Barthes e, nesse sentido, é por meio do *punctum* que podemos compreender a leitura que realizam de questões tão particulares e peculiares, como relações com infância, história de vida, considerando também posições políticas e ideológicas.



Foto: Rodrigo Méxas

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS?

O comboio abranda, é o Cais do Sodré. Cheguei a Lisboa, mas não a uma conclusão.

Fernando Pessoa

A interrogação seguida da narrativa de Fernando Pessoa nos propicia um *gracejo* com a nossa tentativa de encontrar caminhos ao chegar ao fim desta tese.

Cheguei ao final? Cheguei?

Neste momento, me aproprio das palavras de Tiago Ribeiro (2014, p.135) quando ele revela sua emoção porque precisa “abandonar” o seu texto, mesmo sem nunca achar que terminou

Parece-me que a escrita não se finda, que um texto não pode ser finalizado. Cada vez que voltamos a nossos escritos, relemos nossos textos, nos damos conta de possibilidades outras de dizer, nuances não exploradas, questões possíveis de serem esmiuçadas. Todavia, há um momento no qual se faz necessário um ponto final, embora havendo aí ainda algo como reticências subentendidas. Há um momento em que o tempo cronológico, o tempo *chronos*, das horas, minutos e segundos, impinge um “final”.

Da mesma maneira, o tempo do processo envolvido no curso de doutorado é limitado e possui implicações diretas na situação específica de estudantes que usufruem de bolsas, como é o meu caso. Poderíamos argumentar que “função dos relógios na sociedade é a mesma função dos fenômenos naturais – a de meios de orientação de homens inseridos numa sucessão de processos sociais e físicos” (ELIAS, 1998, p.9). No entanto isto só nos daria mais espaço para argumentações infundáveis sobre o tempo, que inevitavelmente chega ao final. O fim do ciclo que se iniciou com o curso de doutorado em educação.

Neste momento, me lembrei da crônica *Como Comecei a Escrever* – de Carlos Drummond de Andrade – na qual o autor conta sua própria história ao

inserir-se no mundo da alfabetização. Chamou-me a atenção o trecho onde ele diz

Papai era assinante da Gazeta de Notícias, e antes de aprender a ler eu me sentia fascinado pelas gravuras do suplemento de Domingo. Tentava decifrar o mistério das letras em redor das figuras, e mamãe me ajudava nisso. Quando fui para a escola pública, já tinha noção vaga de um universo de palavras que era preciso conquistar. (2009,p.15).

A crônica se parece muito com minha história pessoal, pois como contei no Prólogo, minha mãe me apresentou o mundo letrado por meio das fotografias de jornal e das palavras que ela me sugeria recortar e, com esse material brincava comigo em um exercício que podemos chamar de alfabetização informal. O gesto de minha mãe me mostrando palavras, vogais e consoantes por meio das manchetes de jornal, parecia uma grande brincadeira por maio da qual ficávamos bem próximas. Além disso, a cada dia os exercícios ganhavam complexidade e isso trazia desafios. As imagens me estimulavam e impulsionavam na descoberta de novas palavrinhas. Trabalhando com crianças, percebemos que eles interagem de maneira muito natural com o mundo imagético e produzem narrativas a partir de um ensaio fotográfico ou uma sequência de desenhos, por exemplo.

Meus gestos neste momento são direcionados ao texto conclusivo da pesquisa. Ao iniciar esta pesquisa busquei construir bases sólidas por meio de um referencial teórico metodológico consistente que pudesse abarcar meus objetivos. Lembro-me bem da minha preocupação inicial com o “sentido social” da minha pesquisa. Naquele momento considerei a relevância de refletir sobre a formação para a docência, tendo como *lócus* da pesquisa, o curso de pedagogia, espaço onde exerci a função docente.

“Lócus da pesquisa” é um termo acadêmico e podemos dizer, um pouco burguês, no sentido de utilizar um vocábulo que está escrito em latim, quando poderia utilizar tranquilamente lugar, posição ou local. Escolhemos palavras e expressões que consideramos adequadas ao meio acadêmico, mais ainda, “bem vistas, aos olhos da academia”. Para Flusser (2014, p.44) o gesto da pesquisa é um gesto burguês, pois o burguês é artesão e manipula objetos

inanimados; ao contrário do camponês, que manipula plantas e animais; quem manipula pessoas são os aristocratas e sacerdotes.

Em seu ensaio “O gesto de pesquisar” ele relata os diferentes tipos de pesquisa desde a Idade Média, afirmando que, no seu entendimento, o gesto mais revelador da crise atual parece ser o da pesquisa. Para este autor, o gesto de pesquisar foi se modificando e incorporando elementos de diferentes áreas, considerando que “na mutação do gesto de pesquisar se manifesta nova maneira de estar-se no mundo”.

No gesto de pesquisa se manifestam também gestos de fazer política e arte.

Busquei construir esta pesquisa com “gestos” que já me pertenciam, unindo-os aos outros que fui incorporando, conhecendo, me apropriando, mas principalmente, mantendo-me fiel à minha maneira de estar neste mundo, considerando sempre o respeito às normas acadêmicas e aos processos inerentes aos rituais para finalização do curso de doutorado. A literatura faz parte do meu processo de existência neste mundo e foi incorporada desde o início (ainda que timidamente) e mais e mais a cada momento onde meus estudos e minhas trocas compartilhadas com minha orientadora me propiciavam mais segurança e liberdade. Minha busca por unir o científico e o literário sem perder o caminho e o rumo desejado para chegar ao que se espera de um estudo como esse, não esquecendo do rigor científico. Busquei construir meu caminho pautado em uma forma de fazer pesquisa que fosse verdadeiramente uma escolha coerente com o que acredito e desejo quando tratamos de pesquisa qualitativa em educação, aliás, pesquisa qualitativa já pressupõe escolhas conscientes, à medida que o estudo foi evoluindo, fui ampliando horizontes, leituras e percepções sobre a minha ação investigativa e revendo minhas próprias formas de fazer e entender a pesquisa. Isto se constitui como um processo de construção de conhecimentos e, mais ainda, de uma vivência pautada no ato de pesquisar e mergulhar nesta dinâmica.

Quando iniciei este estudo já considerava algumas premissas como a formação docente no curso de pedagogia, mas não buscava alfabetizar o olhar dos estudantes, todavia fui compreendendo que essa “alfabetização” seria desejada se pautada fosse na compreensão de *alfabetização para a leitura de mundo* como aprendi com Paulo Freire. Lembro-me bem desta discussão

durante o exame de qualificação. Naquele momento eu tinha uma preocupação enorme com a nomeação desses processos envolvidos na formação dos estudantes como algo que se caracterizasse enquanto processo discriminatório ou padronizador de ideias sobre a leitura de imagens.

Sempre desejei problematizar as leituras dos estudantes e as possibilidades desta pesquisa ser também um espaço de formação com experiências com imagens, e, tendo como possível consequência problematizar relações entre o “mundo imagético” e o espaço educativo.

Quando projetamos imagens nas Rodas de Conversa organizadas com estudantes, e, em seguida, refletir com os estudantes sobre este momento deflagrou uma série de sentimentos que aparecem nas narrativas carregadas de sentidos muito particulares. Podemos afirmar que alguns estudantes são tocados profundamente por determinadas imagens e envolvendo sentimentalidades que são propiciadas pelas imagens que os emocionam.

Essas percepções implicam em considerar que nos deparamos com imagens e, ao mesmo tempo com um *não saber* que nos deslumbra e nos impulsiona a buscar o que Didi-Huberman trata como rupturas epistemológicas, pois não poderemos operar com novas respostas para antigas perguntas e sim, formular perguntas inteiramente novas. O autor questiona a tradução das imagens no visível, legível, fechando possibilidades de ampliar o olhar, e, nosso ponto de vista nos leva a pensarmos nos espaços de formação de professores enquanto espaços de rupturas, incertezas, e construtores de conhecimento.

Nossa prática vem demonstrando que a imagem propicia aos estudantes momentos únicos de desvelar seu olhar e de criar referências próprias em suas fotografias. Desta maneira, pretendemos fazer da reflexão sobre leitura de fotografias uma forma de problematizar a construção do conhecimento e as formas – que percebemos na maior parte das vezes reprodutoras de práticas hegemônicas – que a escola tem encontrado para o trabalho educativo. Nesse sentido, a pesquisa propicia uma reflexão sobre a formação docente e a importância de práticas que privilegiem o texto imagético sem esquecer da importância do texto escrito, no entanto propiciando experiências

enriquecedoras para a formação do docente e, conseqüentemente, dos discentes que eles formarão.

Partindo do pressuposto que as imagens são discursos e transmitem valores, ideias, mensagens e conceitos destacamos o papel de extrema importância na formação docente e nas ações didático pedagógicas pensadas para a formação nas licenciaturas. A escolha das imagens e das atividades que são pensadas com a utilização delas é carregada de intencionalidades e precisa ser pensado com convicção e clareza do seu potencial educativo e em uma perspectiva dialógica e de seu caráter polissêmico, nos baseando nos estudos bakhtinianos.

Nas oficinas realizadas foi possível perceber alguns sentidos fortemente marcados nas leituras realizadas pelos estudantes, demonstrando que conceitos pautados nos estudos barthesianos como denotação, conotação, óbvio e obtuso eram percebidos nas narrativas e de uma forma bastante relevante. As narrativas trazem esses conceitos em suas estruturas e por meio delas conseguimos perceber como cada estudante relaciona seus valores, seus conceitos e ideologias aos processos envolvidos no momento da leitura da imagem. Durante as Rodas de Conversa, foi possível inferir que este caminho metodológico propiciou encontros muito proveitosos, com experiências e compartilhamentos, considerando que as construções dos enunciados eram dialógicas e refletiam a dinâmica proposta neste espaço. Pensar em Rodas de Conversa trazia implicitamente, um modo de entender este espaço como não somente “produção de dados de pesquisa” mas um percurso investigativo que fosse também formativo e colaborativo. Meu desejo foi criar um espaço onde imagens, leituras e conceitos pudessem ter uma função *brincativa* usando as palavras do poeta Manoel de Barros, onde pudessem surgir perguntas e encontros, que fossem construtivos do ponto de vista deste fazer pesquisa – para o pesquisador – e do viver a pesquisa – para os estudantes que participaram desta experiência. Considero que este objetivo foi alcançado pelos relatos dos estudantes e por tantas narrativas interessantes produzidas nas Rodas de Conversa.

Durante as Rodas de Conversa fiz movimentos de ir e vir aos conceitos e teorias, buscando fundamentar minhas considerações, mas também trazer reflexões que fossem interessantes para aqueles estudantes docentes (ou futuros docentes) do ponto de vista da formação. Foi desafiador realizar várias oficinas com estudantes diferentes e perceber que as leituras se mostravam semelhantes em aspectos como os sentidos ressaltados por eles – mais conotativos – e as experiências e memórias que cada imagem trouxe do íntimo desses estudantes. A abertura que eles tiveram na forma de participar das Rodas de Conversa foi extremamente importante para as narrativas construídas; sem movimentos que criassem censura ou atitudes de desrespeito entre os participantes.

Esta forma de planejar a investigação me propiciou a compreensão do processo de pesquisa que envolveu também o repensar o percurso e as estratégias metodológicas, tornando este processo educativo desafiador e estimulante. Compreendo que meu caminho metodológico se fez pelo método e pela maneira do meu modo de fazer a pesquisa. Isto não seria relevante se eu não pudesse me posicionar diante dos estudantes entendendo aquele momento como propiciador de construção de conhecimento e não um espaço apenas para o pesquisador construir dados de pesquisa. Esta condição se relaciona com minha postura enquanto educadora e com minha maneira de entender o mundo e os movimentos que considero relevantes na formação de educadores.

Na análise retornei às narrativas e, ao escutar os áudios me emocionava e retornava também às minhas memórias daqueles momentos resgatando detalhes importantes na construção das reflexões. Ouvir novamente os diálogos, as interferências, as proposições e até mesmo os silêncios, me fizeram exercitar uma escuta que me fez pensar em tantas vezes que imaginei como seria realizar esta pesquisa, idealizando um dos objetivos da mesma: “problematizar a leitura de imagens entre estudantes de pedagogia”.

O que construímos com essa problematização das leituras?

Destaco que um ponto importante trazido pelos estudantes foi a oportunidade de pensar sobre isso e refletir sobre a importância dos textos imagéticos nas práticas educativas. A outra questão abordada por eles e que considero de igual importância é a oportunidade de passar algumas horas “apenas lendo imagens”; “Apenas” é a palavra que vários estudantes repetiram quando eu explicava a dinâmica do primeiro momento da oficina. Nas narrativas os estudantes deixam explícito que avaliam este momento de forma muito positiva em sua formação como docentes e consideram esta oportunidade como um momento de refletirem sobre questões que normalmente não estão pautadas nas discussões que participam na universidade. Isto é trazido por estudantes de diferentes períodos letivos, e alguns destacam o trabalho (que abordam como trabalho isolado) de uma professora do primeiro período que trabalha com a leitura de imagens nos livros didáticos de ciências; outros estudantes lembram de uma professora que trabalha com cinema e educação e afirmam que nesta disciplina tiveram “algo parecido” nas palavras deles. Apenas duas disciplinas, segundo eles, trazem possibilidades de discussões sobre a relação entre imagem e educação.

Considero importante o momento em que os estudantes puderam expressar suas impressões sobre a imagem destacando que em sua vida acadêmica eles encontram poucas chances para este exercício. Lembramos que olhamos o tempo todo e vemos imagens em toda parte, mas somos pouco estimulados a refletir sobre isso. Este é um outro ponto que destaco na formação docente, pois vivemos cada vez mais imersos em um mundo de imagens onde estudantes (considerando os estudantes da licenciatura e seus alunos) produzem e circulam imagens a todo tempo. Há uma produção considerada excessiva e por vezes discutível em virtude do conteúdo - muitas vezes manipulado – e da produção que caracteriza muito mais a *espetacularização* do que a reflexão.

Falamos de contextos educativos e é interessante lembrar que na educação infantil as crianças são estimuladas a ler imagens e, em seguida, nos primeiros anos do ensino fundamental isto se repete, mas vai diminuindo conforme aumenta o nível educativo. Na fase adulta a formação quase sempre

prioriza o texto escrito. Recordamos as palavras de John Berger (2000,p.13) quando ele diz “ La vista llega antes que las palabras. El niño mira y ve antes de hablar”. Para o autor é a visão que estabelece nosso lugar no mundo e explicamos esse mundo com palavras, mas isto nunca pode anular o fato de que estamos rodeados de imagens.

A pesquisa aqui apresentada buscou compreender os modos de ler imagens que os estudantes de pedagogia apresentavam em um contexto criado pela pesquisadora com oficinas organizadas com Rodas de Conversa. A fotografia foi utilizada como instrumento da pesquisa, permeando as ações pensadas para estimular as construções narrativas dos participantes. Nesse sentido, foi importante nos apropriarmos de reflexões a respeito da fotografia, buscando compreender o olhar dos estudantes e de que maneira as fotografias mobilizam, emocionam, tornam latentes sentimentos, memórias e conhecimentos. Em todos os momentos da pesquisa consideramos que somos seres determinados culturalmente, frutos do nosso momento histórico – social e, nesse sentido, não possuímos leituras iguais de uma mesma fotografia, nem sob o ponto de vista de produtores nem como receptores. Decifrar uma imagem também se relaciona com esse momento que vivemos. Consideramos que a liberdade do observador se relaciona diretamente com a trama conduzida por ele em sua história de vida, e isto que influencia as interpretações e particulariza o momento em que este se depara com a imagem, seduzido e impulsionado a relacionar-se de maneira a projetar também demandas internas, desejos e anseios. Acreditamos, como Fatorelli (2013) que a fotografia desperta sentimentos de nostalgia ou de melancolia, evocados pelas experiências já consumadas.

Nossa prática como docente e a experiência e as oficinas realizadas para o desenvolvimento da pesquisa, vem demonstrando que a imagem propicia aos estudantes momentos únicos de desvelar seu olhar e de criar referências próprias em suas fotografias.

Nesse sentido, Oliveira e Gouvêa (2014) corroboram nossas considerações, ao apontarem a importância de estudos sobre imagem e

educação, tendo em vista o potencial da produção e circulação de imagens nas práticas de ensino e na produção de conhecimento.

No campo da educação, há estudos que se ocupam da imagem fixa (fotografias e desenhos dentre outros) em sua dinâmica nas diferentes práticas e materiais de ensino, ou em seu valor como documento para a história da área. Outros estão voltados para a imagem em movimento preocupando-se, em grande parte, com a questão da leitura em sala de aula. Há ainda estudos que abordam a relação entre as imagens e a educação a implicação nos diferentes processos de ensino, de produção de conhecimento e de formação que sustenta a necessidade de discussões e pesquisas que versem sobre o modo como elas circulam nos diferentes materiais e espaços, e como elas nos permitem produzir sentidos; sobre seu modo de produção e reprodução; sobre sua potencialidade representacional; e sobre as formas de apropriação para uso em práticas que não se restringem à sala de aula.(p.9).

Nas experiências docentes em que incluímos a fotografia comumente temos um interesse de grande parte das pessoas que se envolvem na produção e/ou na circulação das imagens.

Outro dado importante é que trabalhando com textos e imagens de fotógrafos brasileiros, percebemos uma discussão recorrente sobre a importância das aproximações de espectadores e fotografias. Em Walter Firmo (1997, p.105) encontramos uma bela definição das funções de uma imagem, pois para o fotógrafo a importância reside na maneira de aproximar o criador de seus espectadores, propiciando oportunidades diversas de aprendizagem.

Considero a narrativa de Humberto Capai, um dos estudantes que participou da pesquisa, bem apropriada para este momento.

Eu acho que essa tarde foi maravilhosa porque a gente não tem essas oportunidades. A gente tem sempre que ler muito texto e fazer muitas coisas escritas, tipo resenha, fichamento, texto sobre alguma coisa, mas parece que todo mundo vai lá faz qualquer coisa mesmo só para entregar, mas não representa muito para formação dele, do aluno...e muitas vezes o professor nem dá retorno daquilo, nem diz o que achou, vai embora, acaba o semestre e ele me deu nenhum retorno para gente. Daí eu fico pensando de que adianta escrever tanto se eu nem sei se foi bom ou ruim...eu sei a nota, sei que passei, mas não sei nada do que o professor achou daquilo...já

perguntei umas vezes para uns colegas e eles dizem que o que importa é que passou...o professor sempre diz que vai dar um retorno que são muitos textos para ler...mas será que ele lê mesmo? Fico sempre assim com essa dúvida (Humberto Capai).

Reafirmamos nossas hipóteses iniciais de que por meio das imagens podemos promover a leitura crítica e um outro olhar para os textos que se inserem no campo da cultura visual. Consideramos relevante que outras ações como as oficinas propostas nesta pesquisa – ainda que tenham sido idealizadas como procedimento metodológico – possam ser realizadas no intuito de promover espaços para leitura de imagens e reflexões sobre estas ações.

Considero a proposta de organizar as oficinas com Rodas de Conversa muito importante para o processo de pesquisar e como forma de mergulhar na experiência refletindo sobre aquele momento e vivenciando as emoções naquele instante, mas também revivendo-as, no momento em que eu escutava os áudios e/ou revia os vídeos produzidos. Neste processo a riqueza está na escuta do outro e nas trocas compartilhadas com marcas de um processo de formação comumente encontrado nas narrativas: processo marcado pela predominância de textos escritos e pouco espaço para este tipo de reflexão. O que vivi também me estimula a repensar os processos educativos enquanto professora e as formas de aprender e ensinar. Nesse sentido, as narrativas demonstram a importância da confiança conquistada e da liberdade vivenciada naqueles momentos – ainda que breves – de interação tão proveitosa.

No momento em que construí o capítulo de análise, percebi que aqueles momentos vividos com os participantes também foram espaços de inquietação para mim, pois tenho um compromisso com a escola e não desejo assumir um papel de crítica deste espaço seja ele de ensino fundamental ou superior. Sou professora e me coloco como professora, respeitando os limites e questões particulares dos espaços escolares, mas buscando fazer da minha pesquisa uma maneira de contribuir com as reflexões sobre formação docente e práticas educativas em contextos de licenciatura em pedagogia.

No meu entender outro aspecto importante a ser destacado é a transformação por meio dessa experiência, onde destaco a participação dos estudantes - imprescindíveis para este estudo – que se disponibilizaram e se colocaram de maneira extremamente carinhosa e aberta à participação proposta. Nessa tessitura de leituras e saberes considero-me privilegiada pelas oportunidades que tive com os diferentes grupos de estudantes e pela forma calorosa com que fui atendida e como encerramos os encontros. Partilhamos um momento profícuo para nossas formações e vivemos esta experiência juntos. Assim considero que a experiência de formação docente que se constituiu por meio do espaço desta pesquisa foi tecida com muitos fios e buscava garantir diálogos e reflexões que estimulem a emancipação dos sujeitos.

Como nos diz Paulo Freire (2001, p. 35) “é impossível viver sem sonhos” e por meio da pesquisa considero que os meus sonhos se tornaram uma realidade, pois desejava desde o início criar este tipo de espaço e pensar a pesquisa por este viés. Desta maneira, considero que a pesquisa atende o objetivo de contribuir na formação docente. Acredito como o autor que a formação docente é uma forma de lutar contra a opressão e

Como educadores progressistas, creio que temos a responsabilidade ética de revelar situações de opressão. Acredito que seja nosso dever criar meios de compreensão de realidades políticas e históricas que dêem origem a possibilidades de mudança. Penso que seja nosso papel desenvolver métodos de trabalho que permitam aos oprimidos (as), pouco a pouco, revelarem sua própria realidade.(p.35).

As oficinas criadas no âmbito da pesquisa, significaram espaços de alfabetização, no sentido de ler o mundo com outros olhos, enxergar potencialidades no discurso imagético, bem como ideologias e valores que estão inseridos neste tipo de texto. Por meio dessas práticas esperamos desenvolver múltiplas alfabetizações e múltiplos discursos (FREIRE, 2001,p. 58).

Esta experiência suscitou a vontade de recriar essas experiências em outros contextos educativos promovendo espaços de formação docente onde possamos reinventar práticas e fazer outras leituras imagéticas com o objetivo e pensar as práticas e dialogar sobre este momento vivido. Considero que essas experiências fazem sentido, à medida em que consideramos a voz do outro no processo educativo.

Nesse sentido “o educador deve estar imerso na experiência histórica e concreta dos alunos(as), mas nunca imerso de forma paternalista de modo a começar a falar por eles mais do que verdadeiramente ouvi-los” (FREIRE, 2001, p.59)

REFERÊNCIAS

- AGUIAR JR, Orlando. A ação do professor em sala de aula: identificando desafios contemporâneos à prática docente. In: CUNHA, Ana Maria de O.[et al].. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. Antologia Poética.(Organizada pelo autor). 50 ed.- Rio de Janeiro: Record, 2002.
- ASSUMPÇÃO, Adriana M.
- AUMONT, AUMONT, Jacques. A Imagem. 16 edição.- Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira.; SANTOS, Maria Angélica dos. (Orgs.) Escritos de Alfabetização Audiovisual. Porto Alegre: Libretos, 2014.
- BARROS, Manoel de. O Livro das Ignoranças. 12ª ed.- Rio de Janeiro: Record,2006.
- _____. Poesia Completa. São Paulo: Leya, 2013.
- BARTHES, Roland. A Câmara Clara: nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.
- _____. O Óbvio e o Obtuso. Lisboa, Portugal: Edições 70 Ltda. 2009.
- _____. Inéditos, vol.3: Imagem e Moda. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- _____. Aula. 17 ed. – São Paulo: Cultrix, 2010.
- _____. Elementos de Semiologia.19 ed.- São Paulo: Cultrix, 2012.
- _____. Roland Barthes por Roland Barthes. – São Paulo: Estação Liberdade, 2003.n
- _____. MARTY, E. **Oral/escrito**. Enciclopédia Einaudi: oral/escrito/argumentação. Lisboa, Maiadouro: Imprensa Nacional-Casa da Moeda., v. 11, 1987
- BENJAMIN, Walter. Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 8 ed.- São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras Escolhidas vol. I)
- _____. [et al.]; Benjamin e a obra de arte: técnica, imagem, percepção; tradução Marijane Lisboa e Vera Ribeiro; organização Tadeu Capistrano.- Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- BERGER, John. Para entender uma fotografia. 1ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- _____. Modos de Ver. Editorial Gustavo Gili, Barcelona, 2000
- BORGES, Jorge Luis. Atlas / Jorge Luis Borges com Maria Kodama. – São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- BRANDO, Fernanda da R.; CALDEIRA, Ana Maria de A. Investigação sobre a identidade profissional em alunos de Licenciatura em Ciências Biológicas. Revista Ciência e Educação, v.15, n.1, p.155-173, 2009.
- BUENO, André. A Educação pela Imagem e outras Miragens. Trabalho, Educação e Saúde v.1,n.1: 2344. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, março 2003.
- BURKE, Peter. Testemunha Ocular: o uso de imagens como evidência histórica. São Paulo: Editora UNESP, 2017.
- _____. Uma História Social do Conhecimento.: de Gutemberg a Diderot. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.
- CAMARGO, Maria Rosa R.M.; LEITE, César Donizetti P.; CHALUH, Laura Noemi. (Orgs.) Linguagens e Imagens: educação e políticas de subjetivação. – 1 ed. – Petrópolis, RJ: De Petrus et Alli, 2014.

CARNEIRO, Maria Helena da Silva. As imagens no livro didático. Atas do I Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências. Água de Lindóia, 1997.

CARVALHO, Anna Maria P. de; GIL PEREZ, Daniel. O saber e o fazer dos professores. In: In: CASTRO, Amelia D.; CARVALHO, Anna Maria P.de. Ensinar a Ensinar. São Paulo: Thomson Learning, 2001.

_____. Formação de Professores de Ciências: tendências e inovações. São Paulo: Cortez, 2011.

CARVALHO, Victa; FATORELLI, Antonio; PIMENTEL, Leandro (Orgs.). Escritos sobre fotografia contemporânea brasileira. 1 ed. – Rio de Janeiro: CAPES/Editora Circuito, 2015.

CASTRO, Leonardo Villela de. Encontro dos Rios: Um Estudo Comparado da Formação de Professores de Educação Infantil em dois Cursos de Pedagogia, Presencial e a Distância, da UNIRIO. 2015. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/ppge/teses2015/tleonardovillela.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. _____. A Invenção do Cotidiano: Artes de Fazer.16.ed. Petrópolis: Vozes, 2009. _____. A Invenção do Cotidiano: Artes de Fazer.17.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

COPQUE, Bárbara; PEIXOTO, Clarice E; LUZ, Gleice Mattos (orgs.) – Famílias em Imagens. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

COSTA, Cristina. Educação, Imagem e Mídias. São Paulo: Cortez, 2005.

COSTA, Andréa Fernandes. Museus de Ciência: instrumentos científicos do passado para a educação em ciências hoje. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 2009.

DEBORD, Guy. A Sociedade do Espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José A; PERNAMBUCO, Marta Maria. Ensino de Ciências: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

DIAS, Suzana Oliveira; MARQUES, Davina; AMORIM, Antonio carlos (Orgs.) Conexões: Deleuze e Arte e Ciência e Acontecimento e... Petrópolis, RJ : De Petrus; Brasília, DF: CNPq/MCT; Campinas ALB, 2012.

DIDI-HUBERMAN, Georges. Diante da Imagem: questão colocada aos fins de uma história da arte. São Paulo: Editora 34, 2013 (1 Edição).

_____. Cascas. – São Paulo: Editora 34, 2017.

_____. Que emoção! Que emoção? São Paulo: Editora 34, 2016.

_____. O que vemos, o que nos olha. São Paulo: Editora 34, 2010.

DUARTE, R. M; GONÇALVES, B.A.P; FONSECA, M.J.S. Tensões e aproximações entre arte e técnica na produção audiovisual escolar. Revista Diálogos com a Arte. v.8,p. 91-104,2018.

DUBOIS, Philippe. O ato fotográfico e outros ensaios. 14 ed.- Campinas, SP: Papirus, 2012.

FATORELLI, Antonio. Fotografia Contemporânea: entre o cinema, o vídeo e as novas mídias. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2013.

_____. CARVALHO, Victa; PIMENTEL, Leandro. Fotografia Contemporânea: desafios e tendências. 1 ed. – Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

FAVILLA, André Luis. A Imagem Híbrida: a síntese entre o universo fotográfico e o digital. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Multimeios. Instituto de Artes Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, SP, 1998.

FERNANDES, Amaury. Narrativas Visuais: de longe, de perto e de nem tão perto assim. In: FERNANDES, Amaury; MACIEL, Katia A. (orgs.) Direção de Arte e Transmidialidade. – Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2018.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; ALVES, Nilda. As pesquisas com os cotidianos das escolas: pistas para se pensar a potência das imagens narrativas na invenção dos currículos e da formação. Espaço do Currículo, v.8,n.3, p. 306-316, setembro a dezembro de 2015.

FONTANARI, Rodrigo. Roland Barthes e a fotografia. Discursos Fotográficos. Londrina, v.6, n.9, p.53 – 76, jul./dez. 2010.

_____ Do neutro ao *Punctum* – em Busca do Grau Zero do Olhar. Linguagem & Ensino, Pelotas, v.17, n.1, p.277-94, jul./abril 2014.

FLORES, Laura González Flores. Fotografia e Pintura: dois meios diferentes? Martins Fontes, 2011.

FLUSSER, Vilém. Filosofia da Caixa Preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. São Paulo: Annablume, 2011.

_____ O mundo codificado: por uma filosofia do design e da comunicação. Organizado por Rafael Cardoso. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

_____ Gestos. São Paulo: Annablume, 2014.

FREIRE, Ana Maria. (org.) Pedagogia dos Sonhos Possíveis/ Paulo Freire.- São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1993.

_____ À sombra desta mangueira. São Paulo, Olho d'Água. 1995.

FRESQUET, Adriana. (org.) Dossiê Cinema e Educação. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD – LISE FE/UFRJ: 2011.

FOUCAULT, Michel. As palavras e as Coisas: uma arqueologia das Ciências Humanas. São Paulo: Martins Fontes – selo Martins, 2016. – (Coleção Tópicos)

_____ Isto não é um cachimbo. Tradução Jorge Coli.- 7 ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FRIES, Patrícia Regina. Oficina Pedagógica em uma abordagem transdisciplinar – repercussões na aprendizagem. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: PUCRS, 2007.

GARCIA, Pedro. Arcabouços. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2011.

GATTI, Bernadete A. Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. Brasília: Líber Livro, 2005. Série Pesquisa em Educação.

GOUVÊA, Guaracira de Souza. As Mídias Impressas nas Pesquisas em Educação e Comunicação 1991 a 2010. Revista Teias, v.13 n.30 págs 43 – 69. Set./ dez. 2012.

GUSMÃO, Milene de Cássia Silveira; SANTOS, Raquel Costa; DUARTE, Rosália Maria. Mulheres em projetos de educação pelo/para o cinema na América Latina. ETD: Educação Temática Digital, v.19,p.456-481, 2017.

HARAZIM, Dorrit. O Instante Certo. 1 ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

JIMÉNEZ VALLADARES, J.D.; PERALES PALACIOS, F.J. La evidencia experimental a través de la imagen de los libros de texto de física y química. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, Barcelona, v. 1, n. 2, p. 114-129, 2002. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/28092802_La_evidencia_experimental_a_traves_de_la_imagen_de_los_libros_de_texto_de_Fisica_y_Quimica acesso em março de 2019.

JOLY, Martine. Introdução à Análise da Imagem. Lisboa, Ed.70, 2003.

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

_____. Fotografia e História. 5 ed. – São Paulo: Ateliê Editorial, 2014.

LACERDA, Eliane Fernandes de; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Os Currículos Praticados pensados de uma Escola da Rede Pública Municipal de Angra dos Reis/RJ: em busca da justiça cognitiva e da tessitura da emancipação social. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.14, n.04, p. 1213 – 1235 out./dez.2016 e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP.

LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen. P de professor. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

LEITE, Míriam L. Moreira. A Fotografia e as Ciências Humanas. BIB, Rio de Janeiro, n.25, p.p 83-90, 1 semestre de 1988.

LIBÂNEO, J. C. Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais da profissão docente. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, J. C. Prefácio. In: GUIMARÃES, V.S. Formação de Professores: saberes, identidade e profissão. 5ª ed. Campinas/SP: Papirus, 2010.

LISSOVSKY, Mauricio.; MARTINS, Juliana. A fotografia e seus duplos; um quadro na parede. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.20, supl., nov.2013, p. 1363-1375.

LOBO, Mônica; MARTINS, Isabel. Imagens em Guias Alimentares como recursos para a educação alimentar em aulas de ciências: reflexões a partir de uma análise visual. Caderno CEDES, v.34 n.92 Campinas jan./abr.2014.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo : EPU, 1986.

LUZ, Rogerio (texto); MACIEL, Katia (vídeo); FATORELLI, Antonio (vídeo). O que se vê, o que é visto: uma experiência transcinemas. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2010.

MACHADO, Arlindo. A Ilusão Espetacular: uma teoria da fotografia. São Paulo: Gustavo Gili, 2015.

MACHADO, Roberto. Foucault, a ciência e o saber.- 3 ed. rev. e ampliada. – Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

MACHADO, C. A. ; DUARTE, R. M. . Animencontros: a relação da cultura midiática pop japonesa com grupos de jovens brasileiros. Ação Midiática - Estudos em Comunicação, Sociedade e Cultura , v. 1, p. 215-240, 2017.

MANGUEL, Alberto. Lendo Imagens. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARTINS, Isabel; GOUVÊA, Guaracira; VILANOVA, Rita. O Livro Didático de Ciências: contextos de exigência, critérios de seleção, práticas de leitura e uso em sala de aula. Rio de Janeiro:2012.

_____; GOUVÊA, Guaracira; PICCININI, Claudia. Aprendendo com Imagens. Revista Ciência e Cultura –out./dez 2005. ano 57 n.4.

MARTINS, I.; Moebus, R.; Pinhão, F. L.; LIMA, A. A pesquisa em educação em ciências e o cotidiano docente: leituras e apropriações. Contexto & Educação, v. 22, p. 111-139, 2007.

MARTY, Éric. Roland Barthes, o ofício de escrever: ensaio. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

MIGLIORIN, CEZAR. -No intenso agora-, de João Salles ou como domesticar o acontecimento. Eco (UFRJ), v. 21, p. 176-184, 2018.

_____. PORTUGAL, A. O infinitesimal do capitalismo contemporâneo no documentário brasileiro Banco Imobiliário. ANIKI: Revista Portuguesa da Imagem em Movimento v. 5, p. 311-332, 2018.

_____. PIPANO, Isaac. IMAGENS-QUE-ESTÃO-AÍ: A montagem e o espectador em uma pesquisa com 'Educação' (2017. Revista Científica/FAP (Curitiba. Online), v. 18, p. 1-14, 2018.

_____. PIPANO, Isaac . Cine, igualdad y escuela: la experiencia de Inventar con la diferencia. Toma Uno, v. 1, p. 199-207, 2014.

MONFORTE, Luiz Guimarães. Fotografia pensante. 1ª edição. São Paulo, Editora Senac, 1997.

MONTEIRO, Ana Maria. Formação Docente: território contestado. In: MARANDINO, Martha, SELLES, Sandra Escovedo, FERREIRA, Marcia Serra, AMORIM, Antônio Carlos. (Orgs.) Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa. Niterói: Eduff, 2005.

MONTEIRO, Renata da Silva. Entre *monoculturas* e *ecologias*: as percepções do público dos museus de ciência e técnica sobre as relações Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA). Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 2011.

MOREIRA, Terezinha Maria Losada. A interpretação da imagem: subsídios para o ensino da arte. 1 ed. – Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2011.

MOREIRO José Antonio González. ARILLO Jesus Robledano. O Conteúdo da imagem. Curitiba: Ed.da UFPR, 2003.

MOTTA, Leda Tenório da. Roland Barthes: uma biografia intelectual. -São Paulo: Iluminuras: FAPESP, 2011.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. As aparências enganam? Petrópolis, RJ: De Petrus et Alli; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2011.

NARDI, Roberto. A pós-graduação em educação, o ensino de ciências e as licenciaturas na área: encontros e desencontros. In: CUNHA, Ana Maria de O.[et al].. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

NASCIMENTO, Tatiana Galieta; SOUZA, Suzani Cassiani. Modos de Leitura de Textos de Divulgação Científica. Atas do VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – VI ENPEC. Florianópolis, SC – 26.11 a 02.12 de 2007.

NAVARRO, Talita Eloá Mansano; URSI, Suzana. Uso de imagens na disciplina de Ecologia do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza – USP. Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências- IX ENPEC. Águas de Lindóia, SP – 10 a 14 de novembro de 2013.

OLIVEIRA, I.B.; Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos pensadospraticados. Revista E-Curriculum (PUCSP) v.9, p.1,2012.

OLIVEIRA, Carmem Irene C.de; GOUVÊA, Guaracira. Apresentação do Caderno CEDES, v.34 n.92 Campinas jan./abr.2014.

OSTROWER, Fayga. Universos da Arte. 1 ed. – Campinas, S.P: Editora da Unicamp, 2013.19

OTERO, M. R.; GRECA, I. M. Las imágenes en los textos de Física: entre el optimismo y la prudencia. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v.21, n.1, p.37-67, 2004.

PATROCÍNIO, Stela do. Reino dos Bichos e dos Animais é o meu nome. Organização e apresentação Viviane Mosé. – 2 ed. – Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2009.

PAVIANI,Neires Maria Soldatelli.;FONTANA, Niura Maria. Oficinas Pedagógicas: relato de uma experiência. Conjectura, v. 14, n. 2, maio/ago. 2009.

PEIXOTO, Clarice. Filme Etnográfico: as escolhas do fabricante de imagens. In: PEIXOTO, Clarice.; COPQUE, Barbara. (Orgs.) Etnografias visuais: análises contemporâneas. 1 ed. – Rio de Janeiro: Garamond, 2015.

_____. COPQUE, Barbara. Etnografias visuais: análises contemporâneas. 1 ed. – Rio de Janeiro: Garamond, 2015.

PERSICHETTI, Simonetta. Imagens da Fotografia Brasileira. São Paulo: Senac, 2000. V. I e II.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Com Roland Barthes.- São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

PIC, Muriel. As desordens da biblioteca: fotomontagens; A biblioteca obscura de W.H.F.Talbot.- Belo Horizonte: Relicário, 2015.

PICCININI, Claudia Lino. Imagens no Ensino de Ciências: uma imagem vale mais do que mil palavras? In: MARTINS, Isabel; GOUVÊA, Guaracira; VILANOVA, Rita. O Livro Didático de Ciências: contextos de exigência, critérios de seleção, práticas de leitura e uso em sala de aula. Rio de Janeiro:2012.

QUESADO, M. A natureza da ciência e os livros didáticos de ciências para o ensino fundamental – uma análise textual. Dissertação de Mestrado. Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003.

RAMOS, Mariana B.; SILVA, Henrique César da Silva. Educação em Ciência e em Audiovisual: olhares para a formação de leitores de ciências. Caderno CEDES, v.34 n.92 Campinas jan./abr.2014.

RANCIÈRE, Jacques. O Destino das Imagens. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

REGO, Sheila, Cristina Ribeiro. Imagens fixas no Ensino de Física: suas relações com o texto verbal em materiais didáticos e padrões de leitura de licenciando. Rio de Janeiro: UFRJ/NUTES, 2011.Tese (doutorado)

_____. GOUVÊA, Guaracira. Imagens na Disciplina escolar Física: possibilidades de leitura. Revista Investigações em Ensino de Ciências. v.18 n.1 p.127 – 142. março 2013.

_____. GOUVÊA, Guaracira. Imagens em materiais didáticos impressos para o ensino de Física num curso de Licenciatura semipresencial. Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia, v.3, n.3, 2010.

_____. GOUVÊA, Guaracira. Imagens em materiais didáticos impressos para o ensino de Física num curso de Licenciatura semipresencial. Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia, v. 03, p. 1-19, 2011.

REGO, Sheila Cristina Ribeiro. A imagem da ciência e as imagens visuais na formação superior e as pesquisas sobre o ensino de física. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 34, n. 92, p. 69-85, Apr. 2014. Available from <<http://www.scielo.br/sciel>

RIBEIRO, R. M. L.; MARTINS, I. O potencial das narrativas como recurso para o ensino de ciências: uma análise em livros didáticos de Física. *Ciência e Educação (UNESP)*, v. 13, p. 293-309, 2007.

RIBEIRO, Tiago. Pensamento, diálogo e formação de professores: a documentação narrativa de experiências pedagógicas no GEPPAN. Dissertação de Mestrado. PPGEDU/Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, RJ, 2014.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de Souza; SAMPAIO, Carmem Sanchez. (orgs.) *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* – Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SAMAIN, Etienne. (Org.) *Como pensam as imagens*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

SANTAELLA, Lúcia. *O que é Semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

SANTAELLA, Lucia; WINFRIED, Nöth. Imagem: Cognição, semiótica, mídia. São Paulo: Iluminuras, 2013.

SALKELD, Richard. Como ler uma fotografia. São Paulo: Gustavo Gili, 2014.

SCHÖTTKER, Detlev. Comentários sobre Benjamin e *A Obra de Arte*. In: CAPISTRANO, Tadeu. (org.) Benjamin e a obra de arte: técnica, imagem, percepção. /Walter Benjamin [et al]; tradução Marijane Lisboa e Vera Ribeiro. – Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SEMINÁRIO “PEDAGOGIA DA IMAGEM, IMAGEM NA PEDAGOGIA” (1995. Niterói, RJ). Anais do Seminário “ Pedagogia da Imagem, imagem na Pedagogia “ – Niterói, RJ: Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Departamento de Fundamentos Pedagógicos, 1996. 260 p.

SIGNORINI, Roberto. A Arte do Fotográfico: os limites da fotografia e areflexão teórica nas décadas de 1980 e 1990. – 1 ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

SILVA, H C.; ALMEIDA, M. J. P. M. Condições de produção da leitura em aulas de física no ensino médio: um estudo de caso. In: ALMEIDA, M.; SILVA, H. (org.). Linguagens, leituras e ensino de ciências. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SOUZA, Lúcia Helena Pralon de.; REGO, Sheila Cristina Ribeiro;GOUVÊA, Guaracira. A imagem em artigos publicados no período 1998 –2007 na área de Educação em Ciências. Revista Ensaio. Belo Horizonte v.12 n.03 p.85-100 set./dez.2010.

_____; As Imagens da Saúde em Livros Didáticos de Ciências. Rio de Janeiro: UFRJ/NUTES, 2011. Tese (doutorado).

_____; Imagens científicas e ensino de Ciências: uma experiência docente de construção de representação simbólica a partir do referente real. Caderno CEDES, Campinas, v.34, n.92, p.127 -131, jan.abr.2014.

SONTAG, Susan. Sobre Fotografia - 1 ed.-São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

TAVARES, Marcus Tadeu; DUARTE, R. M.; JORDAO, C.. Prática mídia-educativa de análise de produtos e conteúdos midiáticos nas escolas da Prefeitura do Rio de Janeiro. Educação e Cultura Contemporânea (Online) ,v. 13, p. 323-349, 2016

TEIXEIRA, Sandra Regina; MACIEL, Maria Delourdes. Grupo Focal: técnica de coleta de dados e espaço de formação docente. Atas do VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Florianópolis, 2009.

TRIVELATO, Sílvia F.; SILVA, Rosana L. Ferreira. Ensino de Ciências. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

APÊNDICES

QUEM SÃO OS FOTÓGRAFOS E FOTÓGRAFAS QUE DÃO NOME AOS PERSONAGENS DA TESE

Agradeço especialmente ao fotógrafo que me ensinou a olhar o mundo com mais delicadeza - Peter Illiciev - e que me ajudou sugerindo os nomes que se tornaram “atores simbólicos” da minha pesquisa.

1. Alexandre Brum

Natural do Rio de Janeiro, iniciou a carreira de Repórter Fotográfico há 20 anos, atuando como freelancer em revistas dirigidas ao público religioso e jornais diários como O Povo, Jornal dos Sports, Extra, Estadão e O Dia, sendo contratado por este último em 2000, permanecendo até 2019. Ao longo desse período, teve a oportunidade de registrar relevantes imagens, das cotidianas aos flagrantes que o levou às finais de alguns dos mais importantes prêmios do jornalismo brasileiro, como: Embratel de Jornalismo, CNT de Jornalismo e Líbero Badaró de Jornalismo.

<https://www.brumfotos.com/contatos>

2. Anne Branco

A fotógrafa homenageada é Ana Branco; formada em Economia e desde 1989 fotojornalista, com passagem pelo Jornal dos Sports; Chegou ao Jornal O Globo em 1992.

3. André Durão

Fotógrafo profissional há 32 anos. Trabalhou nos principais meios de comunicação brasileiros, como Jornal do Brasil, O Globo, Folha de SP, Estadão, Revista Placar, Jornal Lance, Isto é Gente e, atualmente no GloboEsporte.com

Participou de diversos eventos esportivos como Copa das Confederações, Copa América, PréOlímpicos, Pan Americano, Olimpíadas, Mundiais de diversas modalidades, Copa Libertadores da América e Campeonatos Internacionais de Surf.

4. André Telles

Começou sua carreira, fotografando passeatas contra os governos de Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso, passou por sindicatos, pelo Partido Comunista do Brasil (PCdoB), pela Associação Docente da Universidade Federal Fluminense (ADUFF), dentre outros, até entrar no jornalismo diário, no Jornal *O Povo*. Após essa experiência iniciou o trabalho com clientes corporativos no Sebrae, chegando a ter um contrato exclusivo, licitado, de atendimento em todo o estado do RJ, depois BNDES no mesmo formato. Com 20 anos de experiência profissional, atua em diversas áreas: corporativo e industrial, produtos, campanhas de marketing, moda, esporte, lazer, decoração e eventos sociais.

Possui larga experiência em vários segmentos, conferindo dinamismo ao seu estilo de trabalho.

<https://www.facebook.com/atfoto/app/349313058487732/>

5. Barbara Pela

É fotógrafa, educadora e bióloga. Se encantou com a confluência entre ambiente e cultura. Sua inspiração é a luta dos povos latino-americanos para *fotoescrever* seus caminhos.

<http://lattes.cnpq.br/8052902285693344>

6. Bárbara Copque

Professora Adjunta do Departamento de Formação de Professores da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense /Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ. Cientista social formada pela Uerj, com doutorado em Ciências Sociais pelo Programa de PósGraduação em Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPCIS / UERJ) e mestrado pelo mesmo Programa.

Tem experiência na área de Antropologia e Sociologia, com ênfase nos seguintes temas: antropologia visual, menores em situação de risco, criminalidade feminina, envelhecimento e violência urbana. Publicou artigos, realizou ensaios fotográficos e participou de realização de vídeo etnográfico e de exposições coletivas em Artes Visuais. <http://lattes.cnpq.br/2209126047018501>

7. Bete Costa – Fotógrafa homenageada Beth Moon

A fotógrafa nascida nos EUA, em 1956, Beth Moon, ganhou reconhecimento internacional por suas fotografias de platina em grande escala e ricamente coloridas, que estão em coleções públicas e privadas, como o Museu de Belas Artes de Houston, o Museu de Arte de Cleveland, o Museu de Arte Fotográfica de San Diego e o Fox Talbot Museum (Reino Unido) e o Museu de Arte Moderna e Contemporânea de Bolzano, Itália. Em 2013, a primeira monografia de seu trabalho foi publicada pela Charta Art Books of Milan. Em 2014, a Abbeville Press publicou *Ancient Trees: Portraits of Time*.

Em 2015, a editora alemã Galerie Vevais criou uma edição de arte intitulada *La Langue Verte*.

Para cada impressão, ela mistura os metais moídos de platina e paládio em uma tintura que é revestida manualmente em papel de aquarela então exposto à luz. Ao experimentar esse processo, seu estilo fotográfico evoluiu. Ela diz: "Há muitas etapas envolvidas na criação da impressão final e elas são tão importantes para mim quanto a captura da imagem".

8. Coco Lazo

Fotógrafo e diretor de fotografia. Realizou estudos na Escola de Artes Plásticas – “Le 75” Bruxelas – Bélgica – e Comunicação na Universidade central do Equador. Publicou “La Mirada y la memoria”, “Fotografias peridísticas del Ecuador (Trama Ediciones 2006); “Los Años Viejos (Fonsal, 2007); Outro Cielo, no esperes (Paradocs- Trama,2009); Recebeu o prêmio José Peralta (2008) e Prêmio Nacional de \fotografia Hugo Cifuentes, em 2009.

<https://www.fotografosecuadorianos.com/portfolio/francois-laso/>

9. Claudia Jaguaribi – fotógrafa homenageada: Claudia Jaguaribe

Claudia Jaguaribe Gomes de Mattos (Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1955). Fotógrafa e artista plástica. O empenho em explorar os limites da fotografia é a marca de sua obra, que transita entre a fotografia convencional, feita nas ruas ou em estúdio, e a experimentação, com elementos de cinema, vídeo, computação gráfica e mídias em geral.

<http://claudiajagaribe.com.br/>

10 Ella Dürst

Ella Dürst (São Paulo SP 1951). Fotógrafa. Formou-se pela escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, onde também fez pós-graduação em semiologia; tendo estudado fotografia na escola Enfoco em 1970. Foi professora de fotografia da Escola de Comunicação e Artes da USP entre 1974 e 1978; trabalhando como cinegrafista e assistente de produção para a TV Cultura no mesmo período. Começou a fotografar profissionalmente em 1976, nos campos da moda, do charme e da publicidade, tendo colaborado com as mais importantes agências de publicidade e publicado seu trabalho nas principais revistas do país.

<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa21899/ella-durst>

11. Daniella Barcelos – Fotógrafa homenageada: Daniela Calleya Barcellos

Trabalhou como fotógrafa para o Governo do Estado do Rio Grande do Sul, trabalhou como fotógrafa no Jornal Zero Hora e no Jornal O Fluminense, em Niterói, RJ; trabalhou como fotógrafa da ALERJ – Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, foi fotógrafa do Jornal O Sul.

12. Dorotéa Lange

Nos anos 30, ao serviço da *Farm Security Administration*, ela percorreu vinte e dois estados do Sul e Oeste dos Estados Unidos, recolhendo imagens que documentam o impacto da Grande Depressão na vida dos camponeses.

Lange é a autora da fotografia "Mãe Migrante", de 1936¹ Trata-se da mais famosa fotografia saída da FSA e uma das mais reproduzidas da história da fotografia, tendo aparecido em mais de dez mil publicações. Morreu em 1965, vítima de câncer no esôfago.

Fonte : https://pt.wikipedia.org/wiki/Dorothea_Lange

https://brasil.elpais.com/brasil/2018/09/27/album/1538052709_305875.html#foto_gal_1

13. Elisa Lima – na verdade a fotógrafa homenageada chama-se Elza Lima

Elza Maria Sinimbú Lima (Belém PA 1952). Fotógrafa. Formada em história pela Universidade Federal do Pará - UFPA em 1979. Integra a equipe do projeto Ação Cultural e Pedagógica com Imagens, do Centro de Recursos Audiovisuais da Amazônia, entre 1985 e foi contemplada com o Prêmio Marc Ferrez da Fundação Nacional de Arte - Funarte e, em 1999, com a Bolsa Vitae de Artes. Os ensaios dão origem ao livro homônimo, lançado em 2001. O trabalho de Elza Lima enfoca as tradições culturais e o cotidiano das populações ribeirinhas do Pará. A artista registra as festas populares, o artesanato, a pesca, as moradias, as brincadeiras infantis e a presença de ícones da modernidade, como a televisão e objetos industrializados no dia-a-dia das comunidades.

Fonte: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa13176/elza-lima> acesso em 30.03.19

14. Gabriel de Paiva

Formado em Jornalismo pela Universidade Federal Fluminense (1984-1987), começou no jornal Estado de Minas, em Belo Horizonte (1987). Em 1992, mudou-se para O Globo, no Rio de Janeiro, onde trabalha até hoje, participando de coberturas para as editorias de cidade e política, ambas de sua preferência. Entre as coberturas importantes, destacam-se a Eco-92, a Cimeira 1999, entre outras visitas de chefes de Estado estrangeiros ao Rio de Janeiro. Participou de várias exposições coletivas, sendo a de maior destaque a Bienal de Fotografia do Masp, em 1994.

15. Gerónimo Fernández

Até alguns atrás, este fotógrafo era pouco conhecido, talvez porque muitas de suas fotos não possuem o respectivo crédito. A partir de um artigo publicado em 2007 alguns aspectos do trabalho deste fotógrafo começaram a ser revelados. Colaborou na Agência Casanola, entre 1912 e 1913 e teve dentre suas fotografias – particularmente, retratos das mulheres que participaram da luta revolucionária - uma das imagens mais reproduzidas da Revolução Mexicana que viajou pelo mundo e se tornou um ícone, capturada na Cidade do México, nos pátios da Estação Buenavista (“Mujeres en la estación de Buenavista”. México, 6 de abril de 1912).

Talvez a coisa mais surpreendente sobre este fotógrafo, seja o fato de que ele abandonou o ofício após a década trágica e seu passado com a fotografia foi ocultado. Nem mesmo aos seus filhos ensinou ou contou segredos da fotografia.

Fonte: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/17/album/1466191518_814752.html#foto_gal_1
<https://www.dimensionantropologica.inah.gob.mx/?p=3990>

16. Humberto Capai

Professor de Física e da formação de professores, nas áreas de Física e Educação. Fotógrafo com produção diversificada. É autor da fotografia de treze livros, três dos quais de sua autoria. Pesquisa a Fotografia como forte elemento dialógico na Educação. Amigo querido com quem compartilhei momentos importantes durante o doutorado.

<http://lattes.cnpq.br/5570074668970394>

17. Jorge Vila – fotógrafo homenageado: Jorge Araújo de Carvalho

Jorge Araújo de Carvalho (Salvador BA 1952). Fotógrafo. Fotojornalista autodidata, começa a fotografar em meados dos anos 60, trabalhando desde 1973 para o jornal *Folha de S.Paulo*. É um dos grandes nomes do fotojornalismo brasileiro, tendo documentado quatro Copas do Mundo (1978, 1982, 1986 e 1998), diversos outros eventos esportivos, como corridas de fórmula Indy e a Copa das Américas, bem como viagens e campanhas presidenciais e outros importantes eventos políticos. Entre os diversos prêmios que conquista, destacam-se o Prêmio Esso de 1979 e o Prêmio Wladimir Herzog de Direitos Humanos, com o qual é agraciado em quatro oportunidades, em 1983, 1984, 1985 e 1987, respectivamente. É autor do livro *Uma ferida aberta na selva* (1984)

18. Luana Dias- Fotógrafa Homenageada: Luana Ramos Dias

Jornalista, produtora e fotógrafa. Apaixonada pelas artes, amante do Samba.

Mundana por escolha.

Vivendo uma parte de mim em cada canto do mundo. Fonte:

<https://www.instagram.com/luanaramosdias/>

19. Lucíola Villela

Carioca, repórter fotográfico desde 2002. Cursou jornalismo na FACHA, Rio de Janeiro. Participou do documentário fotográfico @Rio365, que se transformou em livros (2013,2015). Participou das exposições coletivas: *Fotógrafos dos Jornais O Globo e Extra, FotoRio, Trilharte e Talentos da Web*. Possui trabalhos publicados em veículos como Folha de São Paulo, O Globo, Extra, Jornal do Brasil, O Dia, O Povo, Jornal dos Sports, Caras, Veja, Rio Samba e Carnaval, Site G1, entre outros. Trabalhou de 2011 a 2017 como gerente de fotografia na Agência CasaDigital e FSB/Cidade Olímpica, registrando as obras para as Olimpíadas de 2016. Atualmente é fotógrafa freelancer.

<https://www.linkedin.com/in/luciola-villela-0819a637/?originalSubdomain=br>

20. Maira Mendonça – fotógrafa homenageada: Mayra Mendonza

Mayra Mendonza, curadora e subdiretora da Fototeca Nacional do México, faz um recorte do arquivo do fotógrafo alemão Hugo Brehme, que registrou a Revolução Mexicana (1910-1920), período que contou com uma ampla cobertura da imprensa na época e cuja iconografia transbordou as fronteiras do México – para além das Américas, chegando ao continente europeu.

<https://www.itaucultural.org.br/historia-e-identidade-no-forum-latino-americano-de-fotografia>

21. Márcia Foletto

Formada em Jornalismo pela Universidade Federal de Santa Maria, iniciou um trabalho como repórter fotográfico em jornais do interior do Rio Grande do Sul, passando pelo Diário Catarinense, em Florianópolis. Desde 1991 integra uma equipe do jornal O Globo, no Rio de Janeiro. <https://www.marciafoletto.com/>

22. Marizilda Crupi – nome correto da fotógrafa homenageada: Marizilda Cruppe

É fotojornalista e há duas décadas cobre temas relacionados à desigualdade social, direitos humanos, meio ambiente, saúde e gênero. Foi fotojornalista do jornal O Globo e desde 2011 é independente e trabalha para organizações humanitárias e ambientais como Greenpeace, Cruz Vermelha

Internacional, Médicos Sem Fronteiras entre outros. Suas fotos já foram publicadas no New York Times,

The Guardian, National Geographic France e revistas brasileiras, como Trip, TPM, GQ e no website Projeto Colabora.

<https://olhave.com.br/2010/04/marizilda-cruppe-fala-sobre-o-world-press-photo/>

23. Marcos Terranova – Fotógrafo Homenageado: Marco Terranova

É amante da fotografia desde a infância. Começou aos 12 anos de idade, profissionalizou-se aos 15 e nunca mais parou. Quando trabalhava no Jornal do Brasil, venceu o primeiro Prêmio Esso de sua carreira, que, segundo ele próprio, coroou um esforço iniciado por acaso: “Era uma manhã de domingo. Eu estava cobrindo um torneio de vôlei de praia e ouvi tiros do lado de fora da arena. Saí correndo para ver o que acontecia e me deparei com um monte de gente abaixada para se proteger de um tiroteio entre policiais e bandidos. Fiz a foto de uma mãe protegendo seu filho com o corpo, que rendeu a primeira página do Jornal do Brasil e depois o Prêmio Esso de Jornalismo”. Colabora ou já colaborou com os principais veículos de comunicação do País, entre eles *Veja*, *Ícaro*, *IstoÉ*, *Duas Rodas*,

Mergulhar, *Náutica*. Entre os livros publicados, destacam-se “O Rio sob a lente dos fotógrafos” — presente da Prefeitura do Rio a todos os chefes de Estado que compareceram à ECO 92 —, “Montanhas do Rio” e “Biodiversidade da costa brasileira”. Fonte: ABI. <http://www.abi.org.br/ementas/>

24. Nana Moraes

Nana Moraes, fotógrafa, nasceu em 1963 no Rio de Janeiro. Formada em jornalismo pela PUC de São Paulo, colabora há 29 anos para os mercados editorial, cultural e publicitário. Hoje, também, está a frente do Retrato Espaço Cultural. Foi seis vezes vencedora do Prêmio Abril de Jornalismo – a última em 2010 – e premiada pela Associação Brasileira de Propaganda como “Destaque

Profissional/Fotografia”, em 2007 e 2011. Participou de várias exposições coletivas, destacando-se, “A Imagem do Som da MPB” (2006) e “A Imagem do Som do Samba” (2008), no Paço Imperial e “Eternal Feminine Plural”, na International Labor Organization, em Genebra (2011). Em 2017 expôs “Ausência” no Centro Cultural Correios na programação oficial do FotoRio Festival Internacional de Fotografia. No mesmo ano expôs na Casa de Cultura de Paraty no Festival Paraty em Foco.

<http://www.nanamoraes.com.br/>

25. Nair Benedetto - fotógrafa homenageada: Nair Benedicto

Nair Benedicto (São Paulo, SP, 1940). Fotógrafa. Formada em rádio e televisão pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), em 1972. Nesse ano, inicia carreira profissional na capital paulista, como realizadora de audiovisuais e fotógrafa freelancer do *Jornal da Tarde*. Em 1979, funda a Agência F4 de Fotojornalismo, com Juca Martins, Delfim Martins e Ricardo Malta. Além de colaborar com revistas nacionais e internacionais como *Veja*, *IstoÉ*, *Marie Clair*, *Paris Match*, *Newsweek* e *Time*, desenvolve ensaios sobre temas sociais e manifestações populares. Na década de 1980, dedica-se à realização de documentários audiovisuais e fotográficos sobre as condições de vida de crianças e mulheres na América Latina, e expõe esses seus trabalhos no Brasil e no exterior. Paralelamente, funda a Agência N-Imagens, passa a organizar exposições e a ministrar cursos e palestras em diversos Estados do país. Entre suas premiações, destaca-se o 11º Prêmio Abril de Fotojornalismo, em 1985. É autora dos livros *A Greve do ABC*, 1980, *A Questão do Menor*, 1980, em parceria com Juca Martins, e *As Melhores Fotos de Nair Benedicto*, 1988, entre outros.

<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa17657/nair-benedicto>

26. Patrícia Monte – fotógrafa homenageada: Patrícia Monte-Mór

Mestre em Antropologia Social pelo Museu Nacional-UFRJ, especialista em Antropologia Visual, e produtora cultural. Professora no Departamento de Antropologia da UERJ, coordena o Núcleo de Antropologia e Imagem-NAI. É editora da revista *Cadernos de Antropologia e Imagem* e organizou, de 1999 a 2007, com o Marc Piault, o curso de formação *Atelier Livre de Cinema e Antropologia*. Coordenou projetos de ensino, pesquisa e extensão no âmbito da Antropologia Visual. Coordenou por três anos o Prêmio Pierre Verger de Vídeo Etnográfico da Associação Brasileira de Antropologia- ABA.

Diretora da Interior Produções, é idealizadora e coordenadora, com José Inacio Parente, do festival *Mostra Internacional do Filme Etnográfico*, do qual também é curadora (1993-2013).

<https://ims.com.br/filme/rio-de-memorias-jose-inacio-parente/>

27. Priscila Prate – Fotógrafa homenageada: Priscila Prade

Nascida em Florianópolis Santa Catarina é especializada em moda, beleza e retratos. Atua na área publicitária e editorial em parceria com grandes clientes, como as maiores Agências e Editoras do País. Aos dezoito anos foi morar em Paris, viagem que a fez confrontar-se com diferentes áreas da fotografia, o que inspirou a criação de sua primeira exposição – **Cinema das Almas** –, fruto desta vivência que foi trazida junto consigo na sua volta ao Brasil. Trabalhando com Revistas renomadas e atuando também em cinema e teatro, a fotógrafa

Há alguns anos focada em seu trabalho autoral, busca desenvolver sua linguagem através dos retratos, que são sua grande paixão. Com estética particular, a artista imprime em sua obra uma assinatura mais que pessoal.

<http://www.priscilaprade.com.br/perfil/>

28. Renata Castello

Renata Amazonas Castello Branco (São Paulo, São Paulo, 1955 - idem 2015). Fotógrafa. Estuda história da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP), graduando-se em 1978. Fotógrafa autodidata, começa a carreira no início da década de 1970, fazendo um estágio no estúdio de Chico Albuquerque (1917-2000), entre 1972 e 1973, antes de abrir seu próprio estúdio em 1980. A partir de meados da década de 1990, passa a ministrar workshops e cursos de curta duração na Oficina Cultural Oswald de Andrade e na Escola Imagem e Ação, ambas situadas na capital paulista. Na mesma ocasião, passa a se dedicar também com maior assiduidade à fotografia de expressão pessoal, nos campos do retrato, do nu e da fotografia de viagem. Conquista o Prêmio Abril de Jornalismo em duas ocasiões, em 1989 e 1990, ambas na categoria de retrato.

<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa18812/renata-castello-branco>

29. Rodrigo Méxas

Vencedor por dois anos consecutivos na categoria Imagens of Distinction do Concurso Anual de Fotografia Científica da Nikon, o fotógrafo Rodrigo Méxas trabalha na Fundação Oswaldo Cruz.

<https://rodrigomexas.wordpress.com/>

30. Vania Corredo – Fotógrafa homenageada: Wania Corredo

Wania Corredo é carioca, fotojornalista dos principais jornais brasileiros e tem seu trabalho em várias publicações internacionais. Hoje, é uma das fotógrafas mais premiadas do país colecionando prêmios como o internacional Rey de España e os principais nacionais, como Prêmio Esso de Jornalismo, Prêmio Embratel de Imprensa, Prêmio Líbero Badaró de Jornalismo, Prêmio Caixa Econômica de

Jornalismo Social, Prêmio Senai de Jornalismo, além de menções honrosas com a do Prêmio

Wladimir Herzog de Direitos Humanos. Hoje, é fotojornalista, documentarista e fundadora do "Grupo Fotógrafas Brasileiras", que reúne mais de 1.200 fotógrafas interligadas pelo país e exterior em um movimento de união, busca histórica e ações culturais.

<https://waniacorredo.com.br/>

31. Viviane Maier – fotógrafa homenageada: Vivian Mayer (Nova Iorque, 1 de fevereiro de 1926 - Illinois, 21 de abril de 2009)

Foi uma fotógrafa norte-americana que especializou-se na chamada *street photography* (fotografia de rua). Passou a sua infância na França e após voltar para os Estados Unidos, trabalhou como babá por mais de 40 anos e durante este período, em seus dias de folga, fotografou a cidade de Nova Iorque, focando nas ruas, nas pessoas e nos edifícios, sempre com a sua câmera Rolleiflex. Apesar de ser responsável por crianças em tempo integral, Vivian, no seu tempo livre, captava o ambiente urbano da cidade de Nova Iorque através de seus registros fotográficos. Contudo, estas fotografias ficavam guardadas, pois mais ninguém sabia das suas existências, deixando assim um trabalho de aproximadamente 100.000 fotografias. Por toda a vida, guardou as fotografias, os negativos e fitas de áudio com pequenas entrevistas que fazia com as pessoas que fotografava. Este material só foi descoberto em 2007, por John Maloof, que reconheceu o valor artístico e histórico do material, mas foi somente após a sua morte que houve o reconhecimento de seu trabalho e o material começou a ser reproduzido na internet e em revistas especializadas, além da publicação de livros com o seu acervo e exposições

<http://www.vivianmaier.com/>

32. Wilton Júnior – fotógrafo homenageado: Wilton Júnior

Wilton de Sousa Júnior Repórter fotográfico da Agência Estado, passou pelas redações de vários jornais cariocas. Vencedor de vários prêmios de fotografia, em 2012 foi duplamente vitorioso com a foto "Touché" da presidente Dilma, conquistando o Internacional de Jornalismo Rei da Espanha e o Esso/2012; Nasceu em 1975, no Rio de Janeiro (RJ) e começou a carreira de repórter fotográfico em 1993. Passou pelas redações dos jornais Folha Dirigida, Jornal dos Sports, Jornal do Brasil e O Dia. Está desde 2001 na sucursal carioca da Agência Estado. Participou da cobertura da caçada aos assassinos do jornalista Tim Lopes (setembro de 2002), da passagem da tocha olímpica pelo Rio de Janeiro (abril de 2004), da visita do papa Bento 16 à cidade de São Paulo (maio de 2007), da Copa América de Futebol da Venezuela 2007 e da

Copa do Mundo de Futebol da África do Sul 2010; Venceu o Prêmio Esso de Jornalismo 2012, na categoria Fotografia, concedido pela Esso Brasileira de Petróleo, e o Prêmio Internacional de Jornalismo Rei da Espanha 2012, na mesma categoria, concedido pela agência Efe e pela Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento, com a foto Touché, Ganhou, também, o Prêmio Estado de Jornalismo 2010, na categoria Fotografia, com a série de imagens Tiros e Mortes no Centro do Rio, que mostram um ladrão atirando em um policial, sendo preso sem ferimentos e chegando morto ao hospital. Texto extraído do site “Warburg – Banco Comparativo de Imagens”

<http://warburg.chaa-unicamp.com.br/artistas/view/436> <https://focusfoto.com.br/tag/wilton-junior/>

A PROJEÇÃO II

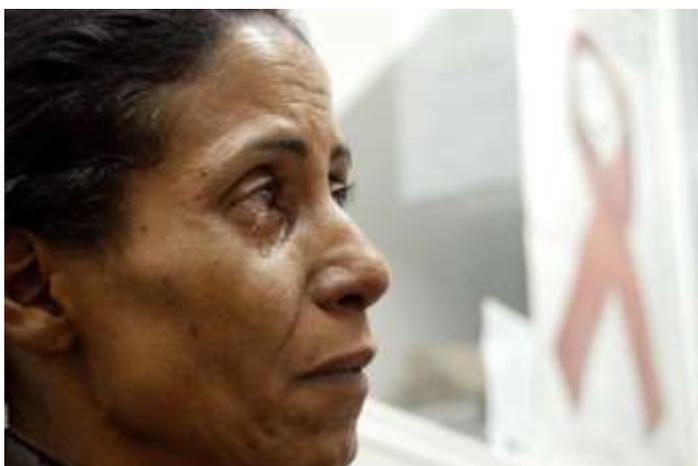
Foto 1



Imagem do laboratório fotográfico que funcionava numa sala do Pavilhão Mourisco (Castelo) e era uma das instalações do Serviço de Fotografia da Fundação Oswaldo Cruz. O homem que aparece na foto é Joaquim Pinto, o famoso J. Pinto. A data aproximada é década de 1910.

Foto: Arquivo da Casa de Oswaldo Cruz.

Foto 2



Essa mulher se emocionou ao contar o drama de seu filho, vítima do vírus HIV. Ela faz parte de um grupo de pessoas que mensalmente comparece ao serviço social do Instituto de Pesquisa Evandro Chagas (IPEC / Fiocruz) para receber doação de uma cesta básica de alimentos.

Foto: Peter Illiciev

Foto 3



Foto 4

Fotos: Peter Illiciev

Jovens moradores da comunidade da Varginha (RJ) ignoram os riscos de doenças e mergulham no Canal do Cunha. No rio poluído, até um jacaré, já foi visto, os moradores, garantem que ele foi capturado por traficantes que utilizam o animal para torturar seus desafetos.

Foto 5

A cena lembra um filme de velho oeste; Serrita (PE)

Foto: Peter Illiciev

Foto 6

Produzindo uma matéria para a Fiocruz conheci esse homem que fazia consertos em ventiladores, em seu barraco localizado na comunidade de Manguinhos. Ele contou que o serviço era para “passar o tempo”, pois devido a um problema de saúde não podia trabalhar normalmente. A figura franzina de olhar triste, sentado sob um feixe de luz que passava pela telha, me ajudou a compor a cena para a capa da revista que tratava sobre saúde mental. Ele chegou a receber um exemplar, porém veio a falecer alguns meses depois.

Foto: Peter Illiciev

Foto 7

Em 2013 estava fazendo a cobertura da visita do Papa Francisco à Catedral Metropolitana (RJ) na Jornada Mundial da Juventude, quando vi o padre que não resistiu e quebrou o protocolo, fazendo uma foto do Pontífice.

Foto: Peter Illiciev

Foto 8

Foto produzida durante matéria para Liesa (Liga independente das Escolas de Samba), quando o drone da Portela sobrevoou a pista do Sambódromo. Imagem feita do alto da torre onde eu fotografava as escolas de samba.

Foto: Peter Illiciev

Foto 9



O próprio fotógrafo em ação em Juazeiro do Norte (CE) registrando uma moradora para seu ensaio sobre religiões. Ele conta que essa senhora, sentava-se ali todas as tardes, rezando o terço na porta de sua casa, pois é devota de “Padim Padre Cicero”.

Foto: Antônio Pinheiro

Foto 10



A imagem de São Sebastião pintada sobre um tapume de obra, cercada de pichações e um bueiro na porta com o nome da principal avenida do bairro conhecido no mundo todo. Este foi o cenário que o fotógrafo considerou significativo para ilustrar matéria sobre o abandono da cidade.

Foto: Peter Illiciev

O segundo momento das Rodas de Conversa acontecia da seguinte maneira: iniciávamos a projeção de um ensaio fotográfico com seis (6) imagens e, em seguida, solicitávamos aos participantes que observassem uma foto escolhida pelas pesquisadoras e respondessem às cinco perguntas do “Caderno” que havia sido entregue a cada um. A orientação era que fizessem isso a cada imagem que era projetada e fixada na tela por alguns segundos e, em seguida respondessem à pergunta correspondente ao número da foto, em um espaço de tempo breve (em torno de 15 minutos) e depois repetissem o processo em todas as questões.

As imagens selecionadas para este momento foram apresentadas da na ordem em que estão apresentadas a seguir e as perguntas correspondem ao Caderno citado no texto.

1. O que essa imagem significa para você? Justifique sua resposta.



Foto: Peter Illiciev

2. O que você vê? Justifique sua resposta.



Foto: Peter Illiciev

3. Tem ciência nessas imagens? Justifique



Fotos: Peter Illiciev

4. Tem técnica nessa imagem?

Justifique sua resposta.



Foto: Peter Illiciev

5. Tem tecnologia nessa imagem?

Justifique sua resposta



Foto: Peter Illiciev

Na Qualificação II discutimos a possibilidade de analisar na tese apenas a parte referente à Projeção I e considerar essa segunda projeção como objeto de análise de um trabalho posterior à tese, como por exemplo, um artigo científico para fins de publicação.

A sugestão da Banca foi aceita pela autora da tese e por sua orientadora.