

**UFRRJ**  
**INSTITUTO DE AGRONOMIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**AGRÍCOLA**

**DISSERTAÇÃO**

**A FOTOGRAFIA COMO MATERIALIZAÇÃO DAS**  
**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO PROCESSO DE ENSINO**  
**APRENDIZAGEM**

**ALEXANDRE BRITO PEREIRA**

**2014**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
AGRÍCOLA**

**A FOTOGRAFIA COMO MATERIALIZAÇÃO DAS  
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO PROCESSO DE ENSINO  
APRENDIZAGEM**

**ALEXANDRE BRITO PEREIRA**

Sob a Orientação da Professora  
**Dra. Sandra Regina Gregório**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

Seropédica, RJ  
Novembro de 2014

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B436 f Brito Pereira, Alexandre, 1980-  
A FOTOGRAFIA COMO MATERIALIZAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES  
SOCIAIS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM /  
Alexandre Brito Pereira. - 2014.  
76 f.

Orientadora: Sandra Regina Gregorio.  
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA, 2014.

1. Fotografia. 2. Representações Sociais. I. Regina  
Gregorio, Sandra , 1960-, orient. II Universidade  
Federal Rural do Rio de Janeiro. PROGRAMA DE PÓS  
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**ALEXANDRE BRITO PEREIRA**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 09/12/2014

---

Sandra Regina Gregório, Profa. Dra. UFRRJ  
(Orientadora)

---

Sergio Luiz Alves da Rocha, Prof.Dr. IFRJ

---

Jorge Luiz de Goes Pereira, Prof. Dr. UFRRJ

## DEDICATÓRIA

Ao meu pai, por ter me revelado os primeiros mistérios da fotografia.

A minha mãe, pela firmeza com que me ensinou a pisar no chão.

A Carla Antunes, por construir comigo caminhos novos.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a meus professores, todos eles, de todos os níveis de ensino pelos quais passei, por compartilharem comigo o que sabiam.

A minha família, por priorizar minha educação mesmo quando isso era muito difícil de ser feito.

A professora Dra. Irani Gemaque, que me motivou na elaboração do projeto inicial desta pesquisa e me apresentou o conceito de representações sociais.

A minha orientadora, professora Dra. Sandra Gregório, por entender meu ritmo moroso de pensar.

Aos colegas do Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, por compartilharem comigo esse caminho íngreme, sempre me permitindo aprender muito com suas pesquisas.

Aos alunos do Instituto Federal do Amapá, que participaram de nossa oficina, pelo empenho e convivência durante a realização da mesma.

Aos professores Dr. Gabriel A. Santos e Dr<sup>a</sup>. Sandra B. Sanches (*in memoriam*), pelas palavras mais íntegras que já pude ouvir na academia.

Ao Instituto Federal do Amapá, pelo investimento e comprometimento conosco, sem isso, essa meta provavelmente continuaria sendo adiada.

## RESUMO

PEREIRA, Alexandre Brito. **A fotografia como materialização das representações sociais nos processos de ensino aprendizagem** Seropédica: UFRRJ, 2014, 75p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2014.

A presente pesquisa busca estudar possibilidades de interação entre a fotografia e as formulações do conceito de representações sociais empreendidas notadamente por Serge Moscovici e Denise Jodelet. O intuito de nossas ponderações é evidenciar caminhos segundo os quais a imagem fotográfica pode ser trabalhada como materialização/suporte das percepções de mundo dos educandos auxiliando, assim, o trabalho docente a partir do fornecimento de ferramentas que permitam o diálogo horizontal com o aluno, valorizando seus saberes, estimulando seu senso crítico e proatividade diante do mundo. A valorização do senso comum como um proceder intelectual dotado de afetividade e racionalidade é assumida em nossas reflexões. Discutimos os processos de percepção ligados a realização de imagens fotográficas como uma possibilidade de interação entre as construções do senso comum e as formas científicas de entender a realidade, apresentando propostas/possibilidades metodológicas de aplicação dessa *práxis* pelos docentes que com ela possivelmente se identifiquem.

**Palavras chave:** Fotografia, Representações Sociais.

## ABSTRACT

PEREIRA, Alexandre Brito. **Photography as materialization of social representations in the teaching-learning**. Seropédica: UFRRJ, 2014, 75p. Dissertation (Master Science in Agricultural Education). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, seropédica, RJ. 2014.

The actual research seeks to study the possibilities of interactions between photography and the concept formulation of social representations engaged notably by Serge Moscovici and Denise Jodelet. The aim of our wonder is to highlight the paths which the photography representation might be worked as materialization/support of the students world perception helping, this way, the teaching role starting from the tools supply that allow the horizontal dialogue with the students, enriching their knowledge, stimulating their critical sense and their proactivity towards the world. The valuing of common sense as an intellectual act which contains affectivity and rationality it is assumed in our reflections. We discuss the process of perception connected to the making of photography images as a possibility of interaction between the common sense constructions and the scientific forms to understand the reality, introducing proposals/methodology possibilities of applying this practice by the teachers whom possibly identify themselves by it.

**Palavras chave:** Fotografia, Representações Sociais.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Imagem do fotógrafo J.D.'Okhai Ojeikere que trata da beleza artística e escultural dos penteados das nigerianas.....	15
<b>Figura 2:</b> Antropologia Visual de Mead e Batenson criando uma narrativa visual sequencial. ....	19
<b>Figura 3:</b> A imagem do diagrama para a pergunta: “Considerando que as imagens abaixo representam páginas que você precisa ler, qual delas seria mais atraente para você?” .....	29
<b>Figura 4:</b> Imagem da representação da pesca para os adolescentes na comunidade quilombola Curiaú, no Amapá.....	33
<b>Figura 5:</b> Alunos da oficina buscando solucionar o desafio usando uma imagem. ....	38
<b>Figura 6:</b> Alunos construindo suas câmeras artesanais. ....	39
<b>Figura 7:</b> Alunos testando suas câmeras escuras.....	40
<b>Figura 8:</b> Imagem que representa a atividade “ De que cor é a sua sombra”.....	42
<b>Figura 9:</b> Imagens da oficina de fotografia “Olhares Possíveis”, produzidas por André.....	44
<b>Figura 10:</b> Imagens da oficina de fotografia “Olhares Possíveis”, produzidas por Jorge. ....	44
Fonte: Foto do acervo do autor, Pereira, A. (2014).....	44
<b>Figura 11:</b> Imagens da oficina de fotografia “Olhares Possíveis”, produzidas por Priscila. ....	45
<b>Figura 12:</b> Imagens da oficina de fotografia “Olhares Possíveis”, produzidas por Bruna. ....	45
<b>Figura 13:</b> Imagens da oficina de fotografia “Olhares Possíveis”, produzidas por Lara. ....	46
<b>Figura 14:</b> Imagens da oficina de fotografia “Olhares Possíveis”, produzidas por Gustavo. .	46
<b>Figura 15:</b> Imagens da oficina de fotografia “Olhares Possíveis”, produzidas por Diego. ....	47
<b>Figura 16:</b> Fotografias produzidas pelos alunos focando a “hora mágica”.....	49
<b>Figura 17:</b> Fotografias produzidas pelos alunos enfatizando a técnica da silhueta.....	49
<b>Figura 18:</b> Aplicação do diagrama da regra dos terços. ....	50
<b>Figura 19:</b> Macrofotografias produzidas por alunos no quintal de sua casa. ....	50
<b>Figura 20:</b> Imagens de perspectiva inusitadas construídas fotograficamente pelos estudantes. ....	51
<b>Figura 21:</b> Imagens da abertura da exposição “Olhares possíveis”. ....	51

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Dados que caracterizam os alunos que participaram da oficina “Olhares Possíveis”.....	29
<b>Quadro 2:</b> Distribuição das opções feitas pelos alunos da oficina com relação a sua preferência no que diz respeito à forma de consumir conteúdos.....	30
<b>Quadro 3:</b> Índices referentes ao tipo de conteúdos mais produzidos pelos alunos participantes da oficina de fotografia.....	31

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>2. CONSTRUÇÃO TEÓRICA DA RELAÇÃO ENTRE A IMAGEM E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS</b> .....	4
2.1. Sobre Imagem .....	5
2.2. Particularidades da Imagem Fotográfica .....	5
2.3. As Representações Sociais.....	8
2.4. As Representações Sociais e a Fotografia nas Rotinas de Ensino Aprendizagem ....	11
<b>3. PROPOSTA METODOLÓGICA DA PESQUISA</b> .....	18
3.1. Itinerários Metodológicos da Fotografia: .....	18
3.2. A Imagem Fotográfica como Técnica de Pesquisa.....	20
3.3. Dinâmica de Formação do Grupo de Sujeitos da Pesquisa.....	22
3.4. Etapas de Trabalho com o Grupo de Sujeitos da Pesquisa .....	23
3.5. Metodologia e Plano de Curso da Oficina .....	24
3.6. Como serão Analisados os Resultados?.....	25
<b>4. A FOTOGRAFIA MATERIALIZANDO REPRESENTAÇÕES SOCIAIS</b> .....	27
4.1. Análise das Respostas ao Questionário Inicial da Oficina: .....	29
4.2. Análise do Cotidiano da Oficina de Fotografia “Olhares possíveis”.....	36
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	54
<b>6. REFERÊNCIAS</b> .....	56
<b>7. ANEXOS</b> .....	59

## 1. INTRODUÇÃO

O processo educacional, seja ele formal ou não, é um ato comunicativo. Uma sala de aula é um ecossistema que reproduz grande parte das correlações simbólicas que compõem a sociedade no extra-muro escolar. Essas correlações simbólicas apresentam-se complexas, fugidias a um olhar apressado. Essa complexidade faz com que não se possa ter certeza sobre “o que ensinar?” e, num chão mais líquido ainda, sobre “o como ensinar?”. A investigação que nossa pesquisa apresenta a seguir circunscreve-se, tanto quanto possível no segundo desafio.

A escola é um espaço social dotado de tensões políticas, ideológicas, culturais, simbólicas e até econômicas. As transformações sociais e toda sorte de contextos interpessoais que acontecem fora dela afetam as relações dos sujeitos dentro da dela, sejam eles gestores, professores, serviços gerais, técnicos ou estudantes.

Parece-nos sensato dizer que, mesmo antes de alcançar a idade escolar, boa parte dos sujeitos que compõem essa comunidade passam por um processo de “alfabetização” não formal, portanto, fora da escola. Mas onde essa “alfabetização” não-oficial se dá? Como ela alcança as pessoas? Em que contextos sociais ela pode ser observada? Como a educação formal interage com ela?

Podemos ponderar que parte dessa alfabetização é “midiática”, que alcança a todos nós muito antes das escolas e dos saberes por elas organizados e elegidos. Pensemos um pouco sobre o tempo que crianças, jovens e adultos passam diariamente diante da televisão, assistindo ao *digital vídeo disc (DVD)*, usando computadores e seus desdobramentos tecnológicos como a internet e jogos de videogames ou manuseando celulares com uma série de recursos multimídia. Será que as práticas escolares não podem utilizar de uma forma mais contundente os recursos disponibilizados por essas tecnológicas para tornar seus processos de ensino-aprendizagem mais atraentes e, quem sabe, mais eficazes na formação de cidadãos ativos socialmente?

Por outro caminho, se nos detivermos nos contextos nos quais nascemos e nos desenvolvemos, eles também imprimem suas marcas. Nosso vocabulário, nossa sensibilidade, nossas opiniões, nossos saberes nos são ensinados, em grande medida, em inter-relações socioculturais anteriores a escola.

Então, a forma como organizamos o mundo em nossa cosmovisão, desde criança, o modo como traçamos nossas estratégias cognitivas, como apreendemos certo ritmo de “leitura” e começamos a nos alfabetizar para a vida é, segundo pensamos, bastante influenciado pelo nosso cotidiano e, nele, estão inseridos os meios de comunicação de massa, elementos indispensáveis hoje para entendermos a circulação da informação, a elaboração de narrativas sobre o mundo e para o trânsito de interpretações do real que adotamos como tal. É esse sujeito empírico/cotidiano/midiático que chega às nossas escolas para ser alfabetizado pela educação formal.

Ele, mesmo ainda não alfabetizado formalmente, já consegue “ler” o nome de vários produtos através da interpretação visual de suas logomarcas. Quem já não viu/ouviu uma criança que ainda não aprendeu a ler, olhar para um outdoor e falar o nome do produto que está sendo anunciado?

Como as escolas podem interagir com as dinâmicas comunicacionais que produzem um tipo de “alfabetização” do público escolar antes mesmo de ele chegar à escola? Como conduzir um processo de ensino-aprendizagem de alunos desenvolvidos em transitar no mundo midiático, no ciberespaço, nas narrativas eletrônicas e digitais? Se não essas ou com essas,

como tratar as linguagens da vida cotidiana, com suas soluções, códigos e racionalidade própria e peculiar? Como a escola pode se mostrar interessante, estimulante e necessária para esses estudantes?

Nossa investigação busca construir caminhos realistas que permitam aos educadores das diversas áreas do conhecimento, das diversas realidades escolares e dos diversos níveis de ensino, compreender as dinâmicas comunicacionais como uma fonte de referências culturais e simbólicas de alunos e professores, compreender que os textos visuais contemporâneos podem ter espaço no ambiente escolar e que seu uso nas rotinas pedagógicas pode tornar a sala de aula um espaço de trocas e de construção de conhecimento significativo que dialogue mais e melhor com as estruturas narrativas que esse aluno assimilou no seu convívio com todos esses meios de comunicação convergentes e com seu cotidiano imediato pré-escolar, no sentido cronológico do termo.

Nosso objetivo principal com o presente estudo é investigar formas viáveis de estimular processos didático-pedagógicos que dêem conta das demandas de componentes curriculares e que, concomitantemente, permitam ao aluno se expressar, que o estimulem a promover um deslocamento importante dentro de nossa ótica: que ele não seja um consumidor passivo do discurso midiático, mas que ele possa ter uma autonomia para “ler” o ordenamento que essa mídia faz do mundo e se posicionar diante dele. Por outro lado, nos empenharemos também em criar estratégias que proporcionem a escola uma forma de diagnosticar a compreensão que o aluno tem de seu contexto cotidiano, da sociedade na qual ele é um sujeito.

Os meios de comunicação são agenciadores dialéticos de representações sociais, em algum nível, de todos os membros de uma comunidade escolar contemporânea. O que é veiculado pela mídia pode formar e deformar uma percepção da realidade. E a escola, como uma instituição empenhada na formação de cidadãos pró-ativos, não pode se privar de ser um espaço no qual os alunos sejam estimulados a usar as ferramentas comunicacionais para aprender, para se expressar, para falar de si, do seu lugar e dos seus entes culturais, afetivos.

A presente proposta vê, na fotografia, uma possibilidade de proporcionar a professores e alunos uma ponte entre as narrativas visuais presentes na vida extra-escolar do aluno e as rotinas escolares que ele e seus professores vivenciam.

Quando se fotografa algo é porque aquilo chamou a atenção. Por algum motivo a cena se destacou na percepção do fotógrafo a ponto de construir a intenção do registro fotográfico. Uma foto, por vezes, possui mais informação sobre o fotógrafo que a realizou do que sobre a cena registrada. As questões que surgem com essa constatação são diversas: por que alguém fez essa foto? Qual a mensagem dessa imagem? Essas perguntas, estimulantes quando contextualizadas e provocadas por professores que estejam familiarizados com as possibilidades oferecidas pela fotografia, podem envolver componentes curriculares de vários cursos. O ensino da língua, debates sobre conceitos da Psicologia, Sociologia, Antropologia, Artes. Mesmo áreas como a Química e a Física são tangenciadas pela fotografia tendo em vista que ela é resultado de processos ópticos e sua revelação é um processo químico.

Optamos pela fotografia em função de sua grande presença no cotidiano de todos nós. Ou seja, muitos alunos já têm acesso a esse recurso, a escola e o professor, podem “apenas” redirecionar essa habilidade que os alunos já desenvolveram em outros campos de sua vida para mostrar a eles o potencial latente que a prática fotográfica traz de registrar, problematizar e refletir sobre as diversas realidades.

Essa abordagem é especialmente relevante quando direcionamos nosso olhar para o perfil dos discentes atendidos pelo Instituto Federal do Amapá (IFAP) que foram os sujeitos de nossa pesquisa. Esse público possui uma familiaridade com a imagem fotográfica e com as ferramentas de captura, notadamente aparelho celulares. O presente trabalho, portanto, traz a possibilidade de refletirmos, através do perfil de nossos alunos, sobre formas de canalizar suas

preferências e habilidades ligadas a imagem fotográfica para otimizar as relações didático/pedagógicas.

Como contribuição mais objetiva, propomos que a pesquisa elabore, no desdobramento de suas reflexões e a práticas de campo, uma proposta de metodologia para uso da imagem fotográfica no ambiente escolar, oferecendo, assim, aportes teóricos, práticos e metodológicos aos docentes que buscam experimentar fluxos pedagógicos provenientes das ponderações aqui sintetizadas ou a cursos de licenciatura que busquem familiarizar futuros professores com práticas transversais entre as narrativas visuais midiáticas e as práticas escolares.

Nesse caminho, buscamos aproximar o conceito de representações sociais e as narrativas fotográficas para que, a partir dessa interação, possamos elaborar e socializar formas de uso de ambas em sala de aula como uma opção de metodologia versátil, que possa ser implementada por docentes de várias componentes curriculares, em vários níveis de ensino, como forma de se afastar de abordagens que sacralizam o conhecimento científico e minimizam a importância do senso comum nas rotinas escolares e também fora delas.

Dessa forma, nosso trabalho busca investigar possibilidades de interação entre o conceito de representações sociais e as peculiaridades da linguagem fotográfica no intuito de perceber como processos fotográficos podem auxiliar professores e alunos a compreenderem e transformarem suas representações sociais sobre determinado tema. A aproximação que propomos busca melhor compreensão da fotografia como uma materialização de percepções, materialização, portanto, de representações sociais.

Para tanto, nosso trabalho constrói, em seu capítulo II, um recorte teórico apresentando conceitos e autores que nos estimularam e com os quais dialogamos para organizar nossas práticas e reflexões. Explicitadas nossas referências tanto no que se reporta ao instrumental conceitual das representações sociais, quanto ao que se volta para a fotografia, nosso capítulo III apresenta a metodologia que nos guiou nessa busca de intervenção na rotina de nossos alunos e no tratamento e interpretação de nossos dados. Os resultados dessas reflexões figuram, tão cuidadosamente quanto nos foi possível fazer, em nosso capítulo IV. Nele, apresentamos as inter-relações de números, materiais escritos, fotografados e percepções se nossos sujeitos da pesquisa e do próprio pesquisador. Por fim, chegamos as nossas considerações finais, no capítulo V. Seu conteúdo avalia todo o itinerário de nossa pesquisa e pontua possibilidades e necessidades concretas de uso das práticas de reflexões aqui desenvolvidas.

## 2. CONSTRUÇÃO TEÓRICA DA RELAÇÃO ENTRE A IMAGEM E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Em seu texto inaugural sobre os estudos e formulações relativas ao conceito de representações sociais, Serge Moscovici (2012) já nos apresenta a comunicação (e particularmente a imagem) como um aspecto importante das dinâmicas pertinentes a este conceito. De maneira ampla, podemos demarcar dois pontos importantes desta relação. O primeiro diz respeito a uma comunicação que é interpessoal, que tece nosso convívio social mais prosaico e permeia nossos itinerários cotidianos a partir dos diversos papéis que assumimos em nosso dia a dia (pai, consumidor, profissional, esportista, por exemplo). O segundo viés comunicacional relevante para a compreensão das representações sociais trata-se da chamada de comunicação de massa. Essa que nos chega também cotidianamente só que nos interpelando através da medição de emissoras de tv, emissoras de rádio, redes sociais, cinemas e impressos: os conhecidos meios de comunicação de massa. A linguagem contemporânea desses meios é amplamente influenciada pela lógica visual da fotografia. Isso faz com que a imagem fotográfica seja responsável pela conformação de várias de nossas opiniões, saberes e, inclusive, preconceitos.

Compreender as diferenças e as relações de diálogo entre essas duas vias comunicacionais (a comunicação interpessoal e a de massa) é importante e necessário ao estudo das representações sociais. Comunicação e representações sociais estabelecem relações de retroalimentação: se, por um lado, uma interpretação do cotidiano levada a cabo por um determinado sujeito precisa ser comunicada/vivenciada a um outro para, pouco a pouco, se converter em uma representação social, por outro, esse mesmo sujeito precisa ser ambientado pela comunicação em certo ambiente cultural-simbólico no qual irá experimentar a vida em todas as suas dimensões e, daí, apreender os elementos simbólicos já “estabilizados” que irão lhe ajudar a compartilhar das representações sociais deste ambiente. Diante disso, podemos dizer que os estudos de representações sociais não podem prescindir da compreensão comunicacional. Leiamos o que nos diz Serge Moscovici, ao explicar como trilhou os caminhos iniciais de formulação de sua teoria:

Naquele tempo [*início dos anos 1960*] fiquei fascinado pela cibernética, por duas razões. Ela parecia anunciar um novo tipo de ciência, unificando diferentes campos do conhecimento e reunindo tanto pesquisadores das ciências naturais como das ciências humanas. De algum modo, isso se adequava a minha própria ideia de psicologia social, como uma nova ciência em si mesma. Ainda mais, ela empreendia uma mistura interessante entre teoria matemática da informação com a teoria “sociofísica” da comunicação. Lembro claramente de um artigo de Ronan Jakobson sobre esse tópico quando já tinha começado meu estudo-piloto sobre a difusão da psicanálise. Tanto a teoria da informação como a teoria da comunicação me aproximaram da ideia de representação. (MOSCOVICI, 2012)

Considerando os aspectos das teorias da comunicação, percebemos que a imagem ocupa um papel importante nos processos midiáticos. Isso coloca a imagem como uma variável importante nos estudos sobre representações sociais, seja ela uma imagem mental ou materialmente constituída. Ambientar-se a uma cultura passa, necessariamente, por entender as imagens que ela produz, seja a imagem de um deus intangível ou a imagem do que seja bonito, dentro de um universo cultural específico. No primeiro caso, a imagem desse deus só pode ser uma imagem mental que é “uma”, mas é “muitas”, ao mesmo tempo, em função de

cada indivíduo, partindo de uma visão geral de deus, formular sua visão particular. No segundo exemplo, o que é considerado bonito é uma imagem que se vê fisicamente, mais do que se imagina. São essas questões que nos empenharemos em aprofundar neste capítulo, trazendo ao leitor outras argumentações e exemplos para deixar mais claras as relações e possibilidades que o estudo conjugado da imagem fotográfica e das representações sociais pode nos oferecer.

## **2.1. Sobre Imagem**

A imagem é anterior à fala. A imagem é anterior à escrita. A imagem representa a primeira linguagem de nossa civilização. A primeira mensagem que uma geração de homens deixou registrada para a geração seguinte foi em forma de imagem: desenhos obtidos através da aplicação de pigmentos vegetais nas rochas ou através de atrito entre rochas de tonalidades diferentes. A narrativa de caçadas construída visualmente de maneira seqüencial, animais em grupos sendo espreitados por caçadores, rituais provavelmente religiosos e vários símbolos a respeito dos quais pouco se conseguiu deduzir. A única coisa inquestionável nesse fato é que se trata de imagens. Imagens que buscam construir uma narrativa, transferir costumes, ensinar técnicas, representar a proto-sociedade que estava lentamente se constituindo.

Esse fato, por si só, já nos leva a pensar sobre que mecanismo é esse que fez o ser humano, mesmo em seu estado mais embrionário, formular uma abstração e desenhar? A codificar uma realidade vivida em traços, volumes, cores e formas? Em tempos de cinema 3D e realidade virtual, esse tipo de imagem pode passar despercebido diante a maioria de nós, mas, se nos interrogarmos como sua síntese foi possível, não é difícil imaginar que a mente humana que primeiro forjou um desenho em uma rocha realizou uma revolução cognitiva tão importante quanto o domínio do fogo e a concepção da roda.

Desta imagem-embrião foi gerado o desenho, a pintura, a escultura, a fotografia, o vídeo, o cinema, o vídeo game, os simuladores e, mais recentemente, o holograma. Todos são tipos de imagens, com adjetivações diferentes, mas imagens.

Nesse sentido, não constitui um contra senso dizermos “imagem fotográfica”. Acontece que a fotografia assumiu um papel tão contundente e tão capilarizado em nossa rotina, que passamos a relacionar, de maneira direta, as palavras “fotografia” e “imagem”, como se estas fossem sinônimos óbvios. Esquecemos, por vezes, que a palavra “imagem” abarca várias realizações visuais e não apenas a fotografia. Nos limites deste trabalho, nos concentraremos no estudo das dinâmicas referentes à imagem fotográfica, exatamente pelo espaço que ela passou a ocupar em nossa sociedade e nas construções mentais que fazemos das coisas, das pessoas, dos lugares e do conhecimento.

## **2.2. Particularidades da Imagem Fotográfica**

Definir algo ou alguém é uma tarefa limitante em duas vias: limita o que se esta tentando definir e limita a ideia que quem está formulando a definição tem do próprio objeto dela. Ao formular um conceito sobre algo, inevitavelmente determinamos o que este algo é, ou passará a ser, para quem apreendê-lo a partir do conceito formulado. Ao mesmo tempo, dizemos tudo que ele não é, excluindo várias de suas possibilidades de existência. O conceito ceifa possibilidades ao mesmo tempo em que permite que possamos nos comunicar através de um repertório conceitual comum. Apesar desta reflexão inicial, gostaríamos de nos debruçar, por um instante, no conceito “fotografia”, analisando um pouco dos sentidos e compreensões históricas que ele enseja.

O nome “fotografia”, mais que a denominação de algo, expressa, em suas entrelinhas, a crença que se tinha, e se tem ainda hoje, na veracidade da imagem fotográfica. Juntando os radicais “foto” (luz) e “grafia” (escrita) temos uma “escrita da luz” que seria pretensamente neutra. Este nome, fotografia, confere à luz a responsabilidade de construção da imagem e, conseqüentemente, do que ela possa comunicar. O termo fotografia engendra (ou ajuda a engendrar), na sociedade, a confiança na imagem fotográfica, como se esta, por ser a escrita da luz, jamais pudesse nos enganar. Essa crença faz com que os diversos usos que a sociedade dá a fotografia estabeleçam lentamente seus discursos e ponham-nos em circulação. Esses discursos, pouco a pouco, vão se sedimentando no tecido social e passam a compor as representações sociais dos sujeitos, independente de seu grupo social.

Queremos, de maneira direta, evidenciar que nossas construções sociais passam, quase que obrigatoriamente, por construções visuais. O que entendemos por “feio”, “bonito”, “confiável”, “suspeito”, “seguro”, “perigoso” são formulações construídas e comunicadas por imagens sem que isso seja necessariamente um processo consciente. Camadas e camadas de traduções visuais do mundo nos chegam desde nossos primeiros dias e não cessam até nossa morte.

No conjunto de imagens que traduzem o mundo, a fotografia pode servir como uma alternativa a mais de leitura da realidade. Enquanto produto cultural é uma construção feita por um sujeito mediador, o fotógrafo, que seleciona pessoas e elementos e os enquadra na bidimensionalidade de um espaço a ser recortado. Entre este sujeito e o retratado está a tecnologia, que permite a fixação da cena escolhida. Visto a fotografia ser um produto cultural, a sua construção faz parte de um determinado contexto histórico, que influencia na construção do olhar do fotógrafo, nas representações sociais impressas e no equipamento tecnológico empregado para a tomada da imagem. (CANABARRO, 2005)

Essa atuação da imagem fotográfica, ajudando a sedimentar ideias vinculadas a certos contextos sociais de forma lenta, gradual e difícil de perceber, é fruto da ênfase que socialmente atribuímos à face denotativa da imagem. A confiança, inclusive jurídica, que se tem na fotografia, refere-se ao caráter de verossimilhança em relação ao real que ela é capaz de produzir. Faz-se necessário, no entanto, ponderarmos melhor sobre o funcionamento do fragmento fotográfico: como ele se comunica? Que forças simbólicas concorrem para que uma foto venha a ser produzida, publicada, adotada como a “verdade” sobre algo?

Com relação a isso, Roland Barthes (1969), um dos primeiros teóricos sociais da imagem fotográfica, nos deixou várias reflexões que tem balizado estudos dedicados a síntese fotográfica:

O paradoxo fotográfico seria então a coexistência de duas mensagens, uma sem código (seria o análogo fotográfico) e outra com código (seria a “arte” ou o tratamento ou a “escritura” ou a retórica” da fotografia); estruturalmente, o paradoxo não é evidentemente a colusão de uma mensagem denotada e de uma mensagem conotada: provavelmente é esse o *status* fatal de todas as comunicações de massa; é que a mensagem conotada (ou codificada) se desenvolve aqui a partir de uma mensagem sem código. Este paradoxo estrutural coincide com um paradoxo ético: quando se quer ser “neutro, objetivo”, a gente se esforça por copiar minuciosamente o real, como se a analogia fosse um fator de resistência ao investimento de valores (é, ao menos, a definição do realismo estético): como então a fotografia pode ser ao mesmo tempo “objetiva” e “investida”, natural e cultural? (BARTHES, 1969)

Barthes dedica-se em vários escritos a perceber as nuances da fotografia e de sua relação com os sujeitos. Seus estudos nos legaram dois conceitos: o *studium* e o *punctum* (BARTHES, 1980). O primeiro refere-se à parte visível da fotografia, sua parte consensual, objetiva; o segundo refere-se à parte subjetiva da imagem, aquela que chama a atenção

individualmente, um incômodo, uma identificação despertada pela fotografia, apesar de não estar concretamente presente nela.

Comumente, os usos pedagógicos aplicados a fotografia inserem-se evidenciando sua face óbvia, objetiva, explícita, enfatizando, portanto, o *studium*, para usarmos as formulações barthesianas. Por outro lado, o implícito na imagem, os discursos construídos em camadas mais profundas dela, que conversam com os sujeitos em um nível afetivo, emocional, subtextualmente, é pouco explorado.

Ampliando essa reflexão, a imagem fotográfica pode ser vista ainda como um discurso que se consome ou que se produz. Nossa perspectiva de trabalho entende que a produção do discurso visual pelos nossos alunos é importante para estimulá-los construir sua autonomia diante desse tipo de linguagem e, conseqüentemente, diante do mundo. O consumo de conteúdos dos mais diversos tipos, de maneira passiva, é um desserviço para a educação que busca a emancipação do indivíduo. Por isso, conhecer os meios a partir dos quais esses discursos são produzidos permite ao aluno se expressar por mais esse meio: a fotografia.

Santaella (2013) também construiu um caminho teórico-metodológico que nos permite uma forma peculiar de compreensão da fotografia. Ela nos incentiva a entender as imagens em três grupos, cada um deles com suas respectivas características. A base dessa divisão é o surgimento a fotografia, assim, a pesquisadora brasileira agrupa as imagens em três categorias: paradigma pré-fotográfico, paradigma fotográfico e paradigma pós-fotográfico. Para cada grupo, Santaella vincula um tipo de leitor, refletindo sobre suas características, sensibilidades e necessidades, como podemos ler abaixo:

1. O primeiro é o leitor contemplativo, meditativo da era pré-industrial, o leitor da era do livro e da imagem expositiva. Esse tipo de leitor nasce no Renascimento e perdura hegemonicamente até meados do século XIX. 2. O segundo é o leitor do mundo em movimento, dinâmico, mundo híbrido, de misturas sógnicas, um leitor filho da revolução industrial e do aparecimento dos grandes centros urbanos, o homem na multidão. Esse leitor, que nasce com a explosão do jornal e com o universo reprodutivo da fotografia e cinema, atravessa não só a era industrial, mas mantém suas características básicas quando se dá o advento da revolução eletrônica, era do apogeu da televisão. 3. O terceiro tipo de leitor é aquele que começa a emergir nos novos espaços incorpóreos da virtualidade. (SANTAELLA, 2013)

Nessa reflexão, a autora discute que a forma segundo a qual o objeto da leitura se apresenta influência o perfil, a cognição e os hábitos dos respectivos leitores. Chamamos a atenção para o fato de que cada contexto histórico possui um ritmo social, uma sensibilidade própria e isso afeta a forma como as pessoas de cada época consomem/produzem informação/conhecimento. Se tentarmos transpor a classificação de Santaella para as rotinas escolares, temos a seguinte situação: uma escola que trabalha com salas de aula cujas cadeiras são dispostas em fila voltadas para um quadro no qual o professor irá escrever itens de um conteúdo que ele domina e busca através de suas aulas, repassá-lo a turma. Tal organização de uma sala de aula desconsidera a percepção do aluno que está ali, que é um indivíduo cuja subjetividade foi forjada partindo de outras referências. É como se a sala de aula fosse pensada para um leitor contemplativo, mas fosse usada para ensinar um leitor com a sensibilidade para o virtual, ou seja, constrói-se aqui uma inadequação. Senão vejamos a caracterização pertinente ao leitor virtual e pensemos se nossos alunos se encaixam ou não no que a autora nos apresenta:

Nasce aí um outro tipo de leitor, revolucionariamente distinto dos anteriores. Não mais um leitor que tropeça, esbarra em signos físicos, materiais, como era o caso do leitor movente, mas um leitor que navega numa tela, programando leituras, num universo de signos evanescentes, mas eternamente disponíveis, contanto que não se

perca a rota que leva a eles. Não mais um leitor que segue as seqüências de um texto, virando páginas, manuseando volumes, percorrendo com seus passos a biblioteca, mas um leitor em estado de prontidão, conectando-se entre nós e nexos, num roteiro multilinear, multi-seqüencial e labiríntico que ele próprio ajudou a construir ao interagir com os nós entre palavras, imagens, documentação, músicas, vídeo etc. Trata-se de um leitor implodido cuja subjetividade se mescla na hipersubjetividade de infinitos textos num grande caleidoscópico tridimensional onde cada novo nó e nexos pode conter uma outra grande rede numa outra dimensão. (SANTAELLA, 2013)

A fotografia, como parte estratégica das linguagens convergentes que habitam a internet, é pensada por nós, no que se propõe esta pesquisa, como uma possibilidade de permitir, de maneira mais adequada, que alunos e professores possam trabalhar dentro de uma linguagem que contemple, ao mesmo tempo, a reflexão sobre certo conteúdo e que permita ao aluno produzir conhecimento a partir de uma ferramenta com a qual ele está perfeitamente familiarizado.

Uma terceira via dos estudos da imagem fotográfica nos é apresentada por Walter Benjamin (2000). Suas considerações nos levam a refletir como surgimento da fotografia, no até então estável campo das imagens, provocou um abalo na arte, na cultura e até mesmo nas ciências. O autor discute que o surgimento de uma imagem técnica como a fotografia trouxe, pela primeira vez na história visual da humanidade, a quebra de hegemonia da pintura. Isso fez com que tal arte (a pintura) se reinventasse e começasse a materializar em suas telas não mais o que o pintor via, mas o que este sentia. Eis aqui um dos fatores importantes para o surgimento da arte abstrata que, por sua vez, desencadeou a construção de uma sensibilidade voltada para uma maior participação do observador na construção de sentidos a partir de uma pintura, tendo em vista que, desse momento em diante, a mensagem de uma pintura já não estava tão “pronta” na tela quanto antes.

Por outro lado, a fotografia traz um processo visual novo: possibilidade de, a partir de uma matriz, se obter várias cópias idênticas. Essa característica criou muito rapidamente a possibilidade (impensável, até então) de alguém conhecer visualmente muitos lugares sem nunca ter ido a nenhum deles, o mundo, se tornava portátil graças à reprodutibilidade técnica viabilizada pela fotografia. Essa leitura que Benjamin faz, pode ser percebida na cultura do cartão postal que se disseminou na Europa, na segunda metade do século XIX.

Dentro de nossa proposta, entendemos a possibilidade de reproduzir a fotografia como uma oportunidade de socializar a informação contida nela. Ou seja, a imagem fotográfica pode ser entendida como difusora de conhecimento/socializadora de pontos de vista. Ela nos ajuda a entender, de maneira clara e direta, que um mesmo tema/assunto/fenômeno pode ser visto de diversos pontos de vista e todos têm sua validade, dependendo do contexto de sua produção/análise.

### **2.3. As Representações Sociais**

Retomemos, por um momento, o início deste capítulo. Lá, apresentamos, de maneira introdutória, a relação que guardam entre si a comunicação e as representações sociais. Enfatizamos também o papel que tem a fotografia enquanto um dos principais elementos da comunicação interpessoal e de massa. Retomado esse caminho argumentativo, podemos dizer que o aporte teórico das representações sociais foi o ponto de partida para a formulação dessa proposta de estudo desde sua fase de pré-projeto. Desde então, as reflexões propostas por Moscovici (1978; 2003), Jodelet (2002), Lefebvre (2006) vêm guiando nossas indagações sobre a possibilidade de uso combinado entre fotografia e representações sociais nas escolas, buscando integrar o mundo interior dos alunos, suas realidades materiais e o mundo dos

saberes escolares, essas três realidades, de fato são uma, mas a lógica cartesiana infligiu cortes profundos entre elas. Em síntese, estamos buscando aqui refletir sobre como a escola pode produzir transformações mais consistentes na tão propalada construção do conhecimento colocando em diálogo o senso comum e os saberes produzidos pelas diversas ciências.

A dinâmica do mundo contemporâneo faz chegar diuturnamente a nossos estudantes mensagens das mais diversas fontes e com as mais diversas intenções, colocando seriamente em cheque, muitas vezes, a pertinência do conhecimento encontrado na escola. Percebemos, ao ponderar sobre esses aspectos, a adequação do conceito de representações sociais para a construção de uma escola melhor adequada as atuais demandas de seus alunos.

O contexto da sociedade moderna está diretamente ligado ao fenômeno descrito por Moscovici. A pluralidade de informações, o constante contato com diversas novidades e a estruturação e a valorização do conhecimento científico foram, e ainda são, fundamentais para a formação e a manutenção das representações sociais. Devido à existência delas, os sujeitos que vivem nesse meio complexo e difuso, conseguem se situar, interpretar a realidade e se comunicar. (OLIVEIRA; MARTINS, 2014)

Os estudos de representações sociais trazem em seu bojo conceitos que estruturam essa teoria e que, apesar de complexos na apreensão, nos parecem ser pertinentes para entendermos os processos simbólicos segundo os quais reagimos diante do que nos é estranho, diferente, desconhecido. Esses conceitos nos falam também sobre como buscamos simplificar certas ideias para que nossa comunicação seja mais clara e de fácil assimilação. Isso, segundo pensamos, é a própria função da escola. Estamos nos referindo a dois conceitos que figuram como pontos centrais nos estudos de representações sociais, são eles: a “ancoragem” e a “objetivação”.

Quando um sujeito se depara com uma situação, informação ou objeto que, considerando sua trajetória de vida até aquele momento, não lhe é familiar, esse encontro desencadeia o processo de ancoragem. De maneira direta, podemos dizer que o sujeito passa a procurar em seu repertório de mundo algo que tenha relação com o “novo” que se apresenta agora a seus olhos. Identificado o conhecimento semelhante, o sujeito “ancora” essa nova vivência a uma já existente. Esse processo transforma o mundo cognitivo do sujeito, faz com que a representação social referente a esse encontro seja processo e produto dele, a um só tempo. É assim que a novidade, o não familiar, o desconhecido se incorpora ao repertório cognitivo dos sujeitos, de acordo com a teoria das representações sociais.

Esse entendimento pode nos auxiliar na construção de uma dinâmica escolar que parta do senso comum que o aluno traz consigo ajudando-o a ancorar os conhecimentos científicos trabalhados pelas componentes curriculares a suas vivências imediatas. Desta feita, não haveria uma distância abissal entre o que se constrói enquanto conhecimento em sala de aula e que se vive quando se sai da escola e se retorna para casa.

A objetivação pode ser entendida como um processo oposto à ancoragem, porém complementar e até simultâneo a ela. Trata-se de um movimento cognitivo que busca dar materialidade a ideias que parecem demasiadamente abstratas aos sujeitos. Pensemos, por um momento, sobre os átomos que formam a matéria. Como explicar que algo tão sólido quanto ela é formado por elementos (átomos) cuja maior parte é espaço “vazio”? As formulações teóricas/abstratas passam, então, por um processo de objetivação, que seria a formulação de uma imagem, um modelo, um protótipo de átomo, tal como uma maquete, porém na mente dos sujeitos. Essa maquete não é exata, não traz consigo todas as características/qualidades de seu referente, mas opera no sentido de tornar inteligível o que foi dito com palavras sobre ele.

É assim que a objetivação atua, fazendo do complexo algo mais acessível e comunicável em contextos cotidianos, informais e espontâneos.

Ao assimilarmos esses conceitos, pensamos imediatamente em como os alunos se comportam diante de idéias que lhes parecem complexas, estranhas, difíceis de compreender e do valor que eles atribuem a imagem, às experiências práticas, às vivências de situações reais. Ocorreu-nos que essas demandas dos estudantes nos parecem ser uma busca por experiências que lhes permitam ancorar e objetivar o que está sendo trabalhado em sala de aula e não necessariamente desinteresse em ir à escola ou em estudar determinado fenômeno.

E esse é um interesse significativo deste estudo, cujo objeto, a possibilidade de aplicação didática da teoria de representação social, constitui-se numa proposição ao debate dos pesquisadores, esperando-se persuadi-los a considerá-la em suas investigações, ampliando fundamentos, dados e análises, encontrando novas perspectivas, confirmando ou refutando as que este ensaio lhes oferece. (RANGEL, 2004)

Essa reflexão é a mesma que se desenvolve hoje como grande desafio da escola perante seu aluno: como tornar a escola atraente para ele? Como estabelecer diálogos com eles? Como conseguir elaborar aulas com as quais os alunos se identifiquem? Um passo importante nessa direção é reconhecermos o que o aluno traz a escola enquanto formulação a respeito do mundo. Essas formulações prévias são, comumente, descartadas pelas práticas docentes, apesar de serem um rico ponto de partida e ancoragem na mediação entre senso comum e conhecimento científico.

Moscovici, ao contextualizar seu itinerário de pensamento para chegar à formulação do conceito de representações sociais diz o seguinte:

Desse modo, depois da guerra, eu reagi de certo modo a esse ponto de vista e tentei reabilitar o conhecimento comum, que está fundamentado na nossa experiência do dia a dia, na linguagem e nas práticas cotidianas. Mas bem lá no fundo reagi contra a ideia subjacente que me preocupou a certo momento, isto é, a ideia de que “o povo não pensa” que as pessoas são incapazes de pensar racionalmente, apenas os intelectuais são capazes disso. (MOSCOVICI, 2003)

A reabilitação do senso comum como um conhecimento importante conduzido pela formulação moscoviciana das representações sociais nos desafia a entender que este tipo de conhecimento também opera em bases racionais, porém não exclui o emocional, o intuitivo, o instintivo, como o método científico assume e deseja fazer impondendo, muitas vezes, às ciências humanas, a exclusão de subjetividades quando, por exemplo, se faz pesquisa.

As reflexões que nos estimulam a considerar o senso comum e as experiências cotidianas dos sujeitos são entendidas por nós como uma possibilidade de aproximar saberes e contribuir com os debates que buscam discutir as práticas escolares.

O papel didático e pedagógico das representações sociais pode ser evidenciado a partir do momento que compreendemos a escola como um ambiente que vai proporcionar aos alunos o contato com realidades, saberes e vivências que, até então, não faziam parte da rotina deles. Sendo assim, é natural, e até desejável, que aconteça um estranhamento. Se o professor compreende a dinâmica de ancoragem/objetivação, este pode atuar para auxiliar o aluno no processo de familiarização do conhecimento até então desconhecido. É como nos diz Jodelet (2002):

Sempre há a necessidade de estarmos informados sobre o mundo à nossa volta. Além de nos ajustar a ele, dominá-lo física e intelectualmente, identificar e resolver problemas que se apresentam: é por isso que criamos representações. Frente a esse

mundo de objetos, pessoas, acontecimentos e ideias, não somos (apenas) automatismos, nem estamos isolados em um vazio social: partilhamos esse mundo com os outros, que nos servem de apoio, às vezes de forma convergente, outras pelo conflito, para compreendê-lo, administrá-lo ou enfrentá-lo. Eis porque as representações são sociais e tão importantes na vida cotidiana. Elas nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva.

Considerando esse cenário, nossa pesquisa trata esse repertório que o aluno traz consigo como estratégico para que a escola possa interferir positivamente nos contextos nos quais atua. Reabilitar saberes advindos do senso comum é reconhecer que a própria ciência derivou dele, ou seja, construir pontes de diálogo entre saberes distintos é uma forma de superar entraves que possam impedir os alunos de perceberem claramente como podem viver seu cotidiano usando saberes do senso comum e saberes científicos.

#### **2.4. As Representações Sociais e a Fotografia nas Rotinas de Ensino Aprendizagem**

A literatura pedagógica, já há algum tempo, traz reflexões sobre a relação professor-aluno em sala de aula (FREIRE, 2011). Esta é uma relação simbólica e de poder que pode ser conduzida de várias formas. Muitos escritos mais recentes tratam o professor como um orientador, um facilitador do aprendizado do aluno (SILVA, 2009). Não se trata mais do perfil do docente como um transmissor de conhecimento, mas de mediador da construção do mesmo. A sala de ensino ideal, dentro desta perspectiva, seria aquela na qual um professor-pesquisador interage com aluno-pesquisador. Esse cenário evidencia a necessidade de se desconstruir a ideia de que só é possível fazer pesquisa a partir de níveis de ensino superiores a graduação, várias instituições começam a fomentar a construção do pensamento científico mesmo nos níveis de ensino básicos. Essa familiarização com a investigação científica e/ou com a curiosidade de aprender pesquisando, testando, descobrindo erros e acertos é um dos grandes desafios que a escola deve assumir para que possa viver em sua rotina o que os livros e os teóricos já construíram há algumas décadas no campo das ideias.

Implementar esses métodos de trabalho em sala de aula solicita do professor um maior entendimento de seu aluno como um sujeito dotado de conhecimento. Este conhecimento pode não ser o que a escola adota como sendo o conhecimento “correto”, “desejável”, “formal”, mas conhecimento é conhecimento. Hierarquizar formas diferentes de conhecer é um sério erro pedagógico que, infelizmente, não é raro encontrar. Vencendo a etapa de entender o aluno como um articulador de saberes, o próximo passo seria descobrir que saberes são esses. O que nosso aluno sabe? Sobre o que ele sabe? Como esse conhecimento foi construído por ele em seu itinerário de vida? Considerar, ao menos em parte, essas questões, já pode trazer ao docente informações suficientes para que ele consiga traçar uma estratégia pedagógica potencializadora de seus alunos.

Quando propomos aqui o conceito de representação social como uma forma de auxiliar o professor nessa busca de uma prática docente que considere o aluno como um conhecedor do mundo, como um experimentador do mundo, buscamos construir uma metodologia embrionária que permita ao docente ter um diagnóstico rápido e confiável sobre o “estado da arte” no qual certo grupo de estudantes se encontra e, partindo deste ponto, poder traçar as abordagens que irá adotar para melhor dialogar com este grupo de alunos, ou com um aluno particularizado.

As representações sociais são modalidades de conhecimento prático orientadas para a comunicação e para a compreensão do contexto social, material e ideológico em que vivemos. São formas de conhecimento que se manifestam como elementos cognitivos (imagens, conceitos, categorias, teorias). Sendo socialmente elaboradas e compartilhadas, contribuem para a construção de uma realidade comum, possibilitando a comunicação entre os indivíduos. (JODELET, 2002)

As representações sociais, por princípio, revelam sincronicamente as percepções individuais e coletivas que habitam um sujeito. Por meio delas, podemos entrar em contato com a forma segundo a qual o sujeito interage com as construções sociais de seu tempo, podemos perceber a sociedade no indivíduo e o indivíduo na sociedade. Esse dado, para a escola e para o professor, parece-nos importante se o objetivo é, como dissemos pouco acima, estimular o aluno a descobrir respostas a partir da elaboração de perguntas, de criar condições para que os alunos se percebam como capazes de formular ideias, de realizar experimentos e de formular sua própria compreensão das coisas.

Essa proposta, em si, poderia ser encerrada neste momento de sua formulação: se as representações sociais de uma turma sobre um determinado tema podem fornecer ao docente um indicador, ainda que com um elevado grau de subjetividade, sobre as características do conhecimento que já habita a turma sobre aquele tema e que, com base nisso, o professor pode avaliar melhor de onde e como começar para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça de forma significativa, temos, aparentemente, uma boa opção de trabalho aqui. Mas como acessar as representações sociais de um aluno se elas são imateriais, intangíveis, abstratas?

É aqui que entra da fotografia. Apesar de o texto escrito ser usado constantemente para que um pesquisador possa acessar as representações sociais que um determinado sujeito possui sobre um determinado tema, adotamos em nossa pesquisa a fotografia pelo fato de ela exercer um fascínio em alunos de praticamente todas as faixas etárias. O hábito de fotografar o conteúdo escrito no quadro ao invés de copiá-lo, por exemplo, é uma prática que vem sendo adotada por alunos de vários níveis de ensino e em várias regiões do país. As redes sociais virtuais, um habitat relativamente novo para professores e alunos, mostram que a fotografia é uma linguagem que não só atrai os alunos, mas que é dominada por eles, no sentido de lhes ser amplamente familiar.

Essa desenvoltura para interagir (produzir/consumir) imagens que os alunos demonstram pode ser vivenciada pela escola, grosso modo, de duas formas: a instituição pode criar mecanismos de desestímulo ao uso de equipamentos capazes de fotografar, proibindo ou restringindo seu uso no interior da escola ou pode criar estratégias de canalizar essa demanda por imagens de maneira a favorecer que os alunos desenvolvam competências e habilidades ligadas ao mundo pictórico.

Foi nesse momento da reflexão que nos ocorreu a possibilidade de trabalharmos a relação entre o conceito de representações sociais e das práticas fotográficas. Se as representações sociais são algo intangível e por isso difícil de acessar e se, por outro lado, os alunos se mostram plenamente familiarizados com os recursos fotográficos e muitos deles inclusive dispõem desses recursos, por que não testar a possibilidade de se utilizar a fotografia como forma de materializar, objetivar se preferirmos, as representações sociais que um aluno (ou uma turma) pode ter em relação a determinado tema?

Nesse sentido, nosso trabalho busca fomentar este debate através da proposição do uso do conceito de representações sociais, por parte do professor, para alcançar um duplo objetivo:

- a) Compreendendo as representações sociais dos alunos sobre certo tema ou sobre o próprio mundo ou contexto social no qual estes alunos vivem, o professor passa a ter uma espécie de mapa que, se devidamente interpretado, pode lhe auxiliar no desenvolvimento de estratégias de ensino que consigam dialogar melhor com estes alunos e que consigam fazê-los aprimorarem seus repertórios e suas percepções sobre este contexto social ou sobre um determinado assunto que o docente esteja trabalhando. Caso concordemos que o aluno quase nunca desconhece totalmente um assunto ou se concordamos que, para gerar um aprendizado significativo, devemos partir de referências próximas desses alunos, temos nas representações sociais um caminho com potencial para ser incorporado nas formas de proceder pedagogicamente de professores que qualquer componente curricular.
- b) Em outro movimento, quase oposto ao primeiro, mas não excludente a ele, temos a possibilidade de, após desenvolvermos certo tema a partir de certa metodologia de trabalho, avaliar se o conhecimento pôde ser construído de maneira significativa pelo aluno desencadeando um processo de externalização de suas representações sociais sobre este assunto após o término da aula, palestra, mostra de filme e outras estratégias possivelmente utilizadas pelo docente. Este uso das representações sociais confere ao professor uma forma holística de avaliar o grau de transformação ocorrido no repertório do aluno após suas aulas, permitindo, assim, uma avaliação/reflexão contínua do educador sobre suas estratégias de ensino.

É perfeitamente possível investigar as representações sociais a partir da materialização das percepções dos sujeitos através de respostas a um questionário, por exemplo. Da mesma forma, fazer entrevistas gravando o áudio ou o vídeo deste sujeito da pesquisa respondendo, se constituem em outras formas eficazes conseguir materializar as representações sociais do mesmo. Todavia, esses procedimentos não receberão nosso foco. Centraremos nossos esforços em estudar como a fotografia pode ser usada dentro dessas dinâmicas como suporte para que os alunos externalizem suas percepções.

Poder-se-á argumentar que há lugares em nosso país cuja estrutura na qual o encontro político/pedagógico de um professor com um aluno é tão precário que buscar procedimentos que usem a fotografia como base pode representar um luxo sem sentido em contextos tão extremos quanto estes. Pois bem, diante de tais desafios, serenamente afirmamos que não temos a ousadia de querer formular aqui uma solução aplicável em todos os casos, seria ingenuidade nossa ter essa meta. Tal constatação não nos impede, no entanto, de defender que as mediações promovidas pelo texto/código visual são possíveis de ser estabelecidas também em contextos como o descrito acima, óbvio que com necessárias adequações. A fotografia é, inclusive, uma pertinente solução nesse sentido. É possível, na ausência de câmeras digitais ou impressoras que possam registrar as imagens em um papel, construímos intrigantes brinquedos ópticos utilizando apenas materiais bastante acessíveis como caixas, latas, cartolinas, esses sim, recursos quase que plenamente acessíveis em qualquer realidade escolar brasileira.

Pontuamos esse aspecto particular, em nossa pesquisa, por termos a compreensão de que a fotografia acontece primeiro em nossa mente, só depois disso é que acionamos algum dispositivo de captura de imagem que esteja em nossas mãos. Uma imagem fotográfica fala tanto da cena que registra quanto de como funciona a mente que produziu aquele olhar. Um exemplo concreto disso é quando observemos certa cena e dizemos “isso daria uma boa foto, pena que não estou com minha câmera”. Esta frase, provavelmente já dita pelo leitor, traz, em síntese, o que dissemos anteriormente. A fotografia é uma ênfase que conferimos a algo. Quando fotografamos revelamos o que atrai nosso olhar, compartilhamos um ponto de vista

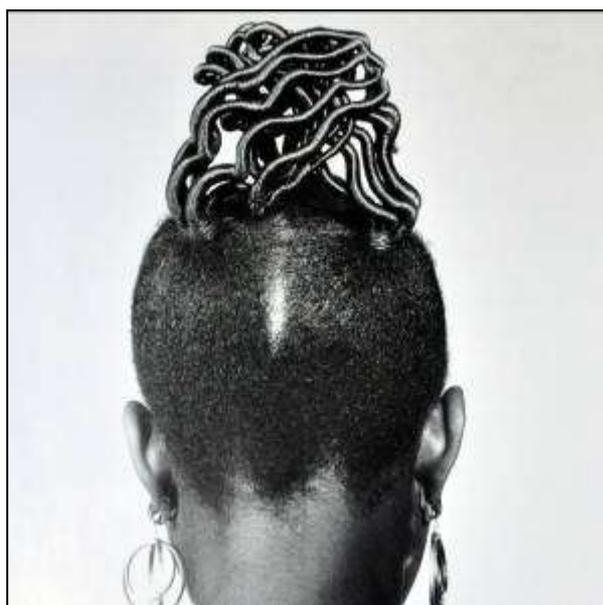
que é só nosso. Ninguém enxerga o mundo de onde enxergamos, todo olhar é único e, por isso, fala muito sobre seu “dono”.

Um ato fotográfico (SAIMAN, 2005) é cercado de forças simbólicas que disputam um espaço para conseguirem prevalecer no momento em que a imagem fotográfica se constitui como tal na mente do fotógrafo e este passa a utilizar o equipamento fotográfico do qual dispõem para a materialização da imagem. Fotografar é enfatizar. Compreender a fenomenologia de um ato fotográfico é, por si só, um caminho profícuo para compreender como pensa o autor de uma fotografia.

Qualquer cena, qualquer situação guarda consigo uma possibilidade quase infinita de ângulos, “verdades”, detalhes. Esta profusão de informações não cabe, toda, em uma foto. Ao enquadrar certa cena, o fotógrafo está fazendo escolhas. Sua intencionalidade no momento da realização de uma imagem pode nos falar de maneira direta sobre quais são as representações sociais que este fotógrafo possui/reforça/socializa sobre o tema gerador de sua fotografia.

Partindo dessa constatação, entendemos ser possível utilizarmos essas características da prática fotográfica como em uma via de mão dupla: primeiro para compreendermos “o ponto de vista” que nosso aluno possa ter previamente sobre determinado tema e, segundo, para sabermos que a fotografia pode ser usada como um canal de socialização e de problematização das representações sociais em circulação em nosso tecido social.

Apresentamos aqui um exemplo que pode abrir uma reflexão mais concreta sobre a questão. Imaginemos as imagens fotográficas que compõem o nosso imaginário sobre a África. Paremos por alguns segundos para fazermos uma revisão mental de como é o nosso repertório visual sobre este continente. Provavelmente, encontraremos imagens de animais selvagens como o leão, a girafa, elefantes, cenas de pessoas em situações de extrema pobreza, uma geografia árida cuja vegetação resultante é seca e possui tons amarronzados. O exemplo que apresentamos é apenas um ponto de partida para uma reflexão: *quem, historicamente, construiu visualmente a África dessa maneira? Os diversos olhares que se dirigiram para fotografar o continente são provenientes de onde? Da própria África?* Pouco provável. Essa estratégia visual de construção do ambiente africano é conduzida, em sua maioria, por uma ótica ocidental que opta reiteradamente por tratar visualmente a África pelo viés do “selvagem” e do “exótico”. Existem, porém, trabalhos bem interessantes realizados desde a década de 1960 por fotógrafos nativos de vários países do continente cujo olhar é claramente diferente. Esses últimos humanizam a África, tornam-na habitada, cotidiana e dotada de relações sociais. Para não nos alongarmos muito nesse argumento, citaremos apenas o trabalho de Ojeikere (2014), fotógrafo nigeriano, falecido neste ano de 2014, aos 84 anos. Em uma de suas séries de fotografias, ele produziu mais de 1000 imagens registrando em cada uma a diversidade de penteados esculturais usados pelas nigerianas (Figura 1).



**Figura 1:** Imagem do fotógrafo J.D.'Okhai Ojeikere que trata da beleza artística e escultural dos penteados das nigerianas.  
Fonte: Ojeikere, 2014.

Ora, um trabalho tão exaustivo, feito ao longo de uma vida inteira, olhando a mulher africana de maneira poética com ênfase no humano, no cultural, no antropológico, não seria fruto de uma relação de pertencimento entre o fotógrafo e a cultura que fotografa? O que gostaríamos de evidenciar trazendo essa reflexão é que a fotografia pode ser usada em nossas rotinas pedagógicas para conhecer, construir e desconstruir percepções que se “materializam”, segundo entendemos, nas representações sociais.

Grande parte de nosso repertório visual é composto por imagens fotográficas. Boa parte de nossas inferências sobre o mundo passa pelo visual. Essas afirmações afetam e constituem tanto a percepção de alunos quanto de professores. Ambos experimentam um mundo visual frenético, ambos consomem discursos construídos visualmente. Esses contextos mostram a legitimidade de se estudar mais e melhor a fotografia, para que as dinâmicas escolares possam usá-la para dialogar com seus alunos, mostrar a eles a salutar diversidade de pontos de vista sobre um mesmo assunto, evidenciar para eles a importância da memória para uma cultura, trabalhar o afeto nas relações interpessoais, do homem para com a natureza e do homem para com sua própria trajetória.

Note-se que, desde sua invenção oficial (1839), a fotografia vem ganhando uma série de usos e funções (FABRIS, 2008) em nossa sociedade. Desde os clássicos retratos em pose, passando pelos cartões postais, fotografias aéreas, subaquáticas, foto publicidade, fotorjornalismo, fotografia científica, fotografia legal, fotografia social, para citar alguns exemplos. A imagem fotográfica vem atravessando gerações criando e desconstruindo, a partir de seus discursos, representações sociais que, se não é a única a fazê-lo, é, com certeza, umas das vias importantes pelas quais se faz.

A crescente ampliação das aplicações da imagem fotográfica em nossas rotinas sociais não conseguiu ter uma dinâmica equivalente dentro das instituições de ensino. O que acontece normalmente é que as escolas usam muitas imagens nas séries iniciais e, quanto mais o aluno avança nos níveis escolares, menos ele é solicitado a trabalhar com imagens. Não se trata de colocar em xeque aqui a importância da palavra escrita para a educação, para a ciência e para a arte. Trata-se, menos ainda, de colocar a imagem fotográfica como a solução dos problemas pedagógicos enfrentados por instituições e profissionais da educação Brasil a fora. Nossa

pesquisa busca investigar, testar e propor reflexões e possibilidades de uso da fotografia como uma dimensão da sociedade, da cultura, da ciência, da educação e da vida, que pode ser utilizada como estratégia pedagógica para pôr em movimento vivências escolares pautadas na complexidade (MORIN, 2000) e na reconexão significativa de saberes.

A própria trajetória histórica da fotografia já nos traz esse diálogo e constata interdependência entre diversas áreas de conhecimento hoje constituídos em forma de ciência. A existência da fotografia foi viabilizada por avanços ocorridos na Física e na Química, pois, parte do mecanismo fotográfico, já aparece em escritos de Aristóteles (KODAK, 2014), mas o conhecimento necessário para se fixar a imagem, que se formava na câmera escura, em algum suporte e o melhoramento da nitidez dessa imagem precisariam esperar mais alguns séculos para que a Física e a Química construíssem o acúmulo de conhecimento necessário para tanto. Apesar disso, quem empreendeu obstinadamente parte de sua vida no difícil projeto de eternizar imagens foram inventores, artistas da cenografia e do ilusionismo (notadamente, Louis Daguerre e Nicéphore Niepse) que, conhecendo os avanços nas mencionadas áreas, juntaram-nos em um mesmo conjunto que desaguou na criação da fotografia. Portanto, a fotografia é fruto mais do que de uma relação interdisciplinar entre química e física. Para que ela existisse, foi necessário que a ciência unisse-se a arte, apesar de costumeiramente colocarmos esses dois ambientes do saber (ciência e arte) em lados opostos da moeda, mesmo sabendo que muitos de seus encontros geraram ganhos imensos para a humanidade.

Nesse sentido, entendemos que a fotografia pode auxiliar nossa investigação em dois aspectos:

- A imagem fotográfica é capaz de nos mostrar como diversas áreas do conhecimento foram necessárias para que ela pudesse existir e, ao mesmo tempo, nos oferece ricas experiências de quantas áreas hoje precisam de sua existência para construir, socializar e até descobrir novos dados sobre seus objetos de estudo. Como ensinar astronomia abrindo mão das imagens fotográficas já registradas por satélites e por telescópios? Como realizar pesquisas em Antropologia Visual sem usar a imagem fotográfica ou suas derivadas? De que maneira entender a biomedicina e suas imagens microscópicas sem o registro das mesmas em uma matriz fotográfica? Como conhecer diversas obras que compõem acervos de museus e galerias pelo mundo todo sem que se faça uma cópia fotográfica delas para compor livros que serão lidos por pessoas no mundo todo?

- De outra forma, entendemos a fotografia como a linguagem capaz de fazer com que alunos expressem noções, conceitos, percepções e sentimentos que muitas vezes não aparecem em sua fala ou em seu texto escrito. Apesar de essa ausência não ser o foco de nossa pesquisa, entendemos que a timidez e a falta de segurança ou fluência para escrever e/ou falar muitas vezes podem atuar inibindo a construção da expressividade do aluno pela via verbal. A possibilidade de se expressar visualmente pela fotografia pode trazer a esse aluno um ponto de partida lúdico/científico que permite que o discurso visual se formule sem essas barreiras, o que não quer dizer que não existam outras que afetam exclusivamente a imagem fotográfica. Tal constatação não deve nos impedir de construir recursos pedagógicos que possam aumentar o repertório de nossas instituições de ensino formais ou não formais.

O item anterior nos traz também desafios, não só possíveis soluções. Desafios porque a imagem fotográfica traz consigo outras implicações metodológicas que solicitam de nós mais estudo e empenho na construção de respostas.

Um aspecto que se enquadra no que dissemos acima diz respeito à co-existência, em toda imagem, de um aspecto denotativo e conotativo que mobilizam em cada fruidor<sup>1</sup> a

---

<sup>1</sup> Fruidor é o sujeito que interage com uma imagem ou comum outro texto qualquer de maneira ativa, construindo sentidos, problematizando suas nuances, percebendo seus detalhes e refletindo sobre o que cada

interação entre racionalidades e afetividades (se é que é possível realmente separá-las) na construção de sua interpretação a respeito da imagem fotográfica. Esta é, por excelência, polifônica. São muitas vozes falando simultaneamente dentro dos recortes fotográficos para os quais dirigimos nossos olhares. A primeira e mais elementar interação é entre o olhar formulado pelo autor da fotografia e o olhar do observador que aprecia a fotografia já pronta. Partindo da compreensão que a fotografia é um texto, é justo afirmar que ela traz consigo uma mensagem, uma intencionalidade de comunicar algo. Essa intencionalidade é o que põe em movimento o fotógrafo na hora do clique, mas, por mais domínio que este tenha dos recursos de seu equipamento e da própria linguagem fotográfica, não é certo que sua intencionalidade seja percebida pelos fruidores de sua fotografia.

Essa constatação é um problema e uma motivação: problema porque coloca, para o fotógrafo uma impossibilidade: a de ser entendido completamente; motivação porque o impele a lapidar sua linguagem para que seus níveis de comunicabilidade possam ser cada vez maiores. Essa voz do fotógrafo materializada na imagem encontra outra, a de quem observa a imagem ambicionando inferir ali uma mensagem, decodificar o que foi muitas vezes meticulosamente codificado pelo fotógrafo. Essa ambição é indexada nas vivências que o observador traz, a seu estado emocional, ao seu repertório visual, ao contexto em que ele se encontra ao se deparar com a imagem que está decodificando, a lista de fatores poderia ser ampliada com outros argumentos, mas o fato é que quando “lemos” uma fotografia, essa leitura é resultante de tantas interações simbólicas e se propaga em tantas direções que nos deixa poucas certezas metodológicas ao estudá-la. Uma delas é que a leitura de imagens se constitui, em boa parte, da interação da intencionalidade do fotógrafo com a vivência acumulada por quem olha para a foto.

---

elemento que compõe a cena tema comunicar. Utilizamos o termo “fruidor” em substituição ao termo observador ou espectador já que ambos denotam uma postura mais passiva diante da imagem.

### 3. PROPOSTA METODOLÓGICA DA PESQUISA

#### 3.1. Itinerários Metodológicos da Fotografia:

Construir uma reflexão científica lançando mão da fotografia não é exatamente uma novidade. Mesmo algumas décadas antes do surgimento da fotografia digital e de um conseqüente processo de reencantamento com a “mágica” fotográfica, várias áreas do conhecimento se debruçaram sobre a fotografia como um artefato instigante, difícil de entender, difícil de domar, mas, ao mesmo tempo, que demonstra uma capacidade discursiva formidável, uma capacidade de alcançar espaços, ideias e pensamentos muito bem defendidos e ocultados diante de outros métodos de investigação.

Óbvio que não se trata de pregar a superioridade (ela existe?) do método “A” sobre o “B”, ou mesmo de adornar metodologias que se estruturam no potencial fotográfico como uma salvação ou consenso positivo. Nosso propósito neste momento é evidenciar para o leitor alguns usos da imagem fotográfica dentro das rotinas de produção de conhecimento em diversas áreas.

A pedagogia da imagem situa-se no marco teórico dos Estudos Culturais e considera que a educação não se restringe às formas legais organizadas quase sempre na instituição escolar. Em qualquer sociedade há inúmeros mecanismos educativos presentes em diferentes instâncias socioculturais. Grande parte desses mecanismos tem como função primeira educar os sujeitos para que vivam de acordo com as regras estabelecidas socialmente. Por estarem inseridos na área cultural, esses mecanismos revestem-se de características como prazer e diversão, mas, ao mesmo tempo educam e produzem conhecimento. (...) É nesse sentido que se considera a produção de imagens como um desses mecanismos educativos presentes nas instâncias socioculturais. As imagens não cumprem apenas a função de informar ou ilustrar, mas também de educar e produzir conhecimento. (SARDELICH, 2006)

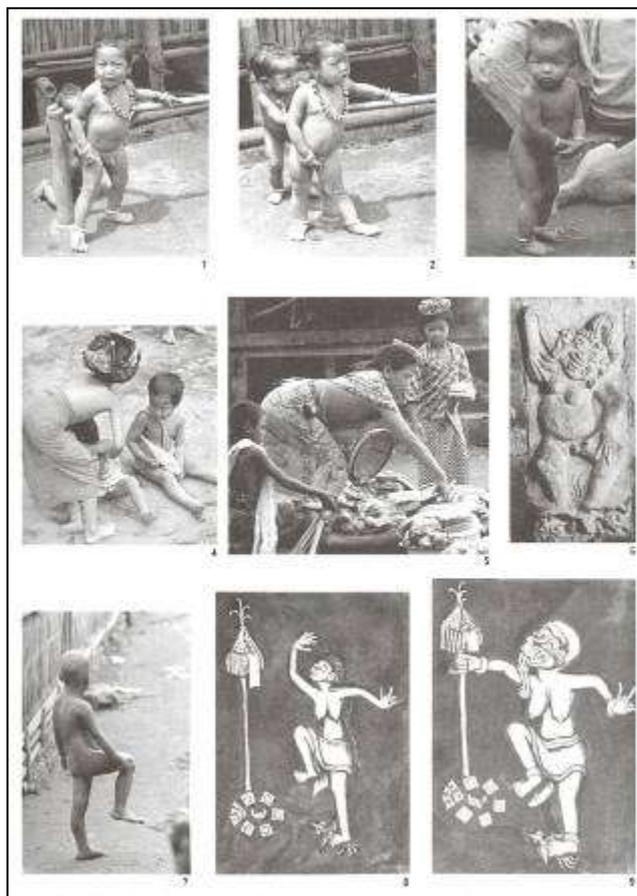
Ao valerem-se da fotografia em seu *modus operandi* para dar conta de suas demandas específicas, acreditamos que as ciências nos dão elementos suficientes para constatar que, apesar de não ser tão evidente ou de não reconhecermos isso formalmente, a fotografia é um ponto chave na construção de saberes em várias áreas do conhecimento.

Vamos nos deter um pouco mais nesse raciocínio em função de considerarmos seu desenvolvimento importante para nossa metodologia de trabalho. Vejamos, inicialmente, a Medicina. Em que a fotografia pode ajudar na construção do conhecimento medicinal? Um exemplo talvez mais fácil de identificar em nosso cotidiano são os exames médicos por imagem (raios-X, ultrasonografia, ressonância magnética). Todos eles trabalham com o registro de parte do espectro eletromagnético. O que chamamos de cor, é apenas uma pequena parte visível dele, parte esta que a fotografia convencional é capaz de registrar. Exames por imagem registram outras frações do espectro eletromagnético que nossos olhos não vêem, mas nem por isso, essas imagens invisíveis a olho nu deixam de ser importantes.

Se nos voltarmos para a Antropologia vamos nos deparar com a Antropologia Visual nela, a imagem fotográfica e videográfica são indispensáveis ao trabalho de campo do antropólogo. Destacamos, entre tantos trabalhos consistentes que a Antropologia Visual tem se empenhado em produzir, um de importância histórica. Trata-se do trabalho de Mead e Bateson (1942), intitulado *The Balinese Character*. Nele, o casal de antropólogos inaugura um detalhado método de uso da fotografia dentro da dinâmica da pesquisa etnográfica, criando uma narrativa visual que transporta o leitor para a ilha de Bali, fazendo-o vivenciar e compartilhar indiretamente de uma experiência que, caso os pesquisadores tivessem optado

por usar somente a verbalização da escrita, dificilmente o leitor conseguira formular tais realidades com um nível maior de detalhamento.

Na Figura 2, observa-se que era comum, nos trabalhos de Antropologia Visual, as imagens serem usadas unitariamente dialogando com o relato do antropólogo ou mesmo com um claro valor de ilustração ou como “prova” de que o pesquisador realmente esteve no local estudado. A grande contribuição de Mead e Batenson foi fazer as imagens dialogarem entre si, criando uma narrativa visual seqüencial aliando isso a detalhadas legendas em cada uma dessas pranchas que direcionavam o observador para a reflexão desejada pelos de antropólogos.



**Figura 2:** Antropologia Visual de Mead e Batenson criando uma narrativa visual sequencial.  
Fonte: MEAD; BATESON, 1942

A polifonia inerente à imagem fotográfica encontrou como resposta nas práticas da Antropologia Visual um empenho maior do pesquisador na contextualização. Esse detalhamento vem se dando através de um esforço de descrição escrita das cenas registradas nas imagens fotográficas como forma de levar o observador/leitor a ter acesso às mesmas reflexões que o pesquisador construiu. Neste caso, texto/imagem se retroalimentam: enquanto o texto traz à baila detalhes, ênfases, explicitação de narrativas específicas, a imagem materializa o ambiente retratado, transporta o observador para as localidades representadas nas imagens, compartilhando com ele o espaço/tempo da narrativa antropológica.

Mudando a direção do pensamento, imaginemos agora como estudar o cosmos atualmente sem o conhecimento da óptica para a construção de lunetas, telescópio e até

satélites. Como registrar precisamente as constelações, a lua, os eclipses e vários outros fenômenos astronômicos sem a imagem fotográfica? Como estudar detalhadamente isso tudo e socializar esses estudos abrindo mão do recurso fotográfico? Essas são algumas provocações que fazemos com o intuito de explicitar alguns usos que diversas ciências vêm fazendo da imagem fotográfica em seus métodos de trabalho/pesquisa.

Após esse breve prólogo metodológico, começamos então a desenhar as ideias que balizam a metodologia adotada em nossa pesquisa. A imagem fotográfica é vista neste trabalho como um texto e, analogamente ao seu correspondente verbal, possui uma gramática própria, possui regras na organização e conexão de seus elementos. Essa gramática diz respeito, dentre outras coisas, a conhecimentos técnicos pertinentes a objetivas, luz artificial, luz natural, acessórios e, mais recentemente, a conhecimentos relacionados a *softwares* de edição. Mas é importante dizer que, assim como quem não domina habilmente a linguagem verbal escrita consegue se comunicar através dela, quem não domina plenamente as técnicas envolvidas na gramática fotográfica, também consegue construir discursos com ela, principalmente se considerarmos o atual nível de automação de câmeras fotográficas, *tablets* e *smart phones*.

No campo da circulação e geração do conhecimento visual imagem fotográfica-cultura-sociedade, visualiza-se o movimento cíclico alimentador e retroalimentador da cultura, contendo a fotografia um refletor do que pensa o *operator*<sup>2</sup>. Nesse documento visual, estão contidas partes das informações culturais, captadas pelo seu autor, mas em um movimento hologramático<sup>3</sup> podem representar o itinerário de pensamento de quem as capturou e do mundo das idéias da cultura dominante. (NOBRE; GICO, 2011)

Nesse sentido, visualizar e verbalizar são ações discursivas que dão conta de diferentes interstícios sociais. Parece-nos um grande equívoco, em tempos nos quais discutimos e buscamos praticar a (re)conexão de saberes e o exercício do pensamento complexo (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003) que tenhamos dificuldades de entender que há certos contextos de estudos nos quais as características da linguagem fotográfica serão mais adequadas do que a lógica empregada na escrita. Reconhecer isso é, em vários aspectos, seguir na direção de ampliar e construir uma otimização de repertório no que a ciência (ou as ciências) entende e reconhece como métodos.

### 3.2. A Imagem Fotográfica como Técnica de Pesquisa

A utilização da fotografia como técnica de pesquisa encontra uma diversidade grande de exemplos de sua aplicação. Além dos mencionados acima para introduzir essa reflexão, faremos aqui mais um recorte para apresentar um breve passeio por alguns desses usos.

Inicialmente podemos diferenciar os estudos que se detêm sobre fotografias pré-existentes a pesquisa, portanto, não produzidas pelo fotógrafo/pesquisador. Nesses casos, as fotografias motivam análises que partem do conteúdo registrado nelas e não em uma vivência do contexto que elas registram. Boa parte dos estudos da ciência histórica utiliza esse procedimento para reler os fatos históricos. Isso significa que a partir de uma dada fotografia

---

<sup>2</sup> Em seu livro clássico *A câmera Clara*, Roland Barthes (1980) nos apresenta um termo “novo” para denominar o fotógrafo. Este termo é *operator* que traz à tona o sujeito que desencadeia o ato fotográfico e permanece nos bastidores dele mas, ao mesmo tempo, aparece nele enquanto um olhar construído que se transfigura em imagem.

<sup>3</sup> Conceito desenvolvido por Edgar Morin (1992) em sua epistemologia da complexidade composta pelo anel recursivo, pela dialógica e o princípio hologramático. Este prevê a indissociabilidade entre a “parte” e o “todo” no mundo vivido e solicita aos pesquisadores que desenvolvam seus estudos considerando este princípio.

é possível ler a sociedade que a produziu “traduzindo” os costumes, os valores, as formas de vestir, escrever, as maneiras de interagir socialmente as transformações urbanas pelas quais passam as cidades, são todas possibilidades trazidas pelo recurso da análise de fotografias partindo do seu olhar verossimilhante. Tal característica viabiliza o uso da fotografia em metodologias científicas que demandam uma descrição efetiva do objeto/sujeito/contexto de estudo.

A utilização de fotografias pelos historiadores é uma prática muito recente e, por conseguinte, restrita. Chega-se a inferir que estes não gostam de imagens, pois preferem deter-se nas fontes escritas. Entretanto, não significa reduzir o valor do documento escrito, mas são consideradas as possibilidades de conhecimento de outras dimensões da vivência dos atores sociais por intermédio das fotografias. Salieta-se que as fotografias não devem ser utilizadas simplesmente como uma ilustração do texto verbal, mas como fontes de pesquisas, visto que os elementos que a compõem são recortados de determinados contextos sociais. Embora a fotografia seja uma representação visual, todos os elementos ou pessoas que estiveram por um momento em frente da câmera fotográfica são plausíveis de serem alocados em um determinado tempo e espaço. Esta possibilidade atesta o caráter histórico da fotografia. (CANABARRO, 2005)

Paralelamente, essa confiança no “real fotográfico” pode induzir a pesquisa ao erro tendo em vista possibilidades de manipulação que, desde as primeiras fotografias, vêm acompanhando a prática de produção dessas imagens. O nazismo de Hitler foi pródigo em usar a imagem fotográfica e também a cinematográfica para forjar realidades, construir simbolicamente a ideia de superioridade da “raça” ariana e ajudou a fundamentar boa parte das crenças que desencadearam a 2ª Guerra Mundial por parte dos alemães. Daí a necessidade de as pesquisas que trabalham com imagens pré-existentes a sua realização se respaldarem observando que, apesar de seu apelo realístico, toda fotografia é uma edição do real, uma versão do que aconteceu e não o que aconteceu de fato.

Outro caminho possível é a realização de fotografias pelo próprio pesquisador que se converte em pesquisador/fotógrafo, nesse sentido. A fotografia é, então, produzida como consequência da pesquisa e é analisada pela pesquisa, criando um complexo metodológico fluido no qual a imagem fotográfica é tratada como resultado e também *corpus* de análise da pesquisa. A prática etnográfica e da antropologia visual, que introduzimos no item anterior como exemplo, se enquadra neste uso da fotografia. Ir a campo e proceder com os registros visuais, permite ao pesquisador produzir um material de análise rico que pode ser revisitado sempre que os processos de reflexão da pesquisa solicitarem e é comum que, a cada novo olhar, municiado de novas leituras teóricas, o pesquisador veja algo novo, pistas novas na mesma imagem.

Esse uso recebe a ressalva de que, pelo fato de pesquisador e fotógrafo coincidirem, a mensagem expressa no discurso fotográfico não é “neutra”, traz a própria compreensão do pesquisador, suas conclusões, suas preferências sendo, portanto, uma “resposta” pronta para os problemas levantados no interior das pesquisas que usam a fotografia desta maneira. Tal ponto de vista é pautado, no entanto, do afastamento entre os pares razão/emoção, todo/parte, ciência/senso comum, visão não compartilhada por nossa pesquisa, mas, ainda sim, cabe-nos visitar esse ponto de vista e reconhecer sua existência e aceitação dentro de certa tradição metodológica.

Uma possível solução para esta argumentação é encontrada em pesquisas que produzem imagens em seu processo, mas, ao invés destas terem como autor o pesquisador, elas têm como autores outros sujeitos que interessam a pesquisa enquanto entes que se relacionam em uma dada realidade. Nesses casos, o procedimento metodológico utilizado é o de entregar câmeras fotográficas aos moradores de certa comunidade e pedir a eles que

fotografem um determinado aspecto de sua rotina ou a sua percepção sobre algo. As imagens fotográficas daí resultantes representam o *corpus* de análise da pesquisa ou parte dele. Vejamos uma breve descrição de um procedimento metodológico que se insere no que acabamos de mencionar:

Seis trabalhadores participaram da pesquisa e cada um deles recebeu uma câmera fotográfica descartável com um filme colorido de vinte e sete poses para mostrar, através das imagens, o que era o seu trabalho. O objetivo da inserção do recurso fotográfico neste contexto foi produzir uma torção nas posições de produção de saber cristalizadas e, ao mesmo tempo, buscar uma experiência de reencontro com o próprio trabalho a partir do ato de fotografá-lo. Nossa aposta foi mostrar que o ato de fotografar e a experimentação daquilo que se coloca na questão se produzem ao mesmo tempo, assim como um certo entendimento da escrita (MARQUES, 1997), que situa o ato de escrever como uma provocação para pensar e não como uma transição do que já foi pensado. Fotografar para pensar seria, então, o sentido da proposta. (MAURENTE; TITTONI, 2007)

Nossa opção de adotar a fotografia como técnica de pesquisa aproveita um pouco das experiências acima descritas e acrescenta o elemento formativo no processo: uma oficina de fotografia. Tal procedimento, apesar de não ser muito difundido, também não é algo inédito de nosso trabalho. Em todo caso, ato de ministrar uma oficina de fotografia com ênfase no descondicionamento do olhar busca observar como as fotografias produzidas por alunos do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Amapá (IFAP) podem servir de ponto de partida (diagnóstico) ou ponto de chegada (avaliação do aprendizado) da ação pedagogia/didática do professor em sala de aula. Nos três tópicos seguintes, essas ideias serão melhor trabalhadas.

### **3.3. Dinâmica de Formação do Grupo de Sujeitos da Pesquisa**

A formação do grupo de sujeitos que participou da oficina de fotografia aconteceu buscando seguir um princípio básico do ato fotográfico: o interesse pelo tema. Não exigimos nenhum pré-requisito técnico, apenas solicitamos que o/a estudante dispusesse de algum equipamento que capturasse fotografia. A proposta baseou-se no ato de olhar, de perceber o mundo ao redor e pensar sobre ele, pensar visualmente. Para tanto, foi feita uma ampla divulgação da oferta da oficina de fotografia entre os alunos do Ensino Médio Integrado do turno da manhã do Instituto Federal do Amapá (IFAP). Os alunos que tiveram interesse em participar da oficina preencheram a ficha de inscrição e receberam uma explicação detalhada sobre a oficina e da importância de participarem de todas as etapas. Como se tratou de alunos menores de idade, foi necessário a autorização dos pais ou responsáveis para que a inscrição fosse validada.

Como o número de alunos interessados em participar desta fase da pesquisa foi superior ao número de 10 vagas disponibilizadas para que a mesma pudesse alcançar o desempenho que buscávamos, foi necessário fazer um sorteio dos 10 alunos que iriam compor a turma e mais cinco alunos que ficaram em uma lista de espera. Caso algum aluno do grupo inicial de 10 desistisse ou fosse impedido, por algum motivo, de participar da oficina chamaríamos um dos cinco estudantes da lista de espera.

O referido sorteio foi comunicado a todos os inscritos e foi feito na hora do intervalo para que todos os interessados pudessem acompanhar e para que as ações da pesquisa pudessem também interferir, positivamente, na rotina da escola.

Definidos os alunos que iriam compor a turma, pedimos aos mesmos que preenchessem um questionário (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007) antes mesmo que a

oficina de fotografia começasse a acontecer. Esse questionário (*vide* anexo II) foi composto por perguntas que buscavam mapear o grau de interesse, conhecimento e as possibilidades que esse grupo de alunos percebia na fotografia. Coletar essas informações antes mesmo que os alunos tivessem contato com os conteúdos a serem trabalhados na oficina foi uma forma de diagnosticar, com maior facilidade, se as atividades e debates propostos por ela conseguiriam, em algum grau, estimular os alunos a verem na fotografia um instrumento de construção discursiva sobre o mundo e uma forma de construir e socializar conhecimentos. Mas, de que forma buscamos perceber isso? Comparando cada aluno consigo mesmo. Comparando, na verdade, as respostas que cada aluno formulou sobre o potencial da fotografia em processos de ensino aprendizagem em dois momentos distintos: antes da oficina e ao final da exposição de suas fotos ao público. A segunda sondagem aconteceu seguindo o conceito de entrevista não estruturada focalizada que, segundo Marconi e Lakatos (2010), é o tipo de entrevista na qual:

Há um roteiro de tópicos relativos ao problema que se vai estudar e o entrevistador tem liberdade de fazer as perguntas que quiser: sonda razões e motivos, dá esclarecimentos, não obedecendo, a rigor, a uma estrutura formal. (...) Em geral, é utilizada em estudos de situações de mudança de conduta.

Ao entrevistar os alunos, filmamos seus depoimentos para posterior consulta. Para a análise dessas falas que compõe o presente estudo utilizamos o instrumental conceitual e metodológico da Teoria das Representações Sociais como propõem Moscovici (2003) e Jodelet (2002).

### **3.4. Etapas de Trabalho com o Grupo de Sujeitos da Pesquisa**

Para que possamos mostrar mais claramente o encadeamento de idéias que ligam as fases de nossa oficina e assim demonstrar nossos objetivos com cada uma delas, listamo-los abaixo, em ordem de execução de cada etapa e tendo como ponto de partida a formação da turma:

- 1) Aplicação do questionário para aferir, em linhas gerais, como o aluno se relaciona com a fotografia até pouco antes do início da oficina e qual ou quais os usos e funções e sociais (FRABIS, 1998) que ele percebe estarem relacionados à imagem fotográfica;
- 2) Realização da oficina de fotografia com ênfase no descondicionamento do olhar e na percepção criativa do mundo que nos rodeia;
- 3) Escolha, pela turma, de um tema a partir do qual os alunos produziram fotografias que resultaram em uma exposição aberta ao público;
- 4) Entrevista aberta e filmada com os alunos sobre todo o processo que vivenciaram e a compreensão que possuem das possibilidades trazidas pela fotografia em processos escolares;
- 5) Interação, através de nossa análise, entre os dados coletados no questionário inicial, dados presentes na produção fotográfica da turma e os dados presentes nas falas colhidas na entrevista aberta.
- 6) Como base nesse processo, traremos a seguinte questão-problema de nossa oficina: “O conhecimento sobre a produção de imagens fotográficas traz mudanças na forma como os alunos percebem e se relacionam com o mundo?”

### 3.5. Metodologia e Plano de Curso da Oficina

Considerando as diversas possibilidades metodológicas construídas por vários pesquisadores (SANTAELLA, 1998; SAIMAN, 1994; ECKERT, 2000) no que diz respeito às formas de compreender a imagem fotográfica em ambientes de aprendizagem, avaliamos ser adequado alinhar, neste momento, mais que o conteúdo programático da oficina e trazer, também, um breve detalhamento metodológico que nos guiará na interação com o grupo de sujeitos de nossa pesquisa durante a oficina “Olhares possíveis”.

Nossa opção é pelo método *image watching*<sup>4</sup> (SARDELICH, 2006) desenvolvido por Willian Ott, professor no departamento de arte e educação da Universidade da Pensilvânia, Estados Unidos. Faremos, porém, adequações<sup>5</sup> em sua proposta, buscando reduzir o que avaliamos ser uma ênfase (não adequada a nossa pesquisa) na análise dos aspectos estéticos de obras de arte, o que limita o florescimento de questões ligadas ao contexto de produção da imagem, as negociações que acontecem entre o produtor dessa imagem e seu meio social, por exemplo.

Esse método é desenhado seguindo seis princípios de trabalho que detalhamos abaixo, já com nossas devidas adequações:

- **Sensibilizando:** o educador estimula a percepção de fruição do educando, estimulando a entender a imagem além de sua superfície;
- **Descrevendo:** o educador questiona sobre o que o educando vê, percebe em uma imagem, chamando sua atenção para detalhes, nuances;
- **Analisando:** o educador apresenta possibilidades de compreensão/interpretação da imagem ao educando, evidenciando a diversidade de possibilidades;
- **Interpretando:** o educando é estimulado a produzir imagens fotográficas que expressem suas sensações, emoções e ideias;
- **Fundamentando:** o educador apresenta ao educando imagens que possam dialogar com as suas por semelhança ou por diferença, tencionando percepções;
- **Revelando:** o educando revela, através da explicação oral sobre as imagens que produziu, pistas sobre o processo por ele vivenciado.

Feito esse esclarecimento a respeito de nossas opções metodológicas para este momento, apresentamos a estruturação da oficina que será ministrada para nossa turma piloto:

**Oficina de fotografia:** Olhares possíveis

**Carga horária:** 20h/a

**Vagas:** 10

**Local:** Instituto Federal do Amapá – câmpus Macapá

**Horário:** das 14 às 18h

**Ementa:** A oficina de fotografia “Olhares possíveis” busca trabalhar o descondicionamento do olhar a partir da compreensão de elementos básicos da linguagem fotográfica como a afetividade presente nas imagens de família, construção de brinquedos ópticos, exercícios de composição, ampliação do repertório visual, tradução da linguagem verbal para a linguagem

---

<sup>4</sup> Olhando Imagens. Chamamos atenção para duas questões relacionadas a este método: a) O termo “olhando” nos diz diretamente que não há, nele, a previsão de produção de imagem mas sim de análise e observação de imagem já prontas; b) O mesmo termo expressa uma ideia de processo, ou seja, essa análise é um fluxo que se transforma a si próprio. A primeira constatação será contornada pela alteração do método original, já a segunda, entendemos estar alinhada aos objetivos de nossa pesquisa.

<sup>5</sup> Nossa principal adequação aqui consiste no fato de termos acrescentado ao referido método o aspecto de produção de imagens fotográficas. Na estrutura original do mesmo era prevista apenas a análise de obras já existentes, já que tal método foi criado com a intenção de ampliar o repertório visual e argumentativo de alunos de Arte.

visual e vice-versa, prática fotográfica de campo e montagem de exposição fotográfica para socialização das fotografias produzidas durante a oficina.

### **Conteúdo programático:**

#### **1º Encontro:**

- Será solicitado aos alunos que levem para este primeiro encontro uma fotografia de família com a qual tenham algum vínculo afetivo. Partindo dessa imagem, serão levantadas questões que levem a reflexão da função social da fotografia na realidade imediata do aluno e na sociedade em geral.
- Em um segundo momento, apresentaremos à turma desafios ópticos que evidenciem os processos de formação da imagem fotográfica cuja solução demandará da turma a construção de uma câmera escura, brinquedo óptico rudimentar que abre possibilidades para discutirmos vários tópicos da história da fotografia de maneira contextualizada.

#### **2º Encontro:**

- Introdução à composição visual a partir de conceitos como simetria, assimetria, ponto de vista, perspectiva sempre buscando mostrar como essas maneiras de olhar apresentam-se cotidianamente na relação do aluno com o mundo. Para verificar a aprendizagem da turma serão realizados exercícios práticos orientados.

#### **3º Encontro:**

- Apresentação de várias possibilidades de uso da fotografia a partir da análise de trabalhos de fotógrafos atuantes em diferentes especialidades.

#### **4º Encontro:**

- Realização de exercícios que construam diálogo entre o verbal e visual movimentando-se entre eles através da interpretação de imagens originando um comentário escrito e produzindo imagens a partir de estímulos escritos. Neste encontro, também será selecionado pela turma o tema a partir do qual a exposição fotográfica será organizada.

#### **5º Encontro:**

- Seleção, em conjunto com a turma, das imagens produzidas para a exposição. Serão selecionadas duas fotografias por aluno. A exposição, portanto, será montada com 20 fotografias produzidas a partir da temática escolhida no tópico anterior e será organizada no próprio Instituto Federal do Amapá (IFAP) tendo os próprios alunos como organizadores.

### **Recursos materiais a serem utilizados:**

- Utilizamos durante a oficina recursos audiovisuais como: *datashow*, computador, caixa de som, câmera fotográfica e filmadora;
- Cada aluno possuía algum equipamento que permitia a captura de imagens;
- Foram exibidos vídeos sobre as possibilidades fotográficas na sociedade atual;
- Vários exercícios práticos foram realizados pela turma sob a orientação do instrutor/pesquisador;

### **3.6. Como serão Analisados os Resultados?**

Gostaríamos de observar, caso ainda não tenhamos conseguido deixar claro, que a oficina possui uma abordagem metodológica em sua realização e a pesquisa, como um todo, possui outra. O desafio da oficina é testar até que ponto uma reflexão mais aprofundada sobre a fotografia pode auxiliar o aluno a perceber sua realidade de maneira mais ativa, proativa, perceber que a imagem é uma forma de se comunicar e de construir conhecimento.

Já no que se refere à pesquisa em seu escopo mais amplo, nossa meta é propor didáticas que permitam ao professor trabalhar com seus educandos, de maneira significativa a partir da linguagem fotográfica a do acúmulo constituído no campo das representações sociais.

Partindo dessa breve observação, pontuamos que nossa análise dos questionários iniciais, da interação com os educandos durante a oficina, das fotos produzidas por eles para a

exposição e da entrevista aberta ao final de todo esse ciclo, será baseada no método proposto por Jodelet (2001). Nele, a autora argumenta que as Representações Sociais podem ser estudadas a partir de três questionamentos, que são: *quem sabe e de onde sabe? O que e como sabe? Sobre o que sabe e com que efeitos?*

Segundo Ângela Arruda (2002), a aplicação dessas três questões na análise de conteúdos com a intenção de inferir as representações sociais dos sujeitos, podem ser traduzidas da seguinte maneira: “1) as condições de produção e de circulação das representações sociais; 2) os processos e estados das representações sociais; e 3) o estatuto epistemológico dessas. Este último tem a ver com a relação da representação e o real.”

Avaliando os objetivos do presente trabalho como sendo os de investigar como a aproximação entre linguagem fotográfica e o conceito de representações sociais pode auxiliar nos processos de ensino-aprendizagem, iremos analisar os dados gerados ao longo da pesquisa com base nas interrogações descritas acima principalmente pelo quadro de contextualização que elas nos permitem construir. Nossa ênfase, no entanto, se projetará no diálogo estabelecido entre os conceitos de ancoragem e objetivação que nos esforçamos por detalhar melhor no capítulo II desta pesquisa.

#### 4. A FOTOGRAFIA MATERIALIZANDO REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Um questionamento lateral que nos acompanhou, por boa parte de nossa pesquisa, foi o seguinte: qual será o interesse dos alunos pelo estudo da fotografia? Propor que participem de uma oficina sobre esse tema é algo interessante aos seus olhos?

Esses questionamentos encontraram resposta ao percebermos o grande número de alunos que, espontaneamente, se mostraram interessados em participar da oficina de fotografia proposta por nossa pesquisa. Mesmo considerando que esta seria realizada no contra turno de suas aulas e que a volta para casa ou mesmo a permanência na escola para aguardar o horário de início da oficina representariam esforço, a princípio, sem uma “recompensa” clara.

Ao percorrermos as salas de aula do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Amapá (IFAP) explicando brevemente em que consistiria nossa pesquisa e detalhando a oficina de fotografia como parte dela, 112 alunos solicitaram-nos a ficha de inscrição. Destes, noventa (90) devolveram-na devidamente preenchida e participaram do sorteio para as 10 vagas disponíveis.

Essa relação oferta/demanda, infelizmente inviabilizou a participação de muitos alunos. Os servidores, público que não imaginávamos alcançar neste momento, ao perceberem a alteração que o sorteio provocou na instituição, também demonstraram interesse em participar da oficina, o que não foi possível em função da mesma ter sido planejada apenas para os discentes.

Em todo caso, temos aqui nossos primeiros dados a serem analisados: alunos, professores e técnicos administrativos têm interesse em participar de atividades que promovam o fazer fotográfico. Os números e a ênfase nas falas desses sujeitos nos permitem dizer que há uma grande demanda por esse tipo de atividade na instituição da qual fazemos parte. Cabe-nos construir novos espaços e oportunidades para tanto.

Nesse sentido, incluir na ficha de inscrição (anexo I) campos nos quais os interessados informaram seus contatos telefônicos e virtuais, nos serviu para compor, de imediato, um rico banco de informações sobre os interessados em cursos de fotografia na instituição. Outro aspecto relevante foi o fato de incluirmos, também, na ficha de inscrição, um campo no qual o aluno deveria redigir uma breve justificativa sobre seu interesse pela oficina.

Entre as 90 justificativas que nos foram entregues, apresentamos abaixo três delas, apenas com o objetivo de ambientar nossa análise. Essas três justificativas, no entanto, não foram elaboradas por alunos que participaram da oficina. Elas foram elaboradas por alunos que não foram sorteados. A riqueza desse material legitima sua citação neste momento, ainda que de maneira breve:

*Além do grande interesse pelo cinema, eu acredito que haja uma essência profunda e enigmática em todas as coisas, uma sensação crua e densa, que não pode ser representada de outro modo que não seja a fotografia, meu interesse está em buscar os meios para alcançar isso, as técnicas necessárias para captar e transmitir minha observação do mundo.*

Essa justificativa nos mostra que o aluno tem a compreensão do diálogo da fotografia com outra arte, no caso, o cinema. Essa compreensão se estende quando o aluno declara que há certas nuances que só podem ser comunicadas através da fotografia. Percebemos, assim, que já há, na declaração mencionada, um diálogo com nossa base teórica que compreende a fotografia como um texto, uma forma de construir, organizar e transmitir mensagens e, como tal, possui suas particularidades expressivas. Se tal declaração não nos dá segurança suficiente

para generalizá-la indutivamente para um grupo maior de alunos, ao menos ela nos mostra que, parte das reflexões desenvolvidas em nossa pesquisa, já pode encontrar um lugar para se “acomodar” na percepção de nossos discentes.

Seguindo rumo a mais uma das justificativas apresentadas, temos:

*Me interessa por foto [sic], pois tudo deve ser registrado e, com a oficina, posso aprimorar meu olhar em relação ao mundo.*

Essa declaração, apesar de curta, traz consigo uma demonstração consciente que olhamos para o mundo e que esse ato de olhar não é apenas um fenômeno fisiológico. O ato de olhar pode ser “aprimorado” e tal possibilidade nos revela que podemos conhecer melhor e mais aquilo que para que olhamos, que podemos ver o mesmo fato, cena, paisagem, objeto através de diversos pontos de vista. Essa constatação nos é muito cara porque nos informa que nossos alunos, ou parte deles, não teriam dificuldades em se adequar ao uso da fotografia como uma das formas possíveis de construção de conhecimento, de investigação do mundo.

A compreensão do potencial narrativo da fotografia aparece na justificativa seguinte:

*A fotografia já faz parte do meu dia-a-dia pois, para mim, não é só uma fotografia e sim histórias e momentos inesquecíveis, marcados.*

É possível narrar fatos através da imagem fotográfica, documentar histórias, o cotidiano que vai lentamente se transformando em algo diverso. É nesse sentido que compreendemos o “isto foi” de Barthes (1980). A fotografia não nos mostra como algo ou alguém é, mas sim como esse algo ou alguém foi em algum momento de sua existência. Se for verdade que um homem não pode se banhar duas vezes no mesmo rio como nos ensinou o filósofo Heráclito, podemos transpor essa máxima para a fotografia: não se pode fotografar duas vezes a mesma cena. Isso, em última instância, nos diz que cada foto é única. Parte do impacto e do valor social que a fotografia construiu em seus quase dois séculos de vida reside nesse particular.

Seguindo a estruturação metodológica construída e apresentada no capítulo III, após sortearmos os dez (10) alunos para participar da oficina e mais cinco (05) para uma lista de espera. Fizemos uma breve reunião com os sorteados para explicar como a oficina aconteceria, explicar o vínculo da atividade com a presente dissertação e a necessidade de seus pais ou responsáveis assinarem o termo de consentimento para que os mesmos pudessem participar de nossa pesquisa. Nessa reunião, pedimos para que os alunos trouxessem para o primeiro dia de oficina, uma foto retirada de seus álbuns de família.

Com o propósito de mantermos as identidades dos alunos preservadas e também para facilitar a referência a cada um deles no decorrer da presente análise, elaboramos a correspondência apresentada no quadro 1 abaixo:

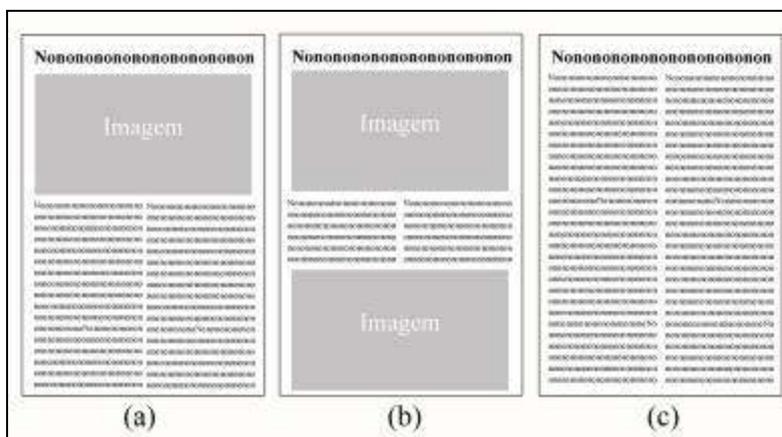
**Quadro 1:** Dados que caracterizam os alunos que participaram da oficina “Olhares Possíveis”.

Sujeito	Nome Fictício	Curso	Turma	Idade (anos)
01	André	Redes de computadores	1º ano	14
02	Jorge	Edificações	2º ano	17
03	Priscila	Redes de computadores	1º ano	14
04	Bruna	Redes de computadores	1º ano	16
05	Sandro	Edificações	1º ano	14
06	Juliana	Edificações	1º ano	15
07	Lara	Edificações	3º ano	18
08	Gustavo	Redes de computadores	1º ano	15
09	Aline	Redes de computadores	4º ano	18
10	Diego	Edificações	2º ano	16

No primeiro encontro propriamente dito com os alunos no contexto da oficina, solicitamos aos mesmos que preenchessem um questionário que visava sondar mais qualitativamente a relação e a compreensão que eles já traziam consigo em relação à fotografia antes de qualquer interferência da oficina.

#### 4.1. Análise das Respostas ao Questionário Inicial da Oficina:

Apresentaremos, seguir, nossas reflexões a partir das interpretações que fizemos das respostas dos alunos ao questionário inicial da oficina. A primeira questão apresentada buscou verificar qual das três páginas representadas abaixo seria mais convidativa a leitura. A representação que mostramos no diagrama da Figura 3 simula três páginas: a primeira (a), traz um equilíbrio entre a informação verbal e a visual, a segunda (b), apresenta o predomínio da imagem sobre o texto e a terceira (c), nos traz somente o texto escrito sem imagem alguma.



**Figura 3:** A imagem do diagrama para a pergunta: “Considerando que as imagens abaixo representam páginas que você precisa ler, qual delas seria mais atraente para você?”

Fonte: Alexandre Brito, 2014.

Para esta primeira questão tivemos sete (07) alunos que optaram pela imagem “a”, três (03) que escolheram a imagem “b” e nenhum optou pela imagem “c”. Essa distribuição de votos entre uma página equilibrada na relação texto/imagem e outra página com predominância da imagem sobre o texto mostra, de maneira enfática, o papel que a imagem ocupa na percepção dos alunos do ensino médio integrado do IFAP. Se aplicarmos a esse resultado a discussão levantada por Santaella (1994; 2014) sobre o fato de que cada paradigma da imagem gera uma sensibilidade diferente e isso culmina com a formação de gerações de leitores com aptidões distintas e, conseqüentemente, com diferentes preferências, logo entenderemos que muitos dos conteúdos e das formas através das quais eles são apresentados mostram-se inadequadas a sensibilidade dos alunos que estão no nível de ensino estudado. Essa informação é muito útil para que o professor possa desenhar estratégias de ensino que tenham na imagem uma forma ancorar, ilustrar, informar o aluno sobre os temas a serem discutidos.

É importante destacar que não se trata apenas de colocar a imagem como a linguagem predominante, até porque a opção que foi desenhada dessa forma ficou com menos da metade dos votos da opção que apresentou um equilíbrio entre texto escrito e imagem. Trata-se da busca por caminhos que coloquem/combinem o texto verbal e o texto visual para dialogarem.

A segunda questão apresentada aos alunos buscou verificar qual forma de apresentar o conteúdo deixa-os com a sensação de aprender mais. As opções para esta questão e o número de alunos que optou por cada uma delas é demonstrado no quadro 2 abaixo:

**Quadro 2:** Distribuição das opções feitas pelos alunos da oficina com relação a sua preferência no que diz respeito à forma de consumir conteúdos.

Opções	Nº de ocorrências
a) Texto	03
b) Imagem	02
c) Som	--
d) Audiovisual	05

Essa questão apresentou uma distribuição maior das respostas entre as opções, ou seja, os alunos trazem consigo uma demanda pela multimídia em sala de aula. Quando falamos de multimídia isso quer dizer que a informação ou o estímulo possa chegar ao aluno de várias formas, por vários sentidos. Esse é um dos desafios das escolas atualmente: ela recebe um aluno que se movimenta continuamente entre a escrita, a fotografia, o vídeo e consome, vorazmente, todos eles. A internet é um sofisticado exemplo disso. É a hipermídia. O extremo da convergência. O que é a internet se não a aproximação de todas as mídias anteriores em uma única plataforma? Esse é um dos motivos que explica o fato de ser tão difícil conseguir a atenção duradoura dos alunos em sala de aula. Os resultados apresentados para esta questão nos mostram que há uma preferência diluída por vários suportes. A sala de aula é um lugar habitado por muitas sensibilidades. Para “falar” com todos, o professor não deve adotar o discurso monológico. É necessário expressar-se por diversos meios, suportes, pois é assim que os alunos se comunicam, produzem e consomem conteúdos.

Quando perguntados se consideravam possível aprender algo a partir de uma imagem (pergunta 03) todos os dez alunos responderam que sim e justificaram suas respostas:

**Jorge:**

*As imagens demonstram de fato o que se passa em determinados conteúdos/temas.*

**Priscila:**

*Porque acho que de uma imagem podemos criar várias interpretações e isso gera uma conversa de troca de idéias.*

**Juliana:**

*Porque uma imagem “transcreve” algo, imagens acabam sendo algumas vezes mais informativas do que um texto.*

Ao falar de reprodutibilidade técnica da imagem, Walter Benjamin (2000) nos fornece uma reflexão bastante útil para entender esse consenso de nossos alunos no que diz respeito a ser ou não possível aprender algo a partir de uma fotografia.

Quando a fotografia traz a possibilidade de se fazer várias cópias de uma mesma imagem ela, implicitamente, quebra um monopólio: uma imagem não é mais exclusividade de uma pessoa ou classe. Paulatinamente, o mundo começa a ser povoado de imagens e as pessoas começam a entender que é sim possível aprender sobre algo a partir de uma fotografia. Nesse sentido, a característica cognitiva de nossos alunos alia a reprodutibilidade técnica da fotografia, todo seu acúmulo adquirido em redes sociais digitais dos mais diversos tipos, nas quais imagens fotográficas são, a todo momento, curtidas e compartilhadas, fazendo circular instantaneamente informações (nem sempre confiáveis, é verdade) sobre os mais diversos temas. Essa é uma dinâmica de consumo de informação consensual entre os alunos estudados.

Ainda diante do debate sobre a fotografia e a internet há outro aspecto comum a ambas que é importante mencionar. Nos esquemas clássicos de comunicação (Moscovici cita no capítulo II a teoria cibernética como um campo que lhe influenciou muito em seus estudos sobre representação social) é muito bem demarcada a separação entre emissor e receptor. Cada um desses entes assume um papel, por vezes rígido e imutável, no processo comunicacional. A fotografia, aliada a internet, desconstrói esse modelo: com ela, nosso aluno, e nós mesmos, somos, ao mesmo tempo, emissores/receptores, ou seja, consumimos e produzimos conteúdos para alimentar os sistemas comunicacionais contemporâneos. Os próximos dados são pertinentes a isso.

Buscamos entender, na quarta questão do questionário, que conteúdo/forma os nossos alunos produzem com mais frequência em seu dia-a-dia, as opções e suas ocorrências estão relacionadas no quadro 3.

**Quadro 3:** Índices referentes ao tipo de conteúdos mais produzidos pelos alunos participantes da oficina de fotografia.

Opções	Nº de ocorrências
a) Texto	3
b) Vídeo	1
c) Foto	5
d) Gráficos	--
e) Desenhos	1

Apesar das alternativas correspondentes a “texto” e a “fotografia” terem sido as que mais concentraram as respostas dos alunos perguntados, é possível notarmos que das cinco opções de respostas apenas uma (gráficos) não aparece como sendo um conteúdo produzido nas rotinas dos alunos de nossa oficina. Essa distribuição mostra que, além de os alunos produzirem conteúdos, eles o fazem de várias formas.

Metade dos alunos que participaram de nossa pesquisa afirmou produzir com mais frequência fotografias colocando essa linguagem, portanto, no todo da lista. Apesar de essa

informação ser quantitativa, a primeira vista, se olharmos para ela no contexto das demais respostas reconhecendo a importância das rotinas no compartilhamento de referências sociais, como nos aconselha Jodelet (2002), podemos formular, com base nos resultados obtidos através do questionário até aqui, o seguinte enunciado: “os alunos que participaram da pesquisa reconhecem a possibilidade de aprender conteúdos através da imagem fotográfica. Eles não só consomem seu conteúdo como também produzem conteúdos através desse suporte inserindo-se, portanto, nas dinâmicas comunicacionais contemporâneas, nas quais os sujeitos não são exclusivamente emissores e nem exclusivamente receptores de mensagens”

Portanto, esses alunos consomem e produzem constantemente fotografia. Essa prática faz com que eles dominem muitos recursos relacionados a esse tipo de imagem. Diagnosticamos durante a oficina, no entanto, que essa produção de fotografias acontece basicamente para alimentar redes sociais através do compartilhamento imagens que retratam momentos de suas rotinas (passeios, refeições, cenas curiosas com as quais se deparam pela cidade). É, portanto, um uso superficial da imagem, cuja importância do olhar e do problematizar a realidade está praticamente ausente do processo de sua concepção.

Nosso desafio na oficina, ao detectarmos isso, foi buscar evidenciar o uso da fotografia como uma forma de estarmos mais atentos as transformações e aos detalhes do mundo que nos cerca (BARTHES, 1980). Buscamos apresentar aos alunos trabalhos fotográficos que abordavam temas ligados a defesa do meio ambiente, de combate as mazelas sociais e ênfase as belezas urbanas das cidades. Vimos e debatemos várias formas de usar a polifonia que a fotografia nos permite e apresentamos possibilidades de usar essa característica da imagem fotográfica no dia a dia de cada um.

A prática de fotografar arbitrariamente ou recreativamente a qual nos referimos acima fica mais clara se compararmos as respostas que os alunos nos deram quando perguntamos o que os motivava a fotografar com as respostas obtidas durante a entrevista final, durante a qual os alunos falaram sobre sua mudança de percepção após as atividades desenvolvidas durante a oficina:

**Priscila**

**Resposta do questionário:**

*Normalmente é quando eu estou muito bonita, ou em alguma ocasião especial, ou quando alguém vem me visitar, ou quando eu estou viajando... Tiro fotos também em lugares belos.*

**Resposta na entrevista:**

*Mudou [a percepção sobre a fotografia], porque logo no primeiro dia a gente viu ilusão de óptica, né? Aí a gente começa a perceber outra forma de ver a imagem, né? Outro olhar. Perceber o que tá por trás da foto, não só o que a foto mostra.*

**Bruna**

**Resposta do questionário:**

*O momento me estimula a fotografar. Como por exemplo, o meu sobrinho olhou para mim e sorriu. O momento que ele estava sorrindo me estimulou a fotografá-lo.*

**Resposta na entrevista:**

*Teve [mudança de percepção]...algumas coisas que, às vezes, via no ônibus, a gente quando vem no ônibus, a gente não olha muito assim pra onde ele tá passando... eu, eu não olhava, seguia, não percebia nada, não conheço o centro, já andei muitas vezes mas não conheço o centro, aí agora eu já comecei a ver, tô tentando agora perceber mais coisas assim na paisagem onde eu vivo; é isso, percebendo os detalhes.*

As respostas desses dois sujeitos, tomadas em momentos diferentes de nossa pesquisa mostram como, partindo de uma afinidade já existente entre os alunos e a fotografia, é possível ampliarmos o repertório visual de nosso discente e estimularmos que ele entenda a imagem como uma mensagem e passe a usá-la para se comunicar melhor. Nesse sentido, o método *image watching* (SARDELICH, 2006), proposto pelo professor Willian Ott, contribuiu muito com nossa pesquisa pois, feitas algumas adequações conforme detalhamos em nosso capítulo III, ele se mostrou eficiente em conseguir ampliar a percepção do educando sobre a relação das imagens com o mundo.

O quinto item de nosso questionário pedia para que os alunos listassem como uma aula considerada ideal por eles deveria ser. Em resposta, os alunos mencionaram repetidas vezes as expressões como “dinâmica”, “interativa”, “com atividades práticas fora da sala de aula”, “uso de imagens”. Nesse último caso, houve a ocorrência de “vídeo”, “fotografia” e “filmes”. A demanda dos alunos por aulas “divertidas” e “uso de exemplos relacionados ao cotidiano” encerram a lista. Em que pese o desafio grande que é buscar atender a todas essas demandas apresentadas pelos alunos, existe a possibilidade de adoção de parte dessas práticas na rotina escolar de maneira simples e imediata. O fato é que os alunos vêm demandando uma escola diferente, diversa, uma escola para fora, ou menos para dentro.

Ao interrogarmos os alunos sobre que material eles prefeririam usar para estudar sobre um determinado tema: um conjunto de fotos ou um texto. Seis (06) responderam que prefeririam o conjunto de fotos, três (03) disseram que optariam pelo texto e um (01) aluno mencionou a necessidade de optar pelas duas possibilidades. A preferência pelo “aprender com imagens” fica clara na diferença numérica entre as duas respostas. Esse quadro nos leva a outra questão: qual a habilidade de nossos alunos para “ler imagens”? Essa habilidade permite que a “leitura de imagens” seja uma leitura crítica, minuciosa?

Nesse sentido, buscamos perceber como os alunos realizam suas análises de imagens. Para tanto, apresentamos, no questionário, uma fotografia construída de maneira não convencional e sem uma mensagem explícita para que eles buscassem interpretá-la. A imagem utilizada e algumas das interpretações escritas pelos alunos são apresentadas na Figura 4, que apresenta uma do registro feito na comunidade quilombola do Amapá chamada Curiaú. Na rotina desta comunidade, a pesca realizada pelos adolescentes é comum e representa um momento de trabalho e de lazer, ao mesmo tempo.



**Figura 4:** Imagem da representação da pesca para os adolescentes na comunidade quilombola Curiaú, no Amapá.

Fonte: Alexandre Brito, 2014

**Bruna:**

*Eu interpreto que o peixe é uma das características dessa região e que até as crianças podem pescá-lo.*

**Sandro:**

*O menino está segurando um peixe, numa posição que o olho do peixe parece ser do menino. Então, na minha opinião, é que alguém controla o menino e não tira o olho dele.*

**Juliana:**

*Trabalho infantil, uma criança escondendo seu olhar triste do que lhe deixa triste.*

**Aline:**

*A imagem pode interpretar um anúncio sobre pesca, um “evento pecuarista” (sic) ou uma discussão contra pessoas que contrabandeiam animais, inclusive peixe.*

As respostas mostram que esses alunos tanto conseguem interpretar a imagem em um nível descritivo, percebendo e inferindo relações entre os elementos que compõem a fotografia como fazem também interpretações “para fora da imagem”, ou seja, tendo como ponto de partida a fotografia, constroem relações desta com um possível contexto externo a ela e não diretamente explícito como o tráfico de animais ou o trabalho infantil.

Aqui é necessário dizer que o fato de os alunos estarem familiarizados com a produção e o consumo de imagens fotográficas pode ser utilizado para estimulá-los a interpretar criticamente as mensagens construídas visualmente. O fato de muitas mensagens serem transmitidas através de imagens em nossa sociedade coloca mais esse desafio para a escola: construir, com seus alunos, uma postura não ingênua diante da imagem fotográfica e de suas mensagens. Essa postura passa por conectar a mensagem verbal e a mensagem visual. Nossas escolas enfatizam historicamente o texto escrito debruçando-se sobre ele e estudando suas partes e elementos (sintaxe, fonemas). Temos pouco espaço para o estudo da imagem e de suas estruturas de funcionamento. Em um primeiro momento, isso pode não parecer um problema, mas, se olharmos para a lógica do discurso publicitário e sua ênfase na imagem buscando convencer crianças, adolescentes, jovens e adultos ao consumo, podemos perceber a necessidade de os ambientes escolares trabalharem com mais força os processos visuais de comunicação. É necessário preparar melhor o aluno para que ele possa interagir com mensagens conotadas (*punctum*) e denotadas (*studium*) seja na forma verbal escrita ou visual (BARTHES, 1980).

Como entendemos que a habilidade em ler textos e imagens deve caminhar de maneira conjunta, buscamos um ponto de comparação entre a interpretação feita pelos alunos de uma imagem e a interpretação feita por eles de um texto escrito. Para tanto, pedimos que eles interpretassem o seguinte trecho da canção “Há tempos”, da Legião Urbana:

*E há tempos  
Nem os santos têm ao certo  
A medida da maldade  
E há tempos são os jovens  
Que adoecem  
E há tempos  
O encanto está ausente  
E há ferrugem nos sorrisos  
Só o acaso estende os braços*

*A quem procura  
Abrigo e proteção*

Seguem alguns dos comentários:

**André:**

*Em certo o tema principal é o tempo.*

**Jorge:**

*A tristeza das pessoas que demonstram ausência de fé, sorriso e abrigo.*

**Priscila:**

*Interpreto, como se fosse o mundo de hoje em dia, com tamanhas maldades, doenças, epidemias, o aquecimento global. O mundo está vivendo um caos e há muitas pessoas querendo casas para morar e segurança.*

**Bruna:**

*Eu avalio que o texto fala de como o nosso país está com hospitais superlotados e com a criminalidade só aumentando.*

Percebemos que, ao interpretarem o texto poético, os alunos mostram certa dificuldade e insegurança ao se expressar e são mais breves, lacônicos, ao redigir suas respostas. As questões que podem ser levantadas deste particular são importantes: nossos alunos estão lendo melhor imagens do que textos? Podemos fazer essa indução? O que faz com que consigam se expressar melhor diante de uma foto “não convencional” do que diante de um “texto não convencional”?

As respostas a pergunta seguinte podem nos dar mais pistas para entender essa relação. Perguntamos aos nossos alunos qual a importância social que eles vêem na fotografia.

**André:**

*De certo uma grande importância, pois quando há momentos históricos [sic] e para registrar para relembrar fatos históricos que marcaram a sociedade e assim poderem [sic] demonstrar esse registro histórico futuramente para provar que aconteceu, para não haver a dúvida de apenas serem fatos históricos em texto escritos.*

**Sandro:**

*Ela pode registrar momentos históricos para a sociedade.*

**Gustavo:**

*Na minha opinião, ela mostra a beleza e o ambiente e pode deixar as pessoas com vontade de frequentar o lugar. Que deixa a pessoa descobrir novos mundos vendo os outros! Só o que eu acho.*

**Diego:**

*A fotografia é uma arte informativa. A sociedade é beneficiada por conhecer essa arte porque consegue ver coisas inéditas, como lugares que nunca visitou. Além disso, também é interessante para que as pessoas possam registrar momentos especiais e relembrar depois, usar como decoração, enviar aos amigos distantes, entre outras utilidades.*

Essas respostas trazem consigo, predominantemente uma visão da fotografia como registro de um tempo ou como forma de acessar um tempo e/ou um lugar distante nos

remetendo ao artigo clássico de Walter Benjamin (2000) no qual ele nos fala da perda da aura e da reprodutibilidade técnica da imagem. Pouco percebemos, nessas respostas, a fotografia como uma forma de intervenção em nossa realidade imediata, apesar de os alunos terem demonstrado que vêm nela uma forma de conhecer algo (lugares) distante. Essas respostas nos mostram que a fotografia habita o imaginário de nossos alunos como o meio através do qual o “eu” pode acessar uma realidade distante (seja no espaço, seja no tempo).

Nesse primeiro momento de nossa análise, apresentamos somente dados e reflexões relacionados ao questionário que cada um de nossos dez (10) alunos preencheu antes de começarmos a trabalhar com eles as atividades apresentadas no capítulo III, referentes à metodologia da oficina. Ter acesso a esses dados através das respostas dos alunos foi muito importante para o desenvolvimento das atividades da mesma, pois embora os resultados não tenham se distanciado de nossas expectativas iniciais, a materialização deles nas respostas nos proporcionou trabalhar com esses alunos com maior segurança pelo fato de termos tido acesso, antecipadamente, às percepções que traziam a respeito da fotografia.

Reiteramos, nesse momento, com base no que pontuamos no parágrafo acima, o quanto é importante que o professor não parta do “zero” em seu trabalho com determinada turma, conhecer o ponto de vista de seus alunos sobre determinados temas nos pareceu um estágio importante da prática pedagógica.

Sobre o conteúdo das respostas, nossas questões não permitiam, propositalmente, respostas “certas” ou “erradas”. Nosso objetivo foi, em toda a estrutura de nosso instrumento de pesquisa, criar situações nas quais os alunos pudessem nos dizer, às vezes de maneira indireta, como entendiam a fotografia, para que acham que ela serve, sua importância social e como usavam rotineiramente esse tipo de imagem. O fato de as questões não deixarem pistas para os alunos sobre qual seria a “resposta certa” aparentou ter incomodado os discentes. Como também não fizemos comentários sobre as respostas durante nossos encontros, no terceiro dia de oficinas os alunos nos perguntaram se tinham respondido corretamente “as perguntas do questionário”. Tal indagação nos surpreendeu. Respondemos que não eram questões que tinham uma resposta “certa” ou “errada”, eram apenas perguntas, que poderiam ser respondidas de várias maneiras e nenhuma estaria “errada”.

Esse episódio nos levou a refletir sobre o que nossas práticas pedagógicas vêm provocando na forma de pensar de nossos alunos. Pareceu-nos que eles não aceitaram muito bem a ideia de uma pergunta não ter uma resposta “errada” ou que uma pergunta não precisa de uma resposta, mas sim de uma reflexão, ou ainda, que uma pergunta pode ter várias respostas “certas”.

#### **4.2. Análise do Cotidiano da Oficina de Fotografia “Olhares possíveis”:**

A primeira atividade que realizamos, em nosso encontro com os estudantes, foi voltada especificamente para sensibilização e para o descondicionamento do olhar, foi uma conversa a respeito das fotografias do álbum de família que cada um deles trouxe para a oficina. Aqui, um dado nos chamou bastante a atenção: todas as fotografias escolhidas por eles traziam a família como assunto principal. Ainda que alguns deles não vivam em um ambiente familiar clássico (pai, mãe, filhos) as imagens que eles selecionaram para esta primeira atividade mostrou claramente a relação afetiva que eles têm com as lembranças plasmadas na fotografia. Interpretamos esse fato como uma ênfase na representação social da imagem fotográfica como sendo o *locus* de salvaguarda da memória cotidiana dos participantes da oficina.

Essa dinâmica nos ajudou muito a conhecer mais sobre o cotidiano de cada aluno: sua estrutura familiar, sua residência, o que ele enfatiza na relação com seus familiares, o bairro no qual cada um deles mora. Essas informações puderam ser percebidas ao olharmos para as fotografias que eles escolheram para apresentar, mas também através de suas falas ao explicar essas imagens. Aqui, podemos afirmar que os estudos que realizamos sobre a interpretação que a historiografia costuma fazer das imagens fotográficas, nos permitiu perceber melhor esse momento de nossa oficina e, por isso, tirar melhor proveito dele para nossa pesquisa:

O trabalho de recuperação da memória histórico-sociológica de vários grupos sociais que temos realizado parece indicar também que é importante, nesse tipo de pesquisa, considerar a maneira como as comunidades estudadas encaram o uso da imagem no processo de registro e transmissão do passado. A forma como esses grupos transformam fatos em textos memorizáveis, por meio de signos fotográficos, e a importância que dão a eles na vida social cotidiana podem oferecer pistas importantes para o pesquisador (...) (SIMSON, 2005)

Perceber, nesse momento inicial, um pouco de quem eram aqueles alunos e de quais contextos sociais eles provinham nos ajudou muito enquanto pesquisador/instrutor no sentido de refinar a forma como iríamos conduzir os encontros seguintes. Nesse sentido, experimentamos, concretamente, o que propomos que seja feito em nossas salas de aula: que o professor construa (nossa proposta é que a fotografia serve muito bem a isso) maneiras de conhecer mais sobre seu aluno, sobre as representações de mundo que ele traz para, partindo daí, conseguir (re)definir suas estratégias pedagógicas.

O nome que demos a oficina foi “Olhares possíveis”. Procedemos deste modo para enfatizar nossa abordagem mais focada na consciência do olhar e em seu descondicionalidade do que propriamente em técnicas ou equipamentos fotográficos. Considerando esta meta, logo após a apresentação das fotos dos álbuns de família, exibimos várias imagens que buscavam, em sua estrutura visual, trabalhar com a ilusão de óptica, trazendo imagens ocultas, de duplo sentido, desobediências a perspectiva clássica. Utilizamos essa “não-convenção” das imagens selecionadas para evidenciar que nosso olhar, às vezes, é apressado, lê o mundo de forma acelerada e, se isso nos ajuda a cumprir nossa rotina diária por um lado, por outro compromete a qualidade da interpretação e do conhecimento que temos a partir do que vemos. Esse debate é estratégico quando pensamos no uso da fotografia como forma de investigar a realidade e ampliar o que sabemos dela. Imagens incomuns podem nos auxiliar bastante nisso. Percebemos o desdobramento dessa abordagem na fala de da estudante Aline que, em entrevista no final da oficina, ao ser perguntada sobre qual das atividades mais havia lhe chamado a atenção, respondeu:

*Eu gostei da ilusão de óptica porque podemos ver duas coisas...tipo, eu posso ver uma coisa, tu pode [sic]ver outra, são vários pontos de vistas.*

Outra estratégia que adotamos para instigar o olhar dos alunos e fazê-los questionar as imagens e tomar consciência que elas possuem uma intencionalidade, foi mostrar a eles os princípios da imagem óptica através de um exercício de projeção de imagens em anteparos utilizando uma lupa. A imagem óptica, aquela que é formada pelos raios de luz, possui duas características principais: a) a imagem é formada de ponta cabeça; b) a imagem formada é menor que seu referente. Ou seja, quando olhamos para algo, a primeira imagem que se forma dele em nosso organismo é de cabeça para baixo e menor que ele. Nosso nervo óptico e um complexo sistema operações mentais fazem com que essa imagem seja “rotacionada” e possamos ver o mundo de cabeça para cima, o que chamamos de “normal”.

Explicar isso assim, mostrando desenhos que aproximem o aluno desse raciocínio pode funcionar, mas o impacto que podemos gerar quando o aluno é desafiado a fazer isso por si mesmo e tentar buscar formas de realizar a projeção de uma imagem que está em uma tela redirecionando-a para uma folha de papel, apenas usando uma lupa, faz com que esse aluno interaja com os demais em busca de uma solução para este desafio e, ainda que ela não seja encontrada, como eventualmente acontece, o empenho com que ela é buscada, tira esse aluno de uma postura passiva em sala de aula, faz necessariamente dele um agente na construção de seu próprio conhecimento.

A imagem da figura 5, apresenta os alunos da oficina tentando solucionar o desafio de projetar uma imagem, que está sendo gerada por *datashow* em uma parede, em uma folha de papel em branco usando, para isso, apenas uma lupa. Isto nos mostra um pouco de como a turma interagiu durante as atividades lúdicas desenvolvidas na oficina.



**Figura 5:** Alunos da oficina buscando solucionar o desafio usando uma imagem.  
Fonte: Alexandre Brito, 2014

Esse exercício foi destacado por 3 alunos como o mais interessante entre os apresentados, conforme podemos ver abaixo, na transcrição de suas falas feitas em nossa entrevista final:

**André**

*Foi na projeção com a lupa... aquele dia que a gente teve que passar a imagem que tava projetada na parede pro papel, no papel... Aquilo foi impressionante. Por que, tipo, não dava...não sei, parecia não dá pra projetar [sic] a imagem em outro lugar, além do que onde ela tava realmente, foi incrível.*

**Bruna:**

*O que achei mais bacana foi o exercício da lupa. Eu nunca pensei que era assim que a imagem se formava. Eu não sabia disso...foi bacana. Eu falei assim, eu tava pensando assim, na hora que o senhor falou assim, “Não é com outro slide”, eu pensei, “Se não é no slide, só pode vim da foto” [sic]. Ai eu fiquei pensando, “Mas, é muito fraca essa luz assim”, e depois fui ver; eu peguei até uma lupa, aí eu coloquei assim, e eu coloquei a minha mão, só que não ficou muito bacana. Aí, depois que foram lá, foram lá pra trás, aí que melhorou.*

**Gustavo:**

*O dia que mais gostei foi quando teve que passar a luz do datashow pro papel. Fiquei assim impressionado, que jamais imaginava que aquilo seria possível, transmitir pro papel aquela luz que tava saindo da parede; foi uma coisa assim, muito diferente pra mim...eu gostei.*

Seguindo o encadeamento das práticas e dos conteúdos definidos para o desenvolvimento da oficina aproveitamos o princípio de formação da imagem óptica para estimular os alunos a construir uma câmera escura, uma espécie de câmera fotográfica rudimentar que permite, além da visualização da imagem, controlar o foco, um princípio básico realizado automaticamente hoje por qualquer câmera digital ou por celulares que fotografam. Inicialmente, foi apresentado aos alunos um protótipo da câmera feito com materiais bem simples e acessíveis: papel cartão preto, papel vegetal e cola.

Após todos os alunos terem se familiarizado com o funcionamento da câmera escura, eles foram orientados, passo a passo a produzi-la usando esses mesmos materiais. Cada aluno, então, produziu sua própria câmera inicialmente sem lente biconvexa e depois, aprimorando (melhoramento da luminosidade e da nitidez da imagem) o projeto ótico dos protótipos, inserindo a lente biconvexa na câmera escura, como apresentado na Figura 6, na qual os Alunos estão na primeira etapa do processo da construção das câmeras artesanais, para a qual as medidas são desenhadas no papel cartão para posterior corte e dobraduras necessárias para o projeto da câmera. Enquanto que a Figura 07 apresenta os alunos testando suas câmeras escuras já com lentes biconvexas, como um protótipo de uma câmera fotográfica.



**Figura 6:** Alunos construindo suas câmeras artesanais.  
Fonte: Alexandre Brito, 2014

Durante essa atividade o grau de interesse dos alunos nos princípios do processo fotográfico aumentou bastante. Chegamos a essa afirmação a partir da dedicação com que cada um teve ao montar sua câmera, ao tentar explicar para colegas que chegaram atrasados o passo a passo da construção, pelos comentários que fizeram no dia seguinte ao da construção das câmeras a respeito de como mostraram seus protótipos para suas famílias e amigos e como esses também ficaram surpresos com o fato de um instrumento aparentemente tão simples ser capaz de produzir uma imagem tão verossímil. Vejamos as transcrições pertinentes a essa atividades colhidas na entrevista:

**Lara:**

*Cheguei em casa, a primeira coisa que fiz foi mostrar pro pessoal da minha família; todos gostaram. Acharam interessante, viraram de cabeça pra baixo. Aí, eu falei que era assim mesmo, acontece que quando a gente olha e faz o inverso na retina, né?!*

**Diego:**

*Minha mãe me perguntava [sobre a oficina]. A minha avó perguntou porque eu cheguei com uma caixa de sapato em casa e eu expliquei pra ela que não era pra colocar sapato e acharam interessante, não tinham visto ainda. Acharam legal. Expliquei como é que funcionava, como era as câmeras antigamente [sic]. A minha avó se lembrou mesmo que as câmeras de antigamente eram assim e acharam legal isso...quando expliquei a parte da física, de ficar de cabeça pra baixo.*

**Lara:**

*Eu cheguei lá [em casa], ela perguntou o que era aquilo. Eu falei que era uma caixa escura, aí ela perguntou pra que servia, aí eu disse que era uma câmera que o professor tava usando pra explicar das primeiras câmeras que surgiram, que era tudo de cabeça pra baixo, aí ela pediu pra ver e ela disse que não tava enxergando nada, aí eu falei “Vó, tem que focar até a senhora ver a imagem correta”, aí eu fui ajustando lá, e ela “Por que tá de cabeça pra baixo?”, aí tive que explicar por causa da lente que refletia a luz e virava a imagem de cabeça pra baixo, aí ela compreendeu tudinho.*



**Figura 7:** Alunos testando suas câmeras escuras.  
Fonte: Alexandre Brito, 2014

Essas duas primeiras atividades conduzidas pela oficina serviram de exemplo real de como o processo de ancoragem (Jodelet, 2002) acontece em contextos de aprendizagem. Propor o desafio de fazer uma imagem se formar em uma folha de papel usando para isso apenas uma lupa e, posteriormente, orientar os alunos a construir um protótipo de câmera usando este mesmo princípio causou um grande estranhamento entre os alunos. Inicialmente eles pareceram não acreditar que o que estávamos propondo que fizessem fosse realmente possível de ser realizado. Aos poucos, no entanto, foram testando possibilidades, buscando, em suas experiências individuais, pistas para responder ao desafio proposto.

Quando perceberam como solucionar, houve a comemoração e a compreensão do processo de formação da imagem na fotografia. Partindo desse primeiro êxito, mostramos a possibilidade de essa descoberta ser usada na montagem de um protótipo de câmera fotográfica. Nesse momento, a reação dos alunos já foi mais contida. Percebemos que eles já raciocinavam tentando adequar a projeção da imagem a partir de uma lupa com o funcionamento de uma câmera fotográfica. Diante dessa vivência, tornou-se mais claro, aos nossos olhos, como o processo de estranhamento, descoberta e conformação de um novo conhecimento acontece em nossa mente tal como nos ensina o conceito de ancoragem da teoria das representações sociais (MOSCOVICI, 2003) e conforme nos esclarecem Roussiau e Bonardi:

(...) a inteligibilidade do processo de construção de uma representação reclama que se faça um apelo ao passado, à história, à memória, tanto para enfatizar o que do passado se insere nas novas apresentações (a marca do passado e, por consequência, as especificidades do presente) como para compreender como a memória e o conhecimento se articulam, como o pré-construído age sobre a aquisição de informações e saberes novos. (ROUSSIAU; BONARDI, 2002)

Essa atividade de construção das câmeras consumiu bastante a atenção dos alunos, que demonstraram interesse em continuar aprimorando os protótipos repetindo sua construção, tendo por parte deles, por isso, até certa resistência em passar para as próximas atividades da oficina.

A atividade seguinte manteve a lógica das duas anteriores: objetivava provocar uma desestabilização na compreensão que os alunos tinham da fotografia e das certezas sobre nossa realidade imediata que, por estares muito presentes e próximas de cada um de nós, acabamos por construir certezas intuitivas a respeito dela. Nosso cotidiano social é um “lugar particular e específico de nossa experiência e do conhecimento, lugar por vezes público, por vezes privado, baseado em sentidos comuns e procedimentos partilhados de interpretação e de negociação” (EMILANI, PALMONARI, 2001).

Partindo da lógica do desafio e da negociação de saberes, foi solicitado aos alunos que pensassem sobre a seguinte questão: “De que cor é sua sombra?” (Figura 8). Esse questionamento, exatamente por parecer ter resposta óbvia, despertou a curiosidade entre os alunos. Percebemos que criar uma expectativa neles parece motivar sua vontade de saber, de conhecer, de descobrir. Lançamos a pergunta através de mensagem de texto para o celular de todos os alunos da turma um dia antes do encontro para o qual a atividade estava programada. Por várias vezes essa questão se transformou em assunto das rodas de conversas entre eles durante a oficina e, novamente, essa vontade de saber foi socializada no ambiente familiar de vários deles, segundo mencionaram em relatos, dizendo que perguntaram para os pais qual eles achavam que era a cor da sombra. Na entrevista, ao perguntarmos para os alunos qual dos momentos da oficina eles destacariam, obtivemos respostas como as seguintes:



**Figura 8:** Imagem que representa a atividade “De que cor é a sua sombra”.  
Fonte: Alexandre Brito, 2014

**Priscila:**

*Eu gostei bastante da dinâmica das sombras, que elas podem ter várias cores. Ah, eu achei estranho... não sei, sempre pensei que as sombras fossem pretas...fiquei meio: “caraca, não sabia que a minha sombra era dessa cor”, sabe? Fiquei meio, tipo... “Quê? Não sabia dessa!”*

**Sandro**

*[Gostei mais do exercício] da sombra, porque eu pensei que era preta, mas é colorida. Eu achei estranho porque a gente ver assim, coloca a mão e é preta, aí coloca todas as luzes, né, e coloca a mão assim [olha para a mão aberta] dá todo um colorido. Achei legal; interessante também, porque eu nunca ia saber por outros meios, né?!*

**Jorge**

*O que mais me chamou atenção mesmo foi o das sombras coloridas lá, super interessante, a cor da sombra...*

A presença de exclamações nas falas acima evidencia-nos a desestabilização de certezas que buscávamos provocar a partir de nossos estudos sobre as representações sociais e as dinâmicas de estranhamento e familiarização que nos levam a incorporar novos saberes ao nosso repertório afetivo, intelectual, pragmático.

(...) De qualquer modo, é nessa transformação do estranho em familiar que a objetivação e a ancoragem podem ser vistas como processos privilegiados para investigar a historicidade das representações sociais na medida em que estas se inscrevem nos quadros de pensamento preexistentes (...) (BÓAS, 2014).

Considerando a certeza que temos, baseada na observação cotidiana de que “nossa sombra é preta”, a pergunta que fizemos aos alunos pareceu sem sentido, inicialmente. Como é possível alguém fazer uma pergunta cuja resposta é tão óbvia? Aqui está o contexto favorável para discutirmos o quanto nossa percepção de mundo é limitada e que nossas certezas, às vezes, não nos permitem vivenciar/experimentar/analisar os fenômenos de outra maneira, senão a que já estamos acostumados. Quando mostramos, através de uma iluminação simples composta por três lâmpadas (vermelha, verde e azul), que a sombra poderia ter várias cores e que isso dependia não da sombra em si, mas da cor da luz que ilumina o corpo que a

origina, os alunos ficaram surpresos exatamente porque perceberam que suas certezas em relação a isso não tinham a validade absoluta que avaliavam ter.

Após avaliarmos que tínhamos proporcionado experiências perceptivas diferenciadas aos alunos com a interação deles com imagens de ilusão de óptica, demonstrando como se forma a imagem óptica e desconstruindo a percepção da sombra, passamos a propor atividades que trabalhassem o movimento cognitivo do aluno do verbal para o visual e do visual para o verbal.

Buscamos evidenciar para a turma, através desse movimento de transposição de linguagens, que o verbal e o visual/fotográfico podem ser mesclados e mutuamente traduzidos. De maneira detalhada, o que propusemos no momento seguinte da oficina foi:

**- Exercício 01 - Do verbal para o visual:** pedimos que cada aluno escrevesse em um pedaço de papel uma palavra qualquer que lhe viesse à mente. Após todos terem escrito, dobramos cada papel de maneira que a palavra escrita nele não pudesse ser vista e pedimos para que cada aluno pegasse um papel com uma palavra diferente da que ele mesmo havia escrito. Após conhecer a palavra que sorteou, pedimos aos alunos que saíssem da sala e buscassem produzir fotos que transmitissem, com o máximo de clareza possível, a ideia da palavra que sortearam.

**- Exercício 02 - Do visual para o verbal:** após a conclusão, por todos aos alunos, do exercício acima, propusemos a segunda dinâmica de interação verbal/visual. Os alunos deveriam, nesta atividade, selecionar, de páginas de jornal, uma imagem que, por algum motivo, tenha lhe chamado a atenção. Após recortar essa imagem, o aluno deveria colá-la em uma folha em branco e redigir uma breve justificativa explicando os motivos de sua escolha.

A relação de complementação que buscamos estabelecer entre as duas dinâmicas descritas acima buscou evidenciar junto a cada um de nossos alunos que o verbal e o visual são permutáveis e que conseguimos produzir/interpretar textos e produzir/interpretar imagens e essas interconexões de sentidos são permeadas por nossa subjetividade. É bem com nos colou Barthes (1980) quanto apresentou o conceito de *studium* (parte objetiva da imagem) e *punctum* (dimensão subjetiva da imagem).

Ao ler uma imagem, é necessário observar que, além do aspecto objetivo, do domínio da técnica e do equipamento, existe um componente subjetivo que depende da vivência, da percepção e da sensibilidade do autor. Quando as pessoas se empenham em entender e dar sentido ao mundo, elas o fazem com emoção, com sentimento e com paixão. Portanto, não se busca mais na imagem fotográfica a coisa propriamente dita, mas a sua representação conceitual. Os valores culturais agregados ao sentido de ritmo e da relação entre formas e significados é o que vai reforçar a expressão do conteúdo de uma fotografia. (RODRIGOS, 2007).

Buscamos ler os resultados dessas duas atividades pautados nas reflexões colocadas acima, tangenciando a materialidade da fotografia e seus valores contextuais como a criatividade de cada autor, os aspectos lúdicos envolvidos na produção dos conteúdos, bem como possíveis dificuldades ao fazer a migração entre o verbal/visual e o visual/verbal.

Na sequência de Figuras 9 a 15, apresentamos a produção dos sete alunos<sup>6</sup> que participaram da atividade. Sendo que a imagem da esquerda refere-se sempre ao “exercício 1” e a da direita ao “exercício 2”. Logo em seguida, a cada imagem, mencionamos a palavra que

---

<sup>6</sup> Três alunos chegaram depois que a primeira parte da atividade já havia sido realizada. Por isso, apresentamos apenas o conteúdo produzido por sete alunos.

motivou a produção da fotografia e o texto regido por cada aluno explicando de que maneira a imagem selecionada chamou sua atenção dentre todas as que o jornal apresentava. Logo em seguida, apresentamos algumas reflexões sobre os trabalhos produzidos pela turma.

**André:**



**Figura 9:** Imagens da oficina de fotografia “Olhares Possíveis”, produzidas por André.  
Fonte: Foto do acervo do autor, Pereira, A (2014)

A fotografia da esquerda foi produzida pelo estudante André a partir da palavra “inalcançável”. A fotografia da direita, foi selecionada por ele dentre várias outras presentes em um jornal. Sua justificativa para esta seleção foi a seguinte: “escolhi esta imagem porque, pelo que se pode notar, ela aborda cultura, música, que para mim são duas coisas que eu gosto.”

**Jorge:**



**Figura 10:** Imagens da oficina de fotografia “Olhares Possíveis”, produzidas por Jorge.  
Fonte: Foto do acervo do autor, Pereira, A. (2014)

A fotografia da esquerda foi produzida pelo estudante Jorge a partir da palavra “música”, que foi sorteada por ele no exercício número 01 desta parte da oficina. A justificativa para a escolha da ilustração posicionada do lado direito dentre uma série de outras imagens que estavam no mesmo jornal foi a seguinte: “demonstra um modo de

organizar o ambiente e propor sugestões para vender o imóvel. Escolhi a foto porque pretendo seguir essa área futuramente”.

**Priscila:**



**Figura 11:** Imagens da oficina de fotografia “Olhares Possíveis”, produzidas por Priscila.  
Fonte: Foto do acervo do autor, Pereira, A. (2014)

A estudante Priscila realizou a fotografia da esquerda foi motivada pela da palavra “planta”. A imagem que aparece a direita foi escolhida entre várias outras que figuram em jornais impressos sob o seguinte argumento: “eu achei muito bonita e interessante a relação homem (nesse caso os prédios) e natureza e o verde das árvores e o azul do céu, dá um “up” na imagem”.

**Bruna:**



**Figura 12:** Imagens da oficina de fotografia “Olhares Possíveis”, produzidas por Bruna.  
Fonte: Foto do acervo do autor, Pereira, A. (2014)

A estudante Bruna realizou a fotografia da esquerda baseada na palavra por ela sorteada que foi “fotografia”. No exercício de selecionar uma imagem dentre as várias que apareciam em um jornal a estudante optou pela imagem da esquerda, explicando que: “Eu gostei dessa imagem por que mesmo estando um pouco escuro o verde e o azul da foto ficam ressaltados e também porque mostra uma coruja que eu acho que está caçando.”

**Lara:**



**Figura 13:** Imagens da oficina de fotografia “Olhares Possíveis”, produzidas por Lara.  
Fonte: Foto do acervo do autor, Pereira, A. (2014)

A imagem da esquerda foi produzida, pela estudante Lara, a partir da palavra “alegria”. A justificativa para a escolha da imagem que pode ser vista a direita foi à seguinte: “Estas imagens [as duas da direita] representam momentos que me ajudam a pensar sobre o amor e felicidade na vida, que conseqüentemente me ajudariam a representar cada momento diverso, como me distrair com algum pensamento e a outra expressa felicidade”.

**Gustavo:**



**Figura 14:** Imagens da oficina de fotografia “Olhares Possíveis”, produzidas por Gustavo.  
Fonte: Foto do acervo do autor, Pereira, A. (2014)

A fotografia da esquerda foi produzida a partir da palavra “amor”. A justificativa para a escolha da imagem da direita, pelo estudante Gustavo, foi à seguinte: “Escolhi essa foto por ver o David Luiz e Oscar se consolando com a derrota do Brasil e depois da disputa do 3º lugar na copa. Apesar de gostar muito da seleção brasileira, o Brasil fez muita gente chorar e, afinal, é muito bom ver as pessoas se consolando”.

**Diego:**



**Figura 15:** Imagens da oficina de fotografia “Olhares Possíveis”, produzidas por Diego.  
Fonte: Foto do acervo do autor, Pereira, A. (2014)

A fotografia da esquerda foi produzida a partir da palavra “ciúme”. A justificativa para a escolha da imagem da direita foi à seguinte: “escolhi essa fotografia porque metáfora é minha figura de linguagem favorita e gosto de escrever e ler sobre amor, a paixão e as armadilhas de sentir tais coisas”.

Apresentados os conteúdos produzidos pelos alunos dentro de nossa proposta de estabelecer um diálogo entre os suportes verbal e visual, tecemos abaixo nossas considerações sobre esses resultados e sobre as dinâmicas estabelecidas pelos alunos para chegar a eles. Importante notar que os fatores que levam a construção de uma imagem, nem sempre estão explícitos nelas, mas se mostram essenciais para sua melhor compreensão.

Os estudantes participantes da oficina lidam bem ao serem desafiados a produzir conteúdos como elaborar uma foto que comunique a ideia expressa em uma palavra. Apesar de os alunos terem demonstrando surpresa quando lhes foi dito o que deveriam fazer a partir da palavra que foi sorteada por eles, as respostas foram elaboradas de forma rápida, criativa e lúdica. Em vários casos (os das palavras ciúme, música e alegria) notamos uma colaboração espontânea entre os estudantes da turma e mesmo da turma com outros alunos que faziam parte da oficina. No caso da foto que representou a palavra “ciúme”, o aluno pediu para dois colegas de fora da oficina que se abraçassem e para uma aluna da oficina que olhasse para o casal com uma expressão insatisfeita.

Não houve rivalidade ou competição interna entre os alunos, mas sim, uma cooperação. Mesmo os que estavam tendo dificuldades em conseguir realizar a atividade, buscaram coletivamente uma solução para os exercícios propostos. Nesse sentido, nos parece que a capacidade de compreender a importância da cooperação nos processos escolares está plenamente alcançada quando observamos a interação entre os alunos no caso específico da atividade que propomos.

Outro aspecto que merece nossa ênfase é a capacidade de abstração bem desenvolvida entre os alunos que participaram de nossa oficina. Tanto na atividade motivada por uma palavra quanto na seleção de imagens a partir de um jornal (neste caso consideramos mais difícil o fato de selecionar uma imagem abstrata de um contexto no qual impera a objetividade, como é o caso do jornal) os estudantes demonstraram ter habilidade de se expressar e desenvoltura para “traduzir” as formas textuais escritas e visuais.

Há, entre os alunos com os quais convivemos durante a oficina, uma demanda por mais espaços lúdicos na escola e por espaços e/ou canais nos quais possam se expressar. Sensibilidade, criatividade, abstração, são ideias que podemos facilmente inferir nos

resultados acima apresentados. Tais resultados nos levam perguntar se nossa escola (ou nossas escolas) proporciona ou estimula que esses espaços existam e sejam usufruídos por nossos estudantes?

Após conversarmos, exercitarmos e observarmos vários fenômenos de base para a compreensão do processo de constituição de uma fotografia chegamos ao momento de realizar a atividade final de nossa oficina e também a que demandou mais empenho dos alunos: a montagem da exposição.

Nossa intenção inicial era chegar a um tema que deveria ser seguido por todos. Conforme previa nossa metodologia, a temática deveria ser definida pelos próprios alunos. Quando chegamos ao momento de definir essa temática a turma não conseguiu chegar a um tema geral para a exposição. Percebemos certa insegurança dos alunos em sugerir os temas ou mesmo de votar em um sugerido pelos colegas. De imediato essa postura nos pareceu destoante das condutas que os alunos vinham tendo até aquele momento, mas, mais a frente, explicaremos melhor o que concluímos ser o motivo de tal hesitação. O fato é que acabamos por chegar ao tema "cotidiano", buscando contemplar as particularidades da rotina de cada um dos alunos. Este seria um tema específico e geral ao mesmo tempo, permitindo assim que todos tivessem condições de produzir suas imagens.

Pedimos então que cada aluno realizasse dez (10) fotografias pautadas nesse tema e, contando com a participação de toda turma, selecionamos duas imagens de cada aluno para compor nossa exposição.

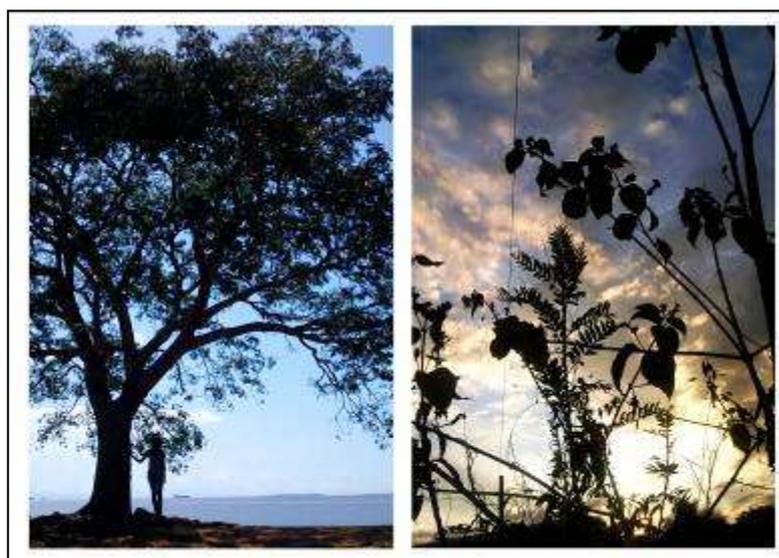
Observamos que nessa atividade os educandos ficaram um pouco apreensivos e inseguros. Essa percepção foi ratificada e explicada durante a entrevista. Vários alunos disseram ter ficado receosos em sugerir um tema e de não conseguir obter um bom resultado em suas fotos e, com isso, prejudicar a organização final da exposição.

Quando nos reunimos para selecionar as fotografias, o que vimos contrariou as expectativas iniciais que motivaram a referida apreensão. Tínhamos, diante de nós, fotos com qualidade técnica e estética que nos permitiriam montar nosso trabalho com tranquilidade. Não havia, nas fotos apresentadas, motivos para ter receio de apresentá-las a um público externo.

Quando chegamos ao conjunto final de fotos que iriam formar a exposição, notamos que algumas das referências visuais que apresentamos no decorrer da oficina tiveram um papel importante no descondicionamento do olhar e na própria reformulação da forma como nossos alunos interagem com seus contextos em sua vivência diária. A atenção voltada para as cores, detalhes e organização da informação visual em um enquadramento demonstrou, na materialidade das imagens, o resultado a existência de olhares mais atentos e mais conscientes de si, quando comparados com as respostas que obtivemos no questionário aplicado antes de realizarmos a oficina.

Uma das referências de influenciou de maneira predominante as imagens produzidas por nossos alunos foi o conceito chamado de "hora mágica". A "hora mágica" acontece ao amanhecer e ao entardecer. Esses dois períodos do dia são propícios para se fotografar em função da riqueza de tons cromáticos que podemos capturar no céu. Durante nossos encontros mostramos várias fotos realizadas nesses momentos e explicamos técnicas básicas para aproveitar essa luz natural que dura pouco.

A Figura 16 apresenta duas fotografias produzidas pelos alunos na "hora mágica", nas quais as características relacionadas à diversidade e saturação de cores no céu são mostradas.



**Figura 16:** Fotografias produzidas pelos alunos focando a “hora mágica”.

Fonte: Foto do acervo do autor, Pereira, A. (2014)

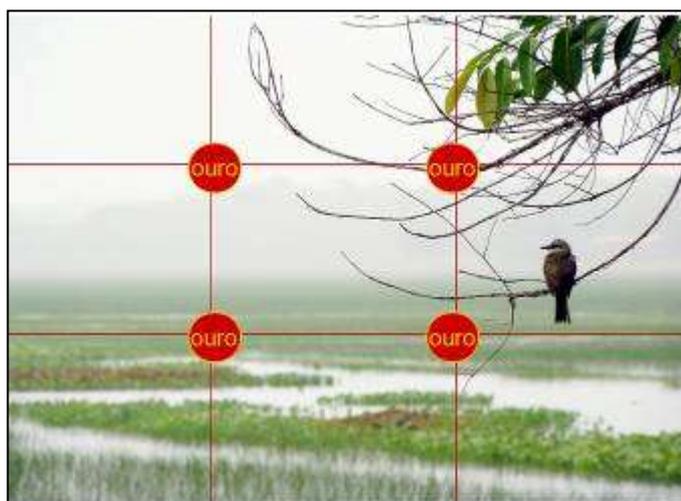
Outra técnica que trabalhamos durante a oficina que foi bastante empregada nas fotografias foi a “silhueta”. Esse tipo de fotografia é obtida sempre em contra luz. Seu efeito valoriza as formas externas (contorno) do que se está fotografando em detrimento de informações como a textura e a cor. Assim os alunos produziram fotografias que expressassem a técnica “silhueta” (Figura 17).



**Figura 17:** Fotografias produzidas pelos alunos enfatizando a técnica da silhueta.

Fonte: Foto do acervo do autor, Pereira, A. (2014)

No que diz respeito às dinâmicas de composição utilizadas pela fotografia identificamos a utilização da regra dos terços que busca dinamizar a organização espacial dos elementos na fotografia com base na descentralização do assunto principal alinhando-o mais perto possível dos pontos de ouro, conforme diagrama apresentado na Figura 18. A aplicação do diagrama da regra dos terços evidencia os pontos de ouro, área na qual, segundo esse esquema de composição, devemos posicionar o assunto principal da cena.



**Figura 18:** Aplicação do diagrama da regra dos terços.  
Fonte: Foto do acervo do autor, Pereira, A. (2014)

A fotografia de detalhes também esteve presente entre as fotos que foram expostas. Através da macrofotografia. A Figura 19 apresenta macrofotografias obtidas com esse tipo de técnica realizadas por alunos diferentes a partir da observação dos quintais de suas respectivas residências. Verifica-se que os alunos revelaram ter atenção a detalhes do seu cotidiano que, antes da oficina, passavam despercebidos por seus olhares.



**Figura 19:** Macrofotografias produzidas por alunos no quintal de sua casa.  
Fonte: Foto do acervo do autor, Pereira, A. (2014)

A construção de ângulos diferenciados e a criatividade na concepção das imagens também puderam ser notadas na exposição. As duas imagens abaixo trabalham de maneira inusitada a partir do que nos propusemos a discutir na oficina sobre ilusão de óptica e a capacidade que a fotografia tem de nos permitir registrar um tema, assunto ou objeto sob várias perspectivas, ângulos ou interpretações. Como pode ser verificado na Figura 20, os alunos compreenderam esta técnica e a utilizaram nas fotografias produzidas, assim, verificamos que a imagem da esquerda nos mostra um mamoeiro tomado de baixo para cima. A imagem da direita faz uma associação criativa entre o formato e a textura das nuvens com as características do algodão.



**Figura 20:** Imagens de perspectiva inusitadas construídas fotograficamente pelos estudantes.  
 Fonte: Foto do acervo do autor, Pereira, A. (2014)

De maneira geral, apesar do declarado nervosismo e insegurança dos alunos em apresentarem fotos de sua autoria para um público mais amplo, o resultado de todo esse processo de interação deles conosco (instrutor/pesquisador), entre eles, deles com seus familiares e deles com os alunos que não estavam fazendo a oficina, resultou em um conjunto de imagens bastante consistente. Mesmo do ponto de vista técnico, que nem foi exigido como um objetivo em si, os alunos conseguiram aplicar o que apresentamos durante as aulas como muita tranquilidade.

Os estudantes com os quais trabalhamos participaram ativamente do processo de escolha das fotografias e também da montagem da exposição, que foi aberta no horário de saída dos alunos da manhã para que os colegas de turma de cada um de nossos “fotógrafos” pudessem interagir com as fotografias e conversar com os autores das mesmas.

A montagem da exposição nas dependências do IFAP alterou nitidamente o fluxo de pessoas que passou a se movimentar de maneira diferente no espaço no qual a exposição estava montada, como podemos observar na figura 21. Muitas delas, inclusive, começaram a ser atraídas para aquela área pela curiosidade em saber do que se tratava aquela atividade.



**Figura 21:** Imagens da abertura da exposição “Olhares possíveis”.  
 Fonte: Foto do acervo do autor, Pereira, A. (2014)

Se, em um primeiro momento, o público alvo prioritário foram os alunos, aos poucos, professores e técnicos administrativos também demonstraram interesse nas imagens expostas e interagiram com elas, muitas vezes elogiando os resultados apresentados e parabenizando os alunos pelas fotografias obtidas.

Um fato curioso relatado nas entrevistas com os alunos que participaram da oficina foi que vários dos visitantes pensaram que as fotos expostas eram retiradas da internet ou que haviam sido feitas pelo instrutor da oficina e não pelos alunos. Vejamos, abaixo, falas dos alunos fazendo uma avaliação geral sobre a exposição:

**Priscila:**

*Minha visão? Eu acho que as fotos saíram muito boas. Tinha gente que não sabia fotografar no início, mas depois aprendeu, ficaram muito boas as fotos... as fotos foram, principalmente, do céu, assim, das pessoas que acham bonito assim. Até as flores, saíram em muitos exemplos também... é, acho que todo mundo se esforçou bastante pra essa exposição.*

**Bruna:**

*Bom, eu achei muito boas as imagens que eu consegui e também as dos meus colegas...eu achava que não ia conseguir tantas imagens; tirei aquelas imagens só do meu quintal, dentro do meu quintal eu consegui tirar aquelas imagens... eu não tava com tanta expectativas de tirar, eu pensava:, “não, acho as minhas imagens não vão ser tão boas, assim, os meus colegas vão tirar melhores”. Aí agora teve uma melhor expectativa que mesmo a gente olhando pro nosso próprio quintal, têm várias coisas que nós podemos fotografar e admirar também.*

**Lara:**

*Eles [o público] gostaram bastante...teve gente que até queria comprar...só que uns acharam que não foi a gente que fez, “Foi o professor”... aí, não sei se eles pensavam mesmo que a gente que tinha baixado da internet ou que a gente pegou do professor... não sei se eles imaginaram que a nossa capacidade era pouca, mas aí depois, tentaram acreditar, aí...eu acho que eles gostaram bastante. Deve ser porque as imagens estavam excelentes. Toda a fotografia, porque... lá mostrava ambiguidade que era... da nuvem com o algodão, a da água, a silhueta, enfim, tava muito bonito.*

**Gustavo:**

*[a exposição] vai ser muito legal, vai ser muito show; todo mundo vai gostar, eu acho, na minha opinião, né...que todo mundo vai gostar porque os fotógrafos que tem aqui são nota 10; gostei de cada uma das fotos, são bem legais, assim, e isso chamou bastante atenção.*

**Diego:**

*É... Eu achei que todas as fotos estavam legais porque todo mundo tentou trazer uma ideia diferente, uma ideia do que tinha visto nas aulas teóricas. E...Eu não esperava que o público fosse gostar tanto das fotos, pensei que eles fossem passar, olhar, mas não parar pra observar mesmo e tentar descobrir quem tirou e chegar e elogiar. São fotos feitas por alunos, assim como eles, e não são com nenhum, com nenhum...é...o instrumento não foi nenhuma câmera especial, e como eles conhecem a gente, sabem que, é...a gente tem a mesma capacidade que eles, eu acho que isso empolgou mais pelo saber se era a gente mesmo que tinha tirado a foto, não um professor.*

A tônica geral dos comentários dos alunos com relação aos resultados obtidos nas fotografias finais que culminaram com a exposição é que a oficina lhes deu condições de aprimorar seu olhar e perceber com mais atenção o seu mundo circundante. Pensamos que esse ganho, esse aguçamento da percepção, possa ter como ponto de partida uma abordagem fotográfica, mas entendemos que esse avanço pode ser obtido e “migrado” para todas as áreas do conhecimento trabalhadas em diversos cursos, níveis e instituições escolares. Estimular o aluno a perceber seu cotidiano pode ser um interessante ponto de partida para vários debates pertinentes em sala de aula. Abaixo apresentamos algumas dessas percepções:

**Jorge:**

*Foi gratificante, o que eu aprendi nessa oficina vai ser de uso em toda minha vida, a prestar mais atenção nos detalhes, pra mim [sic] poder ajudar toda minha equipe. Então, são coisas que a gente aprende a prestar mais atenção até em nosso convívio, a gente, às vezes, tá tão apressado que passa despercebido certos detalhes.*

**Priscila:**

*Aprendi que até as coisas mais simples podem se tornar uma bela foto, não é preciso aquela coisa grandiosa assim... se você souber fotografar qualquer coisa pode ser bonita... Porque... deixa eu ver, fotografei, por exemplo, aquela flor lá no meu quintal de casa, o que eu achava que era impossível tirar uma foto bonita lá, mas eu fui focar em alguma coisa... viva, eu acho assim, aí eu tirei de perto assim a foto saiu muito bacana.*

**Bruna:**

*Eu ia no quintal às vezes assim, eu olho, às vezes que tô muito curioso e eu pego aquelas libélulas, né, que às vezes pára lá na corda de estender roupa, aí às vezes eu quero fotografar lá... também... aquelas plantas, que tirei até uma foto da babosa, umas fotos que eu tirei ficou até bonita e umas coisas que eu não percebia também de uma árvore...deu uma maior percepção do lugar onde eu vivo.*

As declarações acima mostram que, apesar de nossa pesquisa ter optado por trabalhar com a realização de uma oficina cujo próprio formato tem uma limitação séria de carga horária, possibilidade de aprofundamento e um alcance reduzido de sujeitos, os resultados obtidos atestam que os alunos participantes das dinâmicas propostas conseguiram, após as mesmas, ter percepções novas do seu ambiente mais imediato, como o quintal de suas casas e, a partir dele, formular compreensões diferentes, que pautam descobertas, que perscrutam o familiar e nele detectam o novo.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O empenho em conjugar o referencial teórico/metodológico que construímos no capítulo II de nosso trabalho, com a experiência vivenciada durante a oficina de fotografia "Olhares possíveis", nos leva a pontuar a importância de as rotinas pedagógicas assumirem o senso comum (universo consensual) como conhecimento legítimo, útil e dotado de uma racionalidade própria que, apesar de operar sob parâmetros diferentes do método científico (universo reificado), se legitima ao permitir/viabilizar que os laços sociais e identitários se estabeleçam a partir de uma base comum de conhecimentos compartilhados. A compreensão que o conceito de representações sociais nos fornece para o senso comum nos mostra que esse "comum", além de se referir a algo habitual, rotineiro, deve também ser entendido como algo comunitário, de todos, socializado. Sendo assim, a adoção dessa forma de pensar se demonstra clara e necessária para que a escola proceda a sua própria reinserção nas sociedades em que atua.

Entender a fotografia como parte dessa vivência comum dos alunos pode se constituir em uma estratégia que lance mão das reflexões levadas a cabo por Santaella (1994) quando nos alerta que o incremento do paradigma visual pós-fotográfico tem alterado a sensibilidade e a percepção de nossos alunos de tal forma que, se queremos estabelecer efetivamente uma comunicação com eles, devemos compreender essa sensibilidade emergente e nos apropriarmos das ferramentas facilitadoras que ela traz consigo.

Os resultados do questionário que aplicamos aos alunos no início da oficina nos mostram, claramente, que eles consomem e produzem fotografias com bastante desenvoltura, que conseguem perceber nela uma forma de acessar conhecimentos apesar de a usarem, segundo os nossos dados iniciais, apartada de reflexões mais profundas de suas possibilidades.

Essa constatação traz, para a escola, o desafio de conseguir um dinamismo que é difícil de construir, mas que possui um grande potencial no que diz respeito à melhoria dos processos de ensino-aprendizagem, pelo fato de tornar os conteúdos e os processos escolares mais afinados às sensibilidades de educandos cuja estrutura perceptiva se forjou no consumo de mídias, internet, vídeo games e *smartphones*.

Nesse sentido, a escolha de Barthes (1980) nos trouxe chaves importantes para abrir as portas mais internas do fazer fotográfico. Entender a polifonia presente na imagem fotográfica, evidenciando seus aspectos objetivos e subjetivos serve como ponto de partida interessante na discussão da objetividade e a subjetividade científica que se dilui em nossa vida imediata sem, com isso, transformar essas duas leituras em algo contraditório. Afinal, o que é a fotografia: uma arte? Uma ciência? Benjamin (2000) traz uma síntese esclarecedora sobre esta questão. Ele nos diz que a fotografia é a primeira arte industrial da história posto que, a partir de sua possibilidade de ser (re)produzida em série, ela é capaz de levar sua mensagem a universos e contextos diversos. A fotografia é, na verdade, uma realização da ciência e da arte, uma síntese e uma prova de que esse diálogo entre elas (emoção e razão) pode se estabelecer e gerar bons resultados.

Os depoimentos que mencionamos ao final do capítulo IV mostram que existe um vasto campo para investigações de práticas alternativas/experimentais de ensino, além de demandas declaradas e enfáticas, por parte dos alunos, que reivindicam uma escola melhor adequada às suas necessidades. Nossa experiência apontou que não há resistência alguma de nossos alunos em participar e colaborar com práticas pedagógicas diferenciadas como a que julgamos ter proposto nesta pesquisa. As barreiras para adotarmos esse (ou outros) tipo de

proposta parecem estar mais vinculadas às instituições do que aos alunos, eles parecem estar preparados para esse passo.

A mudança de percepção mencionada pelos alunos em suas falas ao final do capítulo anterior partiu de sua aproximação e familiarização com o *modus operandi* fotográfico. Se, em um primeiro momento, esse contato provocou estranhamento, incompatibilidades com as referências e conhecimentos que eles dominavam até o início da oficina, aos poucos, os processos de ancoragem e objetivação atuaram para incorporar os novos conhecimentos ao repertório de cada aluno, resultando na construção de uma percepção diferente da inicial.

Apesar de termos percebido, após o presente estudo, que o tema das representações sociais já possui um consistente acúmulo no plano teórico, que gerou experiências e formulações que mostram a usabilidade da teoria em contextos educacionais, sua implementação, através de atividades que se pautem nesse acúmulo, carece ainda de equivalente diversidade e de aplicações de suas idéias em práticas sociais como o trabalho docente.

Sobre este ponto particular, Rangel (2004) nos desafia a ramificar os caminhos da pesquisa em representações sociais formulando e testando sua viabilidade em distintos contextos educacionais.

Esta pesquisa buscou construir/experimentar uma proposta de trabalho que evidenciasse a fotografia como uma possibilidade concreta para materializar as representações sociais dos alunos e servir aos docentes como uma forma de dialogar melhor com seus educandos a partir de um diagnóstico da forma como eles enxergam suas realidades.

Buscamos, por outro lado, trabalhar a fotografia como um processo e não como um suporte ilustrativo e, às vezes, até desprovido de força dentro da argumentação pedagógica, figurando em *slides*, livros e apostilas, exclusivamente como um elemento decorativo. Nesse sentido, nos empenhamos em apresentar um processo fotográfico a favor da curiosidade, do senso de trabalho em equipe, do olhar com atenção e criticamente para a realidade que nos circunda, do diálogo entre o habitual e conhecido com o inédito e intrigante. Todos esses pontos nos parecem ser indispensáveis para os objetivos da educação e da ciência contemporâneas. Acreditamos, por fim, que, se nem todas as ciências são exatas, todas são humanas, em sentido vasto e complexo.

## 6. REFERÊNCIAS

ANNATERESA, Fabris. **Fotografia: usos e funções no século XIX**. Edusp, São Paulo, 2008.

BARTHES, Roland. **A câmara clara**. Edições 70. Lisboa: 1980.

\_\_\_\_\_. **A mensagem fotográfica**. In: LIMA, L. (org.). Teoria da cultura de massa. Rio de Janeiro, Editora Saga: 1969.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. In: LIMA, Luiz Costa. Teoria da cultura de Massa. 5. ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra: 2000.

CANABARRO, Ivo. **Fotografia, história e cultura fotográfica: aproximações**. In: Estudos Ibero-Americanos, vol. XXXI, nº 2, p. 23-39, UFRGS, 2005.

CACHAPUZ, A. et al. (Org.). **A necessária renovação do ensino das ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A.; DA SILVA, Roberto. **Metodologia científica**. 6ª ed., Person Prentice Hall, São Paulo, 2007.

COLLIER Jr., Jonh. **Antropologia visual: A fotografia como método de pesquisa**. São Paulo: EPU/Edusp, 1983.

FABRIS, Annateresa (org.). **Fotografia: usos e funções no século XIX**. Edusp, São Paulo, 1998.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LIMA, Luiz Costa. **Teoria da cultura de Massa**. 5. ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2000.

JODELET, D. **Loucuras e representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Representações sociais: um domínio em expansão**. In: D. JODELET (Org.). As Representações sociais. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002.p. 31-61.

MANGUEL, A. **Lendo imagens**. São Paulo, Companhia das Letras, 2001.

MEAD, M; BATESON, G. **The Balinese character: a photograghic analysis**. New York: Academyof Sciences, 1942.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. **A Representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_. **A psicanálise: sua imagem e seu público**. Editora Vozes, Rio de Janeiro, 2012.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: GUARESCHI, P. & JOVCHELOVITCH, S. (org.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORIN, Edgar. **O método 4: as idéias, a sua natureza, vida, habitat e organização**. Sintra: Europa-América, 1992.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessário a educação do futuro**. São Paulo: Cortez, Unesco, 2000.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emílio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. São Paulo: Cortez, 2003.

KODAK. **História da fotográfica**. Disponível em: < <http://wwwbr.kodak.com>>. Acesso em: 23.jul.2014.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. 34ª Ed., Paz e Terra, 2011.

RODRIGOS, Ricardo Crisafulli. **Análise e tematização da imagem fotográfica**. In: Revista Ciência da Informação, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. n. 36, p. 67-76. Brasília, 2007.

SAMAIN, Etienne (org.). **O fotográfico**. 2ª ed., Editora Hucitec, São Paulo, 2005.

SANTAELLA, Lúcia. **A imagem pré-fotográfica-pós**. In: Imagens, n. 03, Editora Unicamp, Campinas, 1994.

\_\_\_\_\_. **A leitura fora do livro**. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/pos/cos/epe/mostra/santaell.htm>>. Acesso em: 28 ago. 2014.

SILVA, Marilda da. **Complexidade da formação de profissionais : saberes teóricos e saberes práticos**. Cultura Acadêmica, São Paulo 2009.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von. **Imagem e memória**. In: O fotográfico. SAMAIN, Etienne (org.), Editora Senac, 2005, São Paulo.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & Memória**. 2ª Ed., Ateliê Editorial, São Paulo, 2001.

OJEIKERE, J.D. Ókhai. Fotografia s/t. Revista Photo Magazine, nº 56, ano 9, junho/julho, 2014.

ROUSSIAU, N.; BONARDI, C. **Quelle place occupe la mémoire sociale dans le champ des représentations sociales?** In: LAURENS, S.; ROUSSIAU, N. (Dir.). *La Mémoire sociale: identités et représentations sociales*. Presses Universitaires de Rennes, Rennes, p. 33-49, 2002.

EMILANI, F.; PALMONARI, A. **Psychologie sociale et question naturelle**. In: BUSCHINI, F.; KALAMPALIKIS, N. (Org.). *Penser la vie, le social, la nature: mélanges en l'honneur de Serge Moscovici*. Maison des Sciences de l'Homme, p. 129-144, Paris, 2001.

MOLINER, P. **Formation et stabilisation des représentations sociales**. In: \_\_\_\_\_. (Dir.). *La Dynamique des représentations sociales: pourquoi et comment les représentations se transforment-elles?* Presses Universitaires de Grenoble, p.15-41, Grenoble, 2001.

CASADO, E.; CALONGE, S. **Conocimiento social y sentido comum**. Fondo Editorial de Humanidades y Educación, Caracas, 2001.

BÔAS, Lúcia Pintor Santiso. **Uma abordagem histórica das representações sociais**. <[www.scielo.br](http://www.scielo.br)>. Acessado em: 12 abril.2014

RANGEL, M. **A pesquisa de representação social como forma de enfrentamento de problemas socioeducacionais**. Aparecida, Idéias & Letras, São Paulo, 2004

SARDELICH, Maria Emilia. **Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa**. In *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 128, p. 451-472, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a09.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2014.

LEFEBVRE, Henri. **La presencia y la ausência. Contribución a la teoría de las representaciones**. trad. de Óscar Barahona y Uxo Doyhamboure. FCE, México, 2006.

OLIVEIRA, Elisa Fabris de; MARTINS, Manoela Pagotto. **O Uso da Teoria das Representações Sociais no Campo da Comunicação Social**. Disponível em: <<http://www.portalintercom.org.br/anais/sudeste2014/resumos/R43-0532-1.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2014.

## 7. ANEXOS

### Anexo 01 – Ficha de inscrição da oficina “Olhares possíveis”

Ficha de inscrição na Oficina de fotografia “Olhares possíveis”		
Nome:		
Idade:	Curso:	Ano
E-mail:		
Fone:		
Nome do responsável no IFAP:		
Equipamento fotográfico do qual dispõe para a oficina: ( ) Câmera fotográfica; ( ) Celular com câmera; ( ) Outro_____		
Breve justificativa do interesse pela oficina: _____ _____ _____ _____		




4) Qual dos seguintes conteúdos você produz com mais frequência em seu dia a dia?

- a) Texto;
- b) Vídeo;
- c) Foto;
- d) Gráficos;
- e) Desenhos

5) Descreva abaixo que recursos uma aula que você considere ideal deveria ter:

1.
2.
3.
4.
5.

6) Imaginando uma situação hipotética na qual você precisa estudar sobre um assunto e para isso você pode escolher entre um conjunto de fotos e um texto. Qual das duas possibilidades você escolheria? Por quê?


7) Escreva o que você interpretou da imagem abaixo:




8) Escreva o que você interpretou ao ler o texto abaixo:

*E há tempos*

*Nem os santos têm ao certo*

*A medida da maldade*

*E há tempos são os jovens*

*Que adoecem*

*E há tempos*

*O encanto está ausente*

*E há ferrugem nos sorrisos*

*Só o acaso estende os braços*

*A quem procura*

*Abrigo e proteção*

*(Há tempos, Legião Urbana)*


9) Que importância você acha que a fotografia tem para a sociedade?


10) Analisando os momentos nos quais você fotografa, fale um pouco sobre o que o estimula a fazer uma fotografia.


## Anexo 03 – Termo de assentimento

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Alexandre Brito Pereira, aluno de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, convido-o para participar como voluntário de um estudo que tem como objetivo avaliar o uso da fotografia como veículo de aprendizagem na construção de um conhecimento transdisciplinar.

O motivo que nos leva a pesquisar esse assunto é a verificação das potencialidades de se utilizar as técnicas fotográficas como recurso pedagógico no processo de aprendizagem de alunos de cursos técnicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá.

Para esta pesquisa realizaremos a Oficina de Fotografia “Olhares possíveis”, as atividades consistem no descondicionamento do olhar através da observação de fenômenos ópticos, construção de brinquedos ópticos, estudo de trabalho de fotógrafos que praticam fotografia de estilos variados, prática fotográfica e realização de uma exposição com fotografias realizadas pelos alunos. A oficina será realizada com 10 alunos do IFAP/câmpus Macapá dos Cursos Técnicos Integrado em Edificações e Redes de Computadores, no período de 04 a 14 de agosto de 2014, no horário de 15h às 18h, no câmpus Macapá do IFAP, localizado na Rodovia BR 210 KM 3, s/n - Bairro Brasil Novo, Macapá/AP.

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você será esclarecido em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, \_\_\_\_\_, portador do documento de Identidade \_\_\_\_\_, fui informado dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Macapá/AP, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do menor

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador

## Anexo 04 – Termo de consentimento

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Alexandre Brito Pereira, aluno de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, convido o menor \_\_\_\_\_, sob sua responsabilidade, para participar como voluntário de um estudo que tem como objetivo avaliar o uso da fotografia como veículo de aprendizagem na construção de um conhecimento transdisciplinar.

O motivo que nos leva a pesquisar esse assunto é a verificação das potencialidades de se utilizar as técnicas fotográficas como recurso pedagógico no processo de aprendizagem de alunos de cursos técnicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá.

Para esta pesquisa realizaremos a Oficina de Fotografia “Olhares possíveis”, as atividades consistem no descondicionamento do olhar através da observação de fenômenos ópticos, construção de brinquedos ópticos, estudo de trabalho de fotógrafos que praticam fotografia de estilos variados, prática fotográfica e realização de uma exposição com fotografias realizadas pelos alunos. A oficina será realizada com 10 alunos do IFAP/câmpus Macapá dos Cursos Técnicos Integrado em Edificações e Redes de Computadores, no período de 04 a 14 de agosto de 2014, no horário de 15h às 18h, no câmpus Macapá do IFAP, localizado na Rodovia BR 210 km 3, s/n - Bairro Brasil Novo, Macapá/AP.

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade será esclarecido em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você, como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. A participação dele é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador que irá tratar a identidade do menor com padrões profissionais de sigilo. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada.

Eu, \_\_\_\_\_, portador do documento de Identidade \_\_\_\_\_, responsável pelo menor \_\_\_\_\_ fui informado dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do menor sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Macapá/AP, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador

Contato: Alexandre Brito Pereira - Telefone: (96) 8118-3510 - E-mail: [britomcp@gmail.com](mailto:britomcp@gmail.com)

**Anexo 05 – Fotografias que compuseram a exposição “Olhares possíveis”**

