

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

José Ferreira da Silva Neto

O FAZER FOTOGRÁFICO NA PRÁTICA EDUCACIONAL: POSSIBILIDADES DE
EDUCAÇÃO DO OLHAR DO APRENDIZ

Sorocaba/SP
2024

José Ferreira da Silva Neto

**O FAZER FOTOGRÁFICO NA PRÁTICA EDUCACIONAL: POSSIBILIDADES DE
EDUCAÇÃO DO OLHAR DO APRENDIZ**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Ogécia Drigo.

**Sorocaba/SP
2024**

Ficha Catalográfica

Silva Neto, José Ferreira da
S581f O fazer fotográfico na prática educacional : possibilidades de educação do
olhar do aprendiz / José Ferreira da Silva Neto. -- 2024.
109 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Ogécia Drigo.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de
Sorocaba, Sorocaba, SP, 2024.

1. Fotografia – Estudo e ensino. 2. Prática de ensino. 2. Fotografia na
educação. I. Drigo, Maria Ogécia, orient. II. Universidade de Sorocaba. III.
Título.

José Ferreira da Silva Neto

**O FAZER FOTOGRÁFICO NA PRÁTICA EDUCACIONAL: POSSIBILIDADES DE
EDUCAÇÃO DO OLHAR DO APRENDIZ**

Tese aprovada como requisito parcial para
obtenção do grau de Doutor no Programa de
Pós-Graduação em Educação da Universidade
de Sorocaba.

Aprovado em: 22/02/2024.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria Ogécia Drigo - Orientadora
Universidade de Sorocaba



Profa. Dra. Flavinês Rebolo
Universidade Católica Dom Bosco



Profa. Dra. Luciana Coutinho Pagliarini de Souza
Universidade de Sorocaba

Documento assinado digitalmente
gov.br RODRIGO BARCHI
Data: 04/03/2024 14:05:42-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Rodrigo Barchi
Universidade de Sorocaba



Prof. Dr. Édison Trombeta de Oliveira
Universidade de Sorocaba

DEDICATÓRIA

À Dona Maria e ao Seu Tico, meus pais (em memória).

AGRADECIMENTOS

À Fundação Dom Aguirre, pela bolsa de estudos.

À Profa. Maria Ogécia Drigo, por sua presença acolhedora e transformadora neste trabalho e em minha história.

Ao Prof. Marcos Reigota, pela sua sensibilidade para o início desta caminhada.

Aos professores da banca de qualificação, pela leitura e contribuições generosas e valiosas: Flavinês Rebolo, Luciana Coutinho Pagliarini de Souza, Rodrigo Brarchi e Édison Trombeta de Oliveira, que ampliaram o meu olhar.

À minha esposa, Geanne, e à minha filha, Maria Luz, que compreenderam as minhas ausências.

Aos meus alunos e aos colegas professores Daniele Oliveira, Paola Jaekel, Mônica Ribeiro, Fernando Negrão, pela parceria profissional e amizade de muitos anos.

À professora Amábile Brugnaro, que me incentivou nos primeiros passos desta jornada acadêmica.

Aos meus pais, tios, irmãos.

RESUMO

A fotografia na prática educacional é o tema da pesquisa, que é guiada pela questão: como a prática educacional que envolve o fazer fotográfico pode promover a educação do olhar do aprendiz? Dela decorre a hipótese de que o fazer fotográfico na prática educativa promove a educação do olhar desenvolvendo três tipos de olhar: o contemplativo, o observacional e o generalizante. Com isso, delinea-se o objetivo geral de compreender como o fazer fotográfico pode ser incorporado à prática educacional e contribuir para a educação do olhar do aprendiz. Deste advêm os seguintes objetivos específicos: identificar particularidades da linguagem fotográfica; identificar especificidades do ‘fazer fotográfico’; reinterpretar a prática educacional, na perspectiva das ideias de Rancière; explicitar como a contemplação, a observação e a generalização podem ser incorporadas para educar o olhar do aprendiz. A fundamentação teórica envolve teorias peirceanas, com foco nas definições e classificações de signos e na fenomenologia; aspectos do fotográfico, na perspectiva peirceana e flusseriana, principalmente, e ideias de Rancière sobre as relações mestre-aprendiz. A metodologia envolve estratégias — advindas das teorias peirceanas — e propostas por Santaella, aplicadas às fotografias realizadas por alunos dos cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo e Design de Interiores, no transcorrer do desenvolvimento de uma sequência didática para a disciplina Linguagem Iconográfica do Espaço. As análises envolvem reflexões sobre o fotográfico e sobre os tipos de olhar então requeridos aos aprendizes, os fotógrafos em ação. Entre os resultados, destacamos que a sequência didática contribuiu para educar o olhar do aprendiz, principalmente por requerer, em maior medida, o olhar contemplativo e o observacional. A relevância da pesquisa está na possibilidade de educação do olhar para imagens, em geral, bem como para imagens envolvendo o espaço construído com objetos, obras arquitetônicas e outros elementos do contexto urbano.

Palavras-chave: prática educacional; fotográfico; aprendiz emancipado; fenomenologia peirceana; educação do olhar.

ABSTRACT

Photography in educational practice is the subject of this research, which is guided by the question: how educational practice involving photography can promote the education of the learner's gaze? From this follows the hypothesis that 'photographic making' in educational practice promotes the education of the gaze by developing three types of gaze: the contemplative, the observational and the generalizing. Thus, the general objective is to understand how photography can be embodied into educational practice and contribute to the education of the learner's gaze. Specific objectives include identifying aspects of photographic language; understanding specificities of 'photographic making'; reinterpreting educational practice from the perspective of Rancière's ideas; to explain how contemplation, observation and generalization can be embodied to educate the learner's gaze. The theoretical basis draws on Peircean theories focusing on the definitions and classifications of signs and phenomenology; peircean and flusserian perspectives on the photographic and Rancière's ideas on master-apprentice relationship. The methodology employs strategies — derived from peircean theories — and proposed by Santaella, applied to photographs taken by undergraduate students in Architecture and Urbanism and Interior Design course, during the development of a didactic sequence for the subject Iconographic Language of Space. The analysis includes reflections on the photographic and about the types of gaze required of the apprentices, the photographers in action. Among the results, we highlight that the didactic sequence contributed to education the learner's gaze, mainly by requiring, to a larger extent, the contemplative and observational gaze. The relevance of the research lies in the possibility of educate visual concerning images in general, as well as for images involving the space built with objects, architectural works and other elements of the urban context.

Keywords: educational practice; photographic; emancipated learner; peircean phenomenology; gaze education.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
1.1	A minha trajetória... ..	8
1.2	Estado da questão para pesquisas envolvendo fotografia, da área de educação	12
1.3	O problema de pesquisa	26
1.4	Objetivos	27
1.5	Justificativa	27
1.6	Aportes teóricos e metodológicos.....	29
1.7	Relato de pesquisa	31
2	SIGNOS E LINGUAGENS	33
2.1	Definições e classificações de signos.....	33
2.2	A fenomenologia peirceana.....	40
3	SOBRE O FOTOGRÁFICO.....	44
3.1	A fotografia enquanto imagem técnica.....	44
3.2	Outros olhares semióticos para a fotografia.....	48
4	(RE)INTERPRETAÇÃO DA PRÁTICA EDUCACIONAL	54
4.1	Prática educacional	54
4.2	O espectador emancipado.....	58
4.3	Prática educacional com o fotográfico.....	62
5	O FAZER FOTOGRÁFICO EM AÇÃO.....	67
5.1	Sobre a sequência didática envolvendo o fazer fotográfico.....	67
5.2	Análise das fotografias	71
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
	REFERÊNCIAS.....	100
	ANEXO A – AUTORIZAÇÕES PARA USO DE REGISTROS FOTOGRÁFICOS.....	105

1 INTRODUÇÃO

Apresentamos, inicialmente, aspectos da minha trajetória enquanto fotógrafo e professor; em seguida, tratamos do problema de pesquisa, bem como mencionamos os objetivos e aportes teóricos e metodológicos envolvidos no desenvolvimento deste trabalho, e concluímos com o relato dos resultados, no qual mostramos, de modo geral, a distribuição destes pelos capítulos.

1.1 A minha trajetória...

A imagem começou a fazer parte do meu cotidiano, de modo intenso, desde a infância. Nasci no meio rural paranaense e com meus pais, semialfabetizados, migrei para a cidade de São Paulo, em 1977. Para nos guiar pela cidade grande, minha mãe nos ajudava a construir mapas com os percursos, e neles se destacavam o tipo de calçamento das ruas, os muros, os tipos de grades, os túneis, as cores dos ônibus, entre outros elementos do contexto urbano. Assim, a observação e a busca por detalhes do contexto urbano – com ênfase na visualidade – permearam esses meus percursos pela cidade grande.

O meu primeiro emprego foi como assistente de um estúdio fotográfico de porte médio, com os fotógrafos Erwin Brehm e Oswaldo Forster. A pintura de fundos, preparação de cenários e montagem de iluminação eram minhas tarefas nesse estúdio. Lá, quando observava o ato de fotografar, sempre ficava atento às sombras, e, no transcorrer do tempo, pude perceber que se buscava fotografar o que aparentemente não se via. Depois dessas atividades passei a trabalhar no laboratório de revelação de filmes. A partir disso, pude aprender as diversas facetas do ato de fotografar. Nesta fase, Angelo Pastorello passou a utilizar o estúdio e o laboratório, e com isso acompanhei o fazer deste fotógrafo, que passou a compor o que viria a ser o corpus da minha pesquisa de mestrado.

A vivência nesse estúdio, de modo geral, envolveu a aprendizagem da técnica fotográfica, da elaboração de propostas de comunicação por meio da fotografia e de como a o enquadramento, as texturas, e principalmente, a luz e a sombra dão um toque especial à linguagem fotográfica.

Depois, enquanto estudante na graduação em Publicidade e Propaganda, passei a conhecer a importância da imagem fotográfica ao longo da história, como este modo de representar a realidade trouxe transformações para a compreensão do nosso cotidiano e para os

processos de criação, tanto na ciência quanto na arte. O conhecimento técnico e o interesse por aspectos teóricos da fotografia me levaram a trabalhar do laboratório de comunicação, setor de fotografia da Universidade de Sorocaba. Posteriormente, cursei componentes curriculares de Multimeios e História do Cinema, Multimeios e História da Fotografia e Técnica de Pesquisa e Multimeios, no Programa de Pós-Graduação da Unicamp.

Ao fazer parte do Programa de Mestrado em Comunicação e Cultura da Uniso, a minha experiência anterior à graduação se fez presente, e a pesquisa então envolveu o processo de criação de Angelo Pastorello e conhecimentos de semiótica peirceana, que permitiram construir um outro olhar para a fotografia.

Sendo assim, a pesquisa realizada no mestrado e intitulada *A escrita da luz : um olhar para o processo comunicativo em fotografias de Angelo Pastorello* teve como objetivo geral refletir sobre a fotografia enquanto linguagem, a partir do que se delinearam os seguintes objetivos específicos: explicitar aspectos do papel da luz na linguagem fotográfica; rever o papel das técnicas de produção de imagens como balizadoras da leitura de imagens fotográficas; enfatizar a potencialização de aspectos qualitativos em imagens fotográficas por meio da análise de fotografias do referido fotógrafo, advindos do efeito de técnicas e dos efeitos da luz, e identificar a predominância das imagens selecionadas como ícones em detrimento dos índices ou símbolos.

A pesquisa foi guiada pela hipótese de que a luz potencializa os efeitos qualitativos das imagens fotográficas que compõem o corpus da pesquisa. O percurso teórico-metodológico envolveu a teoria semiótica de Charles Sanders Peirce, que permitiu olhar para a fotografia como signo, bem como ideias de teóricos da fotografia como Philippe Dubois, Roland Barthes e Vilém Flusser. Tal pesquisa pode ser vista como relevante para a comunicação justamente por valer-se de um referencial teórico que permitiu construir um novo olhar para a fotografia, que levou à reavaliação tanto da relação do fotografado com a realidade como da força do referente.

Esse novo olhar, não de modo tão explícito, guia a minha prática educacional, que passou também a incorporar a minha vivência enquanto pessoa e fotógrafo. Minha compreensão da importância de compartilhar esta vivência se deu quando iniciei o Doutorado em Educação na Universidade de Sorocaba, nos componentes curriculares ministrados pelo Prof. Marcos Reigota, bem como ao me envolver com o pensamento de Paulo Freire.

Considero que o docente, também no ensino superior, deve construir vínculos com os alunos, estabelecer relações de proximidade, valendo-se também dos assuntos dos componentes curriculares que ministra. Deste modo, a minha trajetória de vida, em alguma medida, passou a ser incorporada aos assuntos dos componentes curriculares que ministro. Em uma dessas aulas,

quando todas as câmeras dos estudantes estavam fechadas – aqui mencionando as aulas síncronas ministradas no curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo, na Uniso, no período pandêmico – e que parecia um monólogo, introduzi o meu portfólio, com fotos de minha carreira como fotógrafo profissional, depois de falar de minha origem caipira/rural e, posteriormente, migrante para a capital paulista, morador da periferia, que gosta de música caipira e do rap. Gradativamente as câmeras se abriram e pude ver, então, os rostos curiosos e pressentir o envolvimento dos estudantes. Seguem algumas das fotos exibidas então.

Figura 1 – Formas e texturas 1



Fonte: Acervo próprio.

Figura 2 – Formas e texturas 2



Fonte: Acervo próprio.

Figura 3 – Formas e texturas 3



Fonte: Acervo próprio.

Deste modo, a partir daqueles momentos, os estudantes passaram a se envolver com um docente e com sua trajetória de vida, que se revelou, que se insinuou naquela atividade. E o que pode ocorrer quando envolvermos a trajetória de vida do estudante, ou aspectos do seu cotidiano, na prática educacional vinculada ao fazer fotográfico? De certo modo, a nossa pesquisa envolve tal questionamento.

Mas, antes de anunciar o problema e os objetivos, vejamos como a fotografia é incorporada à prática educacional, ou seja, vamos apresentar um breve estado da questão, que contribuirá para entendermos por que brechas nossa pesquisa se enveredará, e como poderá contribuir para a composição da prática educacional, notadamente no ensino superior.

1.2 Estado da questão para pesquisas envolvendo fotografia, da área de educação

Conforme Santaella (2010), o estado da questão é importante, pois são raros os problemas e, portanto, as perguntas que não foram, sob algum aspecto já levantadas. A revisão deve ser um percurso crítico guiado pela pergunta proposta. Neste sentido, este estado da questão agrega resultados de busca realizada no Catálogo de Dissertações e Teses da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, no dia 24 de junho de 2023, com o termo “fotografia 2021”, para a qual vieram 679 resultados. Ao selecionarmos as da área de Educação, ficamos com 63 resultados, entre os quais selecionamos 12, pois apresentavam o termo fotografia no título. Em nova busca, como o termo “fotografia 2022”, vieram 700 pesquisas, 98 da área de Educação e, entre essas, selecionamos 4, também por apresentar o termo fotografia (ou fotográfico, ou fotografar) no título. Esses termos, aliados à presença do termo nos títulos e vinculados ao ensino, foram pertinentes para dar conta de explicitar modos da abordagem da fotografia, em pesquisas recentes, dos anos mencionados, para a área da educação. A seguir, elencamos especificidades dessas pesquisas.

Horn (2021), em sua tese intitulada *Ensino de fotografia na formação inicial de professores de arte: uma proposta de integração entre técnica, tecnologias, repertório e expressão*, como indica o próprio título, propõe uma abordagem para o ensino de fotografia na formação inicial do professor de Artes Visuais. Horn (2021) analisa as disciplinas de fotografia dos cursos de licenciatura em Artes Visuais, do estado de Santa Catarina, em relação ao seu conteúdo, metodologia e referenciais, para assim identificar em que medida são contempladas questões técnicas e tecnológicas; aspectos da composição fotográfica e da percepção visual, da história da fotografia, da fotografia no campo da arte, do processo criativo e da interface com a educação.

Conforme esclarece Horn (2021), o ensino de fotografia fundamentou-se na Pedagogia Histórico-Crítica; aspectos do fotográfico foram desenvolvidos na perspectiva de Kossoy, Flusser e Feemberg, e, ainda, a concepção de arte, como práxis criadora, foi apresentada conforme Vázquez, colocadas em prática em uma experiência de ensino de fotografia voltada para a formação inicial de professores de arte. Para Horn (2021, p. 166), “os conteúdos da fotografia envolvem a práxis criadora, como fazer e como interpretação, passando pelo entendimento crítico da técnica e das tecnologias, do repertório que compõe o fazer de artistas/fotógrafos, e todos estes aspectos carregados de historicidade e ideologias”. Assim, nesta pesquisa, a compreensão do fotográfico vai para além do momento do click e do uso das imagens no cotidiano, pois ela é compreendida na articulação com um dispositivo técnico (e suas tecnologias), o que implica que a práxis criadora envolve os meios e formas de materialização e socialização, num determinado contexto histórico.

Ao concluir a pesquisa, Horn (2021, p. 167) explica que:

[...] entendemos que ainda temos um longo caminho a construir no que tange ao ensino de fotografia na formação inicial de professores de arte, no sentido de, além de buscar compreender sua importância para além da técnica e assimilar sua amplitude no campo da arte, onde as questões ligadas às tecnologias e aos procedimentos técnicos não desvinculam-se da expressão e do repertório histórico-cultural de seus autores e receptores, reflexionar sobre a importância deste tempo das disciplinas de fotografia nas licenciaturas em artes visuais, em face da abrangência da imagem fotográfica na vida contemporânea.

Esta pesquisa foi incorporada a este estado da questão por trazer à tona reflexões sobre o ensino de fotografia, que é o nosso objeto de estudo. Aqui, a pesquisa envolveu a formação inicial de professores de Artes Visuais e, na nossa, envolve a formação de arquitetos e designers. A preocupação em Horn (2021) é com a *práxis*, no sentido de que ela articula teoria e prática, e pode propiciar transformações de concepções e modos de agir na sociedade. Na nossa pesquisa, o propósito maior é contribuir para a educação do olhar desses estudantes.

Ainda vinculada ao ensino de fotografia, Reis (2021), em dissertação denominada Ponto zero da fotografia: estratégias de ensino para a fotografia nas disciplinas de artes, que foi norteada pela seguinte questão: como potencializar o ensino da fotografia nas disciplinas de artes na Educação Básica? Reis (2021) salienta que a pesquisa envolveu a fotografia não como uma simples ferramenta mediadora entre as distintas linguagens das artes envolvidas, mas como uma arte e, portanto, com potencial para levar os alunos a pensar e assim renovar ou expandir sua relação enquanto sujeito de seu cotidiano, e sem deixar de tornar evidente que a fotografia é subutilizada em sala de aula da disciplina de arte, como se ela negligenciasse a fotografia no campo das artes. De certo modo, na nossa pesquisa, buscamos também explorar o potencial do

fotográfico, enquanto um conjunto de saberes que envolve um fazer, um método investigativo, que pode vir a impregnar quem se envolve com tal fazer.

A fotografia também compõe a cultura escolar. É isto que Marcolino (2021), em dissertação sob o título *A fotografia como documentação escolar na construção do acervo do MEL – Museu Escolar Londrinense*, nos mostra ao identificar as tipologias de ações fotografadas – em onze coleções, que totalizaram setecentas e trinta e sete fotografias, datadas de 1950 a 1985 – que constam no museu mencionado. A análise, como explica Marcolino (2021), envolveu a organização das ações registradas e as anotações constantes nas legendas, que se resumiu em quatro tipologias: ações do cotidiano escolar, ações políticas, ações relacionadas às datas comemorativas e ações da gestão municipal. A pesquisa fundamentou-se em Burke, Chartier e Pesavento, para a História Cultural e, em Forquin, Dominique Julia e Escolano Benito, para Cultura Escolar.

Ao concluir a pesquisa, Marcolino (2021) enfatiza que as imagens documentam para além da educação, pois se tornou um importante acervo sobre a história da cidade de Londrina, uma vez que registraram a relação sempre presente entre a Educação Escolar e os movimentos da cidade em todos os seus aspectos.

Percebemos a permanência de algumas ações registradas ao longo das décadas, algumas fotografias clássicas do ponto de vista escolar, mostrando uma repetição desta ação como a festa do Dia da Criança, os desfiles cívicos e a fotografia dos alunos e da professora em frente ao colégio. Contudo, dentre as principais permanências em número de registros, destacam-se as que representam ações políticas, como inaugurações de escolas, e as ações relacionadas à Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Londrina. Essas narrativas mostram uma necessidade da época em registrar suas ações e em dar ênfase, por meio da legenda, sobre o que foi aquele determinado evento (Marcolino, 2021, p. 116).

Nesta pesquisa, destaca-se a importância da fotografia enquanto registro. Talvez este aspecto possa ser reavivado quando o ensino da fotografia tratar da tecnologia envolvida na produção fotográfica. Sem dúvida, este aspecto pode ser contemplado em práticas educacionais.

Outra pesquisa, a desenvolvida por Silva (2021) – *No rastro da memória: fotografia e pedagogia da imagem* – é acoplada a este estado da questão, por trazer à tona a ideia de que é possível propor uma pedagogia da imagem a partir da fotografia, e isto quando a fotografia suscita choque ou estranhamento, pois pode contribuir para desencadear o pensamento e a fruição estética, o que vai além do seu potencial para registrar, para apresentar objetos da realidade produzidos por aparelhos geradores de imagens técnicas. É justamente esta ideia que vamos contestar, pois pretendemos resgatar a importância da fotografia quando esta incita a contemplação, o que pode amenizar o choque e o estranhamento.

O tema da pesquisa de Silva (2021) foi a pedagogia da imagem via fotografia e, para tanto, tratou da fotografia e da imagem técnica a partir de ideias de Flusser e de Walter Benjamin. Deste modo, a pesquisa teve como objetivo compreender como a fotografia pode contribuir para a construção de uma pedagogia da imagem, e, para isso, desenvolveu um ensaio fotográfico envolvendo o corpo, que foi apresentado para estudantes de um curso de licenciatura em Pedagogia, como um exercício de fruição estética, para a disciplina Filosofia da Educação. Silva (2021) explica que, como parte do conteúdo deste componente curricular, os estudantes receberam orientação em relação à atividade proposta e o posterior retorno e esclarecimentos sobre o resultado em termos de interpretação e conteúdos possíveis de serem tematizados e abordados pelo ensaio desenvolvido, e ainda, com a exposição das imagens, foi proposto um roteiro em que os alunos participantes puderam colocar suas impressões sobre a experiência do contato com as imagens, a partir do qual foi feita a análise das interpretações e manifestações dos estudantes.

Interessante destacar que a pesquisa foi incorporada a este estado da questão por relatar uma prática educativa que propicia o envolvimento dos alunos com o fotográfico, com momentos em que eles refletem sobre as suas interpretações.

Para além do contexto escolar, Castro (2021), em dissertação denominada Educação popular na Favela da Maré: fotografia e formação humanística, investiga o potencial da fotografia como mecanismo de valorização social e profissional, de garantia de democracia e direitos humanos.

Sabendo que a fotografia é um elemento não-textual importante como fonte de informação e formação, é relevante analisar a proposta da Escola de Fotógrafos Populares de furar o bloqueio do discurso único da mídia e de apresentar uma estética também de beleza pertencente àqueles que fazem parte de nossa sociedade, porém subalternizados. O papel da fotografia na produção do conhecimento está relacionado à crença na verdade dessa imagem e na decodificação plausível do representado. Daí a importância de os indivíduos se verem retratados nas mais diversas áreas da sociedade (Castro; Alcântara, 2020, p. 3).

A Escola de Fotógrafos Populares (EFP) – uma escola formadora de cunho humanístico, não formal – foi idealizada em 2004 pelo Observatório das Favelas e pelo fotógrafo João Roberto Ripper. Os dados para a pesquisa de Castro (2021) foram obtidos por meio de depoimentos de egressos e a fundamentação teórica envolveu ideias freireanas, notadamente a de que as práticas educativas se constituem como transformadoras quando promovem o autoconhecimento e a aproximação e a valorização de comunidades excluídas. Esta pesquisa nos alerta para o fato de que o ensino de fotografia deveria sempre, em alguma medida, contribuir para o processo de autoconhecimento e que pode estar vinculado ao lugar em que o

indivíduo habita, seus espaços de convivência. Que olhar é este que a fotografia pode agregar ao indivíduo a ponto de ele vir a ressignificar a sua morada?

Belchior (2021), em *Mulheres Retomadas: um retrato político fotográfico da primeira Marcha das Mulheres Indígenas*, trouxe reflexões sobre representações da mulher indígena no Brasil colonial e contemporâneo por meio de narrativas fotográficas, em contraponto com a narrativa produzida pela pesquisadora, durante a 1ª Marcha das Mulheres Indígenas, que aconteceu em Brasília, em 2019. Conforme explica Belchior (2021), o objetivo da pesquisa foi compreender e contemplar a existência das mulheres indígenas, a relação destas com a natureza e com o mundo, desvelando e ressignificando as suas representações, seus sistemas simbólicos/imaginário social, a partir da análise das fotografias da marcha, ou seja, para alcançar este objetivo, a fotografia foi utilizada como técnica e objeto de estudo. Conforme esclarece Belchior (2021, p. 104):

Ainda, embora sem o consenso sobre um “feminismo indígena”, entre as indígenas, conservou-se a potência do movimento das mulheres indígenas como grupo, que agrega diferentes representações e instituições dos movimentos de base social, nacional e internacional, o que reforça seu protagonismo como importantes articuladoras políticas nos locais de poder, como é o caso na 1ª Marcha das Mulheres Indígenas. A diversidade plural representada em diversos grupos de origens diferentes proporcionou excluir a figura da índia folclórica do imaginário popular, e refletir sobre quantas e como são essas mulheres, distintas em tantos aspectos. Mesmo incapaz de decifrar e fazer leituras completas sobre tantas dimensões (grafismos, dialetos) que se apresentaram durante a marcha, ainda assim, foi possível retirar-lhes o esbranquiçamento homogêneo de suas identidades.

Esta pesquisa compõe o presente estado da questão, mesmo sem apresentar uma prática educativa envolvendo a fotografia, pois contribui para se refletir sobre a utilização de fotografias, normalmente difundidas nas mídias, envolvendo as mulheres indígenas, já como protagonistas pelo lugar dos povos originários no contexto brasileiro. Isto implica também a construção para um olhar crítico para as representações de mulheres, e principalmente de indígenas, nos livros didáticos e material didático, em geral. Aqui, reforça-se o papel da fotografia enquanto testemunha, enquanto registro da realidade.

Batista (2021), em dissertação sob o título *Entre o tema e a vida – a fotografia preta como estratégia para a educação das relações raciais*, retoma o potencial educativo da fotografia para refletir sobre a relação entre branquidade e negritude, ou seja, em sentido mais amplo, para refletir sobre a educação para questões raciais. Como é possível utilizar a fotografia preta como dispositivo pedagógico para debate dos conceitos de desejo de branquidade e humanidade? Foi esta a questão norteadora da pesquisa que, com isso, objetivou promover uma interação dialógica por meio da fotografia, através de encontros online com exposição de ensaios fotográficos aos

colaboradores e posterior exercício de fala e escuta. Fanon e Freire compõem a fundamentação teórica da pesquisa. Entre os resultados, Batista (2021) explica que a fotografia preta é uma imagem desestabilizadora, que pode gerar reflexões acerca da negritude, tanto contribuindo para reafirmar a identidade negra como pela constatação dos hiatos historicamente construídos pela branquura.

Novamente aqui, o potencial educativo da fotografia é revisitado, agora para tratar de questões raciais, o que sugere a possibilidade de incorporação da mesma em práticas educativas, em geral.

Em seguida, apresentamos especificidades de pesquisas sobre fotografia e que se reportam a diversos níveis de ensino. A primeira delas, de Moraes (2021), tem por título *Fotografar e documentar na educação infantil: um jogo de luzes e sombras*.

Segundo Moraes (2021), a linguagem fotográfica foi o objeto de estudo dessa pesquisa, e buscou compreender a produção de registros e documentação com fotografia realizados em uma escola de educação infantil da rede municipal de ensino da cidade de Erechim/RS, e envolveu uma imersão, por parte da pesquisadora, de cerca de oito meses, entre 2018 e 2019, por meio de observação participativa – em espaços de uso coletivo da escola e com o acompanhamento de quatro grupos, com crianças de 4–5 anos – e diálogos transversais, com realização de entrevistas com as educadoras e participação em reuniões pedagógicas de formação no contexto.

Tal pesquisa, como explica Moraes (2021), fundamenta-se na abordagem pedagógica de Reggio Emilia, que valoriza a documentação pedagógica e tem como foco os processos de linguagem, pensamento e modos de ser da criança. Os dados advindos de notas de campo, gravações de áudio e fotografias foram analisados, conforme explica Moraes (2012), aplicando-se análise de conteúdo, realizada com apoio do *software* ATLAS.ti, enquanto as fotografias produzidas pela pesquisadora envolveram a criação de um “atlas”, na perspectiva de Didi-Huberman, que permite organizar visualmente as fotografias, bem como dar sentido às imagens, enquanto parte destas fotografias foram também narradas por mini-histórias, o que contribuiu para a compreensão do ponto de vista das crianças sobre suas aprendizagens e investigações. Por fim, Moraes (2012) concluiu que a pesquisa tornou claro que a linguagem fotográfica é um instrumento propositivo para educadores, crianças, famílias e comunidade partilharem os processos vivenciados, contribuindo para prática reflexiva de educadores e para a visibilidade das infâncias.

Outra pesquisa, a de Barbosa (2021) – As crianças do Jardim de Infância através do olhar e das fotografias da professora Alice Meirelles Reis (1923–1935) – também envolve educação infantil. Conforme Barbosa (2021, p. 19):

Em 1923, a professora Alice Meirelles Reis começou a construir seu acervo fotográfico sobre as crianças e seu trabalho junto a elas no Jardim de Infância, anexo a Escola Normal Caetano de Campos, na praça da Republica em São Paulo. Fotografa amadora, pois sua profissão era a docência e não a fotografia, ela se propôs a documentar, através de imagens, o seu trabalho e as crianças neste espaço escolar. As fotografias, por sua vez, como fontes documentais que são nos trazem a possibilidade de refletir, através das imagens criadas por esta professora, sobre a representação das crianças no início do século XX. Vale destacar que naquele período a Medicina, a Higiene e a Pedagogia ganham legitimação enquanto ciências que teorizam a infância. Além disso, esse campo científico em processo de consolidação também é mobilizado como parte das disputas políticas e ideológicas do período. No caso da recém proclamada República brasileira, trata-se da formação dos novos cidadãos, mais evoluídos e civilizados.

Deste modo, conforme esclarece Barbosa (2021), a sua pesquisa busca compreender a representação das infâncias via fotografia nesse período e lugar específico sob o olhar da professora Alice Meirelles Reis e enfatiza que as fotografias analisadas, enquanto representações de crianças daquele período e da elite paulistana mostravam como as crianças vivenciavam o espaço escolar, como brincavam, do que brincavam, quais eram os seus interesses e curiosidade e como se relacionavam, de modo geral; no entanto, tais fotografias não podem ser vistas como as infâncias de fato vividas na época, já que elas são um recorte da realidade, segundo a perspectiva da professora, que mostrava o que era conveniente entender por infância dentro do espaço escolar naquele período.

Mas a pesquisa, de certo modo, enfatiza a importância da fotografia como fonte documental, o que se faz também em Marcolino (2021). Na nossa pesquisa, embora a fotografia possa também ser vista enquanto um modo de documentar, ou registrar o entorno do estudante, o foco será no modo como o fazer fotográfico pode ser acoplado ao seu modo de vida, ao agregar novos modos de olhar e agir no seu meio, no seu mundo.

Outra pesquisa, a de Souza (2021), com a dissertação intitulada Letramento visual na multimodalidade, a educação para o olhar ético e estético das crianças que fotografam e publicam, foi norteadada pela seguinte questão: como desenvolver a educação ética e estética do olhar de crianças de 6 a 8 anos de idade e estudantes de escola pública por meio da produção de fotografias e narrativas publicadas na internet? Sendo assim, a pesquisa buscou averiguar como as crianças leem, apreciam e se apoiam em textos não verbais para desenvolver um olhar ético e estético, ao se envolver com atividades leitura e de criação de imagens digitais, a partir da fotografia. O percurso metodológico, segundo Souza (2021), valeu-se de atividades em

meios analógicos e digitais em contrapartida às ações escolarizadas que preconizam a escrita e a leitura restritas no papel, em um estudo de caso que utilizou a observação, grupo focal e questionário. As análises fundamentaram-se, principalmente, no que tange ao letramento visual, em Ribeiro e Rojo e Moura e, em relação à imagem, em Dondis e Santaella.

Esta pesquisa comprovou, segundo Souza (2021, p. 216), que:

[...] que a fotografia se apresenta como elemento potencializador para um ensino e aprendizagem, em práticas pedagógicas que privilegiem as dimensões éticas e estéticas, que visam a ampliação do olhar. Especialmente, quando essas dimensões possibilitam, tanto para estudantes quanto para os educadores, experiências e possibilidades multimodais, para além do âmbito escolar.

Em certa medida, esta pesquisa vai ao encontro da nossa proposta por enfatizar o potencial da fotografia para o desenvolvimento da prática educacional e, além disso, já destaca a possibilidade de ampliação do olhar, que estaria vinculado à dimensão ética e estética inerente à fotografia enquanto imagem. Isto implica também a valorização da imagem no contexto escolar.

A pesquisa de Aprato (2021) apresenta uma abordagem para o uso da fotografia no contexto escolar, em tese intitulada Fotoetnografias da forma escolar: um exercício de pensamento contemporâneo em educação. Aprato (2021) explica que a pesquisa tem como objetivo explicitar a forma escolar contemporânea por meio de um exercício de pensamento fotoetnográfico em educação, que utiliza a fotoetnografia, na perspectiva de Achtti. Embora, nesta abordagem, a expertise do fotógrafo em relação à técnica seja muito valorizada, quando aplicada à educação,

[...] não se dá exclusivamente neste ou naquele determinado equipamento ou suporte fotográfico (pode-se, sob meu ponto de vista e desde que haja o domínio da técnica, utilizar câmeras fotográficas como também celulares e tablets com câmeras fotográficas) ou mesmo neste ou naquele exclusivo olhar (um fotógrafo profissional, amador, pesquisador ou leitor) (Aprato, 2021, p. 128).

A pesquisa, conforme esclarece Aprato (2021), envolveu duas escolas e 363 fotografias em preto e branco, de artefatos, espaços, gestos da forma escolar que se desenrolam nessas escolas e que as configuram como espaço público, no qual se compartilha bens comuns e se resguarda tempo livre para o estudo. Nas palavras de Aprato (2021, p. 128):

A potência desta prática para o campo da Educação está justamente na abertura para a construção, para a criação, para a experimentação, para a flutuação que nada tem a ver com “o real”, mas sim com as representações que se produzem, disputam-se, contestam-se, estabelecem-se em nosso cotidiano. Penso na leitura de narrativas fotoetnográficas como prática complexa, na qual estão implicados pontos de vista de quem capturou a imagem (com a gama de representações que constituem seu olhar) e daqueles a que leem, que investem em certos sentidos e realizam associações possíveis com outras tantas imagens, e, assim, conformam e produzem nossas formas de ver e pensar o mundo.

Vale aqui enfatizar as possibilidades que vêm com a imagem e, em especial, com a fotografia, de gerar novas formas de ver e pensar o mundo, o que pode, portanto, gerar novas formas de agir, o que vai ao encontro da nossa pesquisa. Neste sentido, um dos aspectos diferenciados da nossa pesquisa é que ela envolve, com o fazer fotográfico, três tipos de olhar: o contemplativo, o observacional e o generalizante.

A última pesquisa selecionada, a de Silva (2021), a dissertação denominada A fotografia como elemento dialógico de leitura de mundo para a promoção de uma *práxis* pedagógica problematizadora: uma construção colaborativa com docentes do ensino médio do Colégio Estadual Góes Calmon, objetivou compreender as potencialidades do uso da fotografia enquanto elemento dialógico para a leitura de mundo, na promoção de tal *práxis*. Silva (2021) tratou de conceitos importantes no contexto atual, como tecnologia, *práxis* pedagógicas problematizadora e leitura de mundo, vinculados ao âmbito educacional e ao uso pedagógico da fotografia, em uma pesquisa participante que viabilizou construções por meio digital, de modos síncronos e assíncronos, de um plano de atividades para abarcar as potencialidades da fotografia para a promoção da *práxis* mencionada no espaço escolar.

Sendo assim, a pesquisa destaca o papel da fotografia e seu potencial para gerar transformações. A nossa pesquisa caminha nesse sentido, e as transformações virão com um modo de agir que envolve novos olhares para as coisas do mundo, embora a transformação não seja vista na perspectiva histórico-crítica.

Concluídas as pesquisas selecionadas para o ano de 2021, passamos para as do ano de 2022.

Fiel (2022), na dissertação intitulada O uso docente do *smartphone* e da fotografia nas aulas de educação física do ensino fundamental I, como o próprio título indica, envolve o uso da fotografia. De acordo com o autor, o uso de tecnologias digitais requer novas competências e, no contexto educacional, requer também que o professor oriente o acesso a ambientes digitais. Nesse sentido, a pesquisa de Fiel (2022) busca tornar evidente que o uso da fotografia registrada via *smartphone* permite que o docente de Educação Física (EF) possa avaliar e criticar, de forma pedagógica e fundamentada, o desempenho dos alunos durante as aulas, além da possibilidade de autocorreção por parte dos próprios alunos, baseando-se no que a imagem fotográfica pode mostrar. A coleta de dados, por meio de questionários, envolveu professores de Educação Física do Ensino Fundamental I da Prefeitura Municipal de Jundiaí/SP e, dentre os resultados, destacou-se que, embora nem todos os professores utilizem os recursos mencionados, todos reconheceram o *smartphone* e o registro da imagem como recursos potentes para as aulas de EF, e, entre os que usam, notou-se que as interpretações das imagens são superficiais e cumprem o papel de simples registro de atividades, indicando também uma fundamentação conceitual frágil.

Tal pesquisa mostra o uso da fotografia como um modo de registrar, e vinculado ao *smartphone*, um “aliado pedagógico”, conforme Santos (2022, p. 72), que está nas mãos do docente para melhorar sua prática.

Outra pesquisa, a de Xavier (2022), intitulada Fotografia, memória e educação: um diálogo entre as memórias despertadas pelas fotografias e a educação patrimonial, foi guiada pela seguinte pergunta: de que forma as memórias despertadas pela fotografia contribuem para a Educação Patrimonial de jovens estudantes e favorecem o diálogo entre as gerações? Com isso, segundo Xavier (2022), delineou-se o objetivo geral de compreender de que forma as memórias estimuladas pela fotografia do patrimônio contribuem para a educação de jovens estudantes do ensino médio, bem como os seguintes objetivos específicos: descrever as experiências pelas quais as fotografias possibilitam o acesso às memórias e às informações sobre o patrimônio; identificar contribuições das memórias motivadas pelas fotografias da Educação Patrimonial e proporcionar o diálogo entre gerações a partir dos registros fotográficos e das memórias.

A pesquisa-ação colaborativa, segundo Xavier (2022), utilizou entrevistas semiestruturadas com um grupo de professoras e grupo focal com os estudantes; análise documental; fotografias dos patrimônios histórico e cultural da cidade de Jacobina, Bahia, e as narrativas construídas nos encontros virtuais com o grupo de discussão, sendo que fundamentação teórica envolveu, entre outros, Kossoy e Flusser, para a fotografia, e Horta, Grunberg e Monteiro, para patrimônio cultural.

Xavier (2022) enfatiza que os relatos comprovaram o quanto as fotografias condensam uma sucessão de dados, fatos e manifestações enriquecedoras para uma educação nos ambientes formal e informal, no caso, para jovens estudantes e sobre o patrimônio histórico e cultural. E ainda:

[...] do ponto de vista da educação cultural, as imagens compartilhadas tiveram propósitos mais relevantes que, simplesmente, a contemplação de cada fotografia ali evidenciada. O que vimos foi a relação discursiva e expressiva nos relatos experienciados a partir da representatividade das fotografias na história de cada um dos participantes. Naturalmente, os afetos foram acionados e rememorados, com o desejo de dividir as emoções, as memórias e a saudade em torno dos aspectos da patrimonialização nos dias atuais da cidade de Jacobina (Xavier, 2022, p. 121).

Nesta pesquisa, novamente se ressalta o valor da fotografia enquanto registro, testemunho e que, portanto, constitui-se como um elemento importante para reavivar a memória e trazer à tona sentimentos e emoções similares às vivenciadas, contribuindo para a educação patrimonial.

Saindo do ensino médio e adentrando a educação infantil, a pesquisa de Amorim (2022), sob o título *Fotografias, filmagens e territórios brincantes: as vivências do NEIM Doralice Teodora Bastos durante a pandemia*, objetivou identificar as vivências da proposta metodológica *Territórios Brincantes*, do Núcleo de Educação Infantil Municipal (NEIM) Doralice Teodora Bastos, de Florianópolis/SC, a partir da produção de fotografias e filmagens no período de isolamento social, causado pela Covid-19, entre os meses de março a dezembro de 2020. Para alcançar o objetivo proposto, segundo Amorim (2022), a pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, na modalidade pesquisa documental, sendo que foram analisados os seguintes documentos: Projeto Político Pedagógico da unidade mencionada; quatro versões do documento *Territórios Brincantes: registros das famílias; planejamento geral da unidade — a casa enquanto território no nosso brincar — e planejamentos/registros das professoras responsáveis pelas turmas de 5–6 anos e 4–5 anos, compostos por materiais escritos, fotográficos e audiovisuais.*

Conforme explica Amorim (2022), os dados demonstraram o potencial da casa para o desenvolvimento de novos territórios brincantes, enquanto fotografias e filmagens sinalizavam para demonstrações de afeto e de saudade, diferenciadas das que poderiam ocorrer na unidade educativa. Sobre a importância da fotografia e das filmagens, Amorim (2022), p. 110-111) ressalta que:

Entretanto, só o envio das sugestões de brincadeiras não foi suficiente, as crianças demonstravam o desejo de ver o outro, os amigos, as professoras e professores. Assim, a imagem capturada no formato de fotografia e filmagens passaram a ter um sentido ampliado, para além de uma produção de registros para compor a documentação pedagógica [...] passaram também a demonstrar a ação de afetar e ser afetado envolta aos sentimentos [...]. Dentre as produções, estavam [...] filmagens realizadas pelas crianças com a presença de elementos, frases e modos de movimentar, posicionar os smartphones, caracterizadores das produções voltadas a *stories* e *feeds* de redes sociais. São esses tipos de ações que promovem a naturalização do processo de criação de imagens, que resulta na descaracterização da perspectiva construída pela criança, as relações estabelecidas pelo seu corpo com a criação das imagens. Essa naturalização imposta pelo excesso de produções para as redes sociais já afeta as crianças, faz com que desconstruam a sua espontaneidade, o seu experimentar sem julgamentos.

Amorim (2022) destaca ainda que o fazer pedagógico de professoras e professores durante o isolamento social foi dominado pela presença intensa da imagem como sinônimo de documentar. As crianças, por sua vez, “trouxeram um outro modo de se relacionar com a imagem, utilizaram-na como linguagem para se comunicar, diminuir a distância, socializar o que desejavam e – o principal – para a manutenção do vínculo afetivo” (Amorim, 2022, p. 111). Em relação ao fazer pedagógico pertinente – após a pandemia, presencial novamente – Amorim (2022, p. 111) recomenda que as unidades educativas “devem oportunizar à criança manusear os equipamentos de captura de imagens e deixá-la sentir com o seu corpo, integrar o equipamento ao mover-se, ao ver e ao sentir”. Isto garantiria, nos dizeres de Amorim (2022, p. 111), “o direito da criança ao acesso à cultura contemporânea, consequentemente às imagens e às diferentes maneiras de produzi-las”.

A última pesquisa, a de Almeida (2022), sob o título *A fotografia digital e a construção da identidade do educador*, teve como objetivo compreender como o educador pode construir a sua trajetória de formação e elaboração da identidade profissional pela memória, acionando os seus arquivos fotográficos. Sobre a utilização da fotografia, Almeida (2022), p. 130):

A problematização deriva do fato de que a fotografia é pouco utilizada para elaboração da identidade do educador, para conhecimento de si e do outro para construir conhecimento. Além do mais, tem a intencionalidade de abrir aos educadores a perspectiva de uso das fotografias, sobretudo no momento em que os jovens estudantes têm disponível para si farta oferta de aparelhos fotográficos em seus *smartphones*. A experiência da retomada da própria história pode ser inspiradora para seus trabalhos nos processos didáticos com os alunos, nos amplos campos dos currículos escolares.

Para alcançar o objetivo mencionado, realizou-se uma pesquisa de história de vida envolvendo seis profissionais da educação, que organizaram suas histórias com fotos (cinco a dez fotografias por eles selecionadas), áudio e textos, documentos que, de forma ordenada, construíram pensamentos e reavivaram a memória dos participantes. A fundamentação teórica, como esclarece Almeida (2022), valeu-se de Rojo e Moura, bem como de Almeida, para questões de letramento e de Flusser e Salgado para abordar aspectos do fotográfico. Quanto aos resultados, Almeida (2022) explica que podem contribuir para subsidiar práticas pedagógicas que envolvam a fotografia digital, de um modo inovador, pois tais práticas poderão levar à construção de conhecimento de identidades individuais e coletivas, que valorizem os letramentos necessários na contemporaneidade, também para educadores. Para Almeida (2022, p. 132):

[...] os educadores entrevistados compreenderam a importância da recordação como o ato de “guardar no coração” os fatos vividos, entranhados em cada um. Eles todos se utilizaram da linguagem fotográfica para contar sua trajetória de formação, costuraram suas narrativas, reconstruíram os percursos, desenharam suas caminhadas e construíram conhecimento de si e do outro, pelas memórias trazidas. As imagens fotográficas lhes permitiram a construção dinâmica e libertadora da história da própria vida, bem como da história de outras vidas que estão por vir. Tais histórias serão construídas por novas sensibilidades que podem brotar do trabalho educativo com as novas sensibilidades despertadas pelas tecnologias.

Esta pesquisa, ao ser incorporada a este estado da questão, sinaliza que a imagem e, particularmente, a fotográfica, pode adentrar o contexto escolar e fomentar novas práticas educacionais. Com isso, abre-se fendas para estudos que envolvam a compreensão da imagem enquanto representação, enquanto signo, e elemento que compõe as mais diversas linguagens, que adentram também o contexto escolar. As pesquisas sinalizam para práticas em desenvolvimento nos diversos níveis de ensino, no entanto, ainda prevalece a força da fotografia enquanto registro, enquanto testemunho de aspectos da realidade. Deste modo, pelo que anunciamos a seguir, a nossa pesquisa poderá agregar algo original quanto à inserção do fotográfico na prática educacional.

Em busca realizada na plataforma SciELO, em 24 de junho de 2023, com o termo fotografia, entre os cinquenta primeiros artigos que se apresentaram com o uso da palavra fotografia, selecionamos dois deles, pois envolviam fotografia e prática educacional. No primeiro deles, denominado Oficinas de fotografia com estudantes universitárias/os: pesquisa e alguns de seus efeitos, Machado e Zanella (2022) analisam o caráter interventivo-dialógico de uma pesquisa realizada com estudantes de uma universidade federal brasileira, a qual teve como *corpus* as Oficinas de Fotografia Mobile. Machado e Zanella (2022) explicam que as fotografias elaboradas pelos estudantes universitários foram analisadas, considerando-se o papel do pesquisador na produção de novos contextos e cenários; a composição dos materiais produzidos na pesquisa, consequências de ações do pesquisador; bem como a produção de novas possibilidades de olhares e de reflexão dos estudantes.

As oficinas, conforme explicam Machado e Zanella (2022), permitiram que os estudantes experimentassem outros lugares ao tensionar espaços e práticas características do contexto universitário, exercitar um movimento exotópico que os possibilitou pensar o fora, como um deslocamento espaço-temporal, bem como permitiram que os estudantes assumissem novos lugares sociais, como:

[...] o de fotógrafo(a), ao exercitar e refletir sobre o olhar e a produção de imagens; de curador(a), ao selecionar imagens e organizá-las em uma exposição de fotografias; de artista, ao expor seu trabalho e dar a ver a outros o seu olhar; de alguém que se põe em tempos lentos para refletir sobre aspectos de sua vida, da universidade, de suas possibilidades de ver e não ver (Machado; Zanella, 2022, p. 13).

Em relação à experiência dos estudantes, Machado e Zanella (2022) enfatizam o quanto a expressão “prestar mais atenção” implica um novo modo de olhar, ou na possibilidade da construção de um novo modo de olhar, aquele que demanda tempo; e ainda, as reflexões incitadas pelo pesquisador tornaram possível aos estudantes produzir novos sentidos sobre o que lhes é facultado ver e não ver, sobre suas experiências e sobre si mesmos.

Por fim, nas palavras de Machado e Zanella (2022, p. 13).

A proposta de refletir sobre as relações espaço-temporais na vida acadêmica, ao sustentar-se em um trabalho estético, com fotografias, resultou na problematização de questões éticas da vida universitária, por ser meio de reflexão sobre fazeres cotidianos e políticas, ao convocar os(as) estudantes a transitarem por e a ocuparem novos posicionamentos em seus enunciados.

Em outro nível de ensino, o artigo intitulado A fotografia no desenvolvimento da identidade da criança na educação infantil no Centro Municipal de Educação Infantil Santa Lúcia, em Presidente Kennedy, resultado de pesquisa desenvolvida por Anjos e Barreto (2022), apresenta a fotografia compondo a prática educacional, mas agora na educação infantil. Na pesquisa foram analisados documentos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e as entrevistas semiestruturadas realizadas com docentes de um centro municipal de educação infantil.

Conforme explicam Anjos e Barreto (2022), a fotografia no contexto da educação infantil permite, por meio de atividades lúdicas, trabalhar o próprio registro fotográfico, desenvolver a memória visual e envolver a criação em arte. A fotografia é considerada, como consta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em Brasil (2017), como uma forma de expressão e linguagem que auxilia no desenvolvimento dos campos de experiência da criança, alcançando o campo de traços, sons, cores e formas, ou seja, trata-se de uma forma de expressão que contribui para a criação de produções artísticas próprias ou culturais e o desenvolvimento dos sentidos estético e crítico, propiciando o conhecimento de si e dos outros que estão à sua volta.

Enfatizam ainda que os resultados da pesquisa mostram “que a fotografia pode e deve ser inserida na educação infantil como um recurso pedagógico que auxilia o desenvolvimento das competências e habilidades da criança e a construção da sua identidade e autonomia” Anjos; (Barreto, 2022, p. 1).

Com esses artigos recentes, reforça-se a ideia de que a fotografia está já compondo a prática educacional. A nossa pesquisa faz-se assim como mais uma contribuição neste sentido também e envolvendo a educação superior. Apresentado este breve estado da questão, passamos para o problema da pesquisa e, em seguida, para os objetivos.

1.3 O problema de pesquisa

Enquanto professor de componentes curriculares que tratam da fotografia, em cursos de graduação de Arquitetura e Urbanismo, Design de Interiores e Publicidade e Propaganda, entre outros, sempre se fez necessário levar os estudantes a compreender as técnicas do fotográfico, explorar os aparelhos e aplicar esses conhecimentos em prol do uso adequado nas práticas das referidas profissões. Para além da minha experiência, as pesquisas que constam do estado da questão apresentado sinalizam que a prática educacional, em diversos níveis de ensino, se vale da fotografia, principalmente pela credibilidade a ela atribuída, por registrar acontecimentos e,

assim, possivelmente sempre reavivar a memória das pessoas. Nesse aspecto, destacam-se as pesquisas de Barbosa (2021), Marcolino (2021), Moraes (2021), Silva (2021) e Xavier (2022). Há pesquisas que buscam averiguar o potencial educativo da fotografia para a construção de novos olhares, como a de Souza (2021), que enfatiza a importância da fotografia para compor uma prática educacional que privilegiou as dimensões éticas e estéticas, para que possam ser levadas adiante, para além do âmbito escolar. O mesmo se dá com a pesquisa de Horn (2021), que propõe o uso da fotografia para constituir uma práxis e, assim, propiciar transformações de concepções e modos de agir na sociedade.

O que instiga e incita nosso interesse pela pesquisa é a possibilidade de levar os estudantes a incorporarem no seu cotidiano, no seu modo de vida, aspectos do ‘fazer fotográfico’. Trata-se de pensar numa educação que privilegiaria os sentidos e, de modo específico, o olhar. Sendo assim, consideramos que a pergunta que traduz tal problemática é a seguinte: como a prática educacional que envolve o ‘fazer fotográfico’ pode promover a educação do olhar do aprendiz?

Anunciada a pergunta, cabe agora aventar uma possível resposta, ou seja, a hipótese. A hipótese é a de que o fazer fotográfico na prática educativa promove a educação do olhar através do desenvolvendo três tipos de olhar: o contemplativo, o observacional e o generalizante.

Vejamos os objetivos que tal questão e hipótese demandam.

1.4 Objetivos

O objetivo geral da pesquisa é compreender como o fazer fotográfico pode ser incorporado à prática educacional e propiciar a educação do olhar do aprendiz. Os objetivos específicos são os seguintes: identificar particularidades da linguagem fotográfica; identificar especificidades do ‘fazer fotográfico’; reinterpretar a prática educacional, na perspectiva das ideias de Rancière; explicitar como a contemplação, a observação e a generalização podem ser incorporadas para educar o olhar do aprendiz.

1.5 Justificativa

A pesquisa é relevante, num sentido amplo, por trazer a fotografia — enquanto uma modalidade de representação visual, de imagem — para o contexto escolar, uma vez que se sabe da predominância da palavra, da valorização dos seus significados, nesse contexto. Segundo Durand (2004, p. 5), os progressos das técnicas de reproduções por imagens, como a

fotografia, o vídeo, as imagens sintéticas, bem como os meios de transmissão dessas, não permitiram que a imagem alcançasse o poder da palavra, embora não passe despercebida a riqueza de sintaxes, das retóricas e dos processos de raciocínio envolvendo a imagem mental – perceptiva, das lembranças, das ilusões, entre outras, e das icônicas – figurativo pintado, desenhado, esculpido e fotografado.

Embora haja pesquisas que exploram os meios técnicos (óticos, físico-químicos, eletromagnéticos etc.) da produção, reprodução e transmissão de imagens, de certo modo, o produto de suas descobertas não é, em geral, objeto de pesquisa. Mas não se pode ignorar, como enfatiza Durand (2004, p. 34), que a imagem midiática,

[...] está presente desde o berço até o túmulo, ditando as intenções de produtores anônimos ou ocultos: no despertar pedagógico da criança, nas escolhas tipológicas (a aparência) de cada pessoa, até nos usos e costumes públicos ou privados, às vezes como ‘informação’, às vezes velando a ideologia de uma ‘propaganda’, e noutras escondendo-se atrás de uma ‘publicidade’ sedutora.

Sendo assim, nessa contribuição mais ampla, a pesquisa vai ao encontro de estudar a imagem como “fenômeno fundamental da sociedade e pela revolução cultural que implica” (Durand, 2004, p. 34), embora a imagem aqui fique restrita à fotográfica.

Adentrando o contexto escolar, aí com uma contribuição mais específica, estaria a possibilidade de agregar mais uma experiência com prática educacional envolvendo a fotografia, trazendo reflexões sobre a linguagem fotográfica e sobre o ‘fazer fotográfico’, o que permitiria exercitar o olhar para capturar, com a ajuda do dispositivo fotográfico, aspectos da realidade, sem deixar de realçar os significados neles engendrados. Para isso, faz-se necessário exercitar o olhar.

Citelli (2010) adverte que os discursos verbais e não verbais, as hipertextualidades, as estratégias de interconectividade permitem a representação e a construção de valores, conceitos, ideias; permitem a circulação pelos vários suportes de comunicação que resultam em aberturas para novas formas de ler, compreender, sentir, perceber e produzir, o que, sem dúvida, requer competência para compreender este movimento e utilizar adequadamente o potencial cognitivo dessas linguagens.

Neste sentido, a prática educacional que envolve o fotográfico, em suas diversas facetas – a linguagem fotográfica, o potencial dos aparelhos, o fazer fotográfico, a divulgação das fotografias –, vai ao encontro da proposta de Citelli (2010), de um lado, no tocante ao fotográfico, o que pode levar os estudantes a aprender a olhar para as coisas que os cercam, olhar esse que é revestido pelo aparelho e também pelo seu contexto cultural. De outro, a escola

se voltaria às necessidades dos estudantes que precisam ter competência para se valer do potencial cognitivo das diversas linguagens que permeiam nosso contexto atual. Trata-se, portanto, de educar o olhar para que este possa captar os significados engendrados nesses signos, nessas linguagens, pois aqui, parafraseando Rancière (2012), é necessário aprender a colocar em movimento os significados na floresta das coisas e dos signos que nos cercam. Lembramos que, na perspectiva peirceana, não há distinção, do ponto de vista lógico, entre as coisas e os signos, pois pensamos com os signos que, de algum modo, e em alguma medida, sugerem, apresentam ou representam as coisas do mundo.

Apresentada a relevância da pesquisa, passamos a tratar da fundamentação teórica e de aspectos da metodologia.

1.6 Aportes teóricos e metodológicos

O olhar para o fotográfico se faz na perspectiva peirceana. Assim sendo, aspectos da gramática especulativa, uma das divisões da semiótica ou lógica, proposta por Peirce, enquanto ciência geral dos signos, fundamenta este olhar. Por ser uma ciência geral dos signos, a semiótica ou lógica mencionada, abarca todas as modalidades de linguagens, indo para além da linguagem verbal. Assim, podemos contemplar a linguagem visual e, entre elas, a linguagem fotográfica. Convém acrescentar também que as classificações de signos, permitem compreender os efeitos desses signos em intérpretes quaisquer. Por mencionarmos a educação do olhar, apresentamos, de modo geral, as categorias da fenomenologia peirceana, as quais demandam, na apreensão dos fenômenos, três tipos de olhar: o contemplativo, o observacional e o generalizante. Para tanto, buscamos as ideias que constam em Drigo e Souza (2021) e nos escritos de Peirce, principalmente.

Embora as ideias peirceanas sejam norteadoras desse olhar para a fotografia, também tratamos do fotográfico, conforme Flusser (2011), que propicia reflexões sobre o papel da máquina no fazer fotográfico, em Barthes (2006) e Machado (2011), bem como em Santaella (2018; 1996). As diversas perspectivas permitem mostrar ao leitor, ou ao professor, caminhos possíveis para a compreensão do que é o fotográfico. Isto porque, o professor, para envolver o fotográfico na sua prática, precisa se aventurar por essa modalidade de linguagem.

Vamos tratar da educação do olhar, tendo como fundamentação teórica as ideias peirceanas, o que implica aprender a olhar para os aspectos qualitativos, referenciais e convencionais de um fenômeno, definido por Peirce (1931, CP 1.284), como “o total coletivo de tudo o que é de alguma forma ou em qualquer sentido presente à mente, independentemente de corresponder ou não a qualquer coisa real”.

Adentrando o contexto escolar, para tratar de prática educacional, buscamos ideias de Zabala (2014), principalmente, para verificar a coerência de se valer de uma sequência didática como unidade de análise para a prática educacional. Apresentadas tais ideias, passamos a redimensionar aspectos da prática educacional, a partir de Rancière (2012). Assim, do espectador emancipado caminhamos para o aprendiz emancipado que nos ambientes de aula, assim como o professor, é visto como tradutor de signos. E ainda, na sequência analisada, o aprendiz é também um fotógrafo em ação.

O fazer fotográfico, a produção e a interpretação de signos estão em movimento nesta pesquisa que tem uma abordagem qualitativa. Para conjecturar sobre a construção de um novo olhar para o mundo ao redor, no caso dos estudantes, vamos descrever e analisar uma sequência didática, que desenvolvemos em um componente curricular dos cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo e Design de Interiores, envolvendo o fazer fotográfico. As análises serão permeadas por reflexões sobre a fotografia e os tipos de olhar então requeridos dos estudantes, os fotógrafos em ação.

Sendo assim, considerando-se Chizzotti (2014), podemos dizer que se trata de uma pesquisa qualitativa. Esta modalidade de pesquisa, nas ciências sociais e humanas, conforme explica Chizzotti (2014), busca mostrar os fenômenos singulares com todas as suas contradições e destacam a imprevisibilidade e a originalidade das relações interpessoais e sociais, sempre valorizando os aspectos qualitativos dos fenômenos. Na pesquisa qualitativa, segundo Chizzotti (2014), o conhecimento advém não da junção, por meio de uma teoria explicativa, de dados isolados, mas sim da interpretação dos dados, empreendida por olhos vestidos de teorias. E ainda, o sujeito observador faz parte do processo e interpreta os fenômenos.

De acordo com Chizzotti (2014), nessa modalidade de pesquisa, a formulação e a delimitação do problema não resultam de uma afirmação prévia e individual, o que ocorreu no nosso caso, pois a pergunta foi gerada a partir da nossa prática docente e também embasada em leituras e na prática envolvendo fotografia. E ainda, conforme Chizzotti (2014), a pesquisa qualitativa é uma obra coletiva, o que pude constatar no transcorrer da pesquisa, pois o movimento das minhas ideias foi também guiado pelos produtos gerados pelos alunos e por suas observações. Os aprendizes e o professor foram tradutores, intérpretes de dados, ou seja, os significados foram desvelados por ambos.

Apresentadas os elementos que delimitaram o percurso da pesquisa, passamos ao relato dos resultados encontrados. O relato se faz como explicitamos em seguida.

1.7 Relato de pesquisa

Concluimos a Introdução com uma breve apresentação sobre a composição dos capítulos que seguem. No primeiro capítulo, Signos e Linguagens, com o objetivo de identificar especificidades da fotografia enquanto signo e produtora de significados, na perspectiva peirceana, apresentamos definições e classificações do signo, que constam na gramática especulativa, uma das divisões da semiótica ou lógica; segundo Santaella (1999, p. 6-10), a partir dos *Collected Papers*¹, Drigo e Souza (2021) e Santaella (2018; 1996), bem como com Souza e Drigo (2020). Vamos tratar também da fenomenologia peirceana, onde ancoramos nossas reflexões sobre contemplação, observação e generalização, faculdades que são requeridas no fazer fotográfico.

No segundo capítulo, Sobre o fotográfico, com o objetivo de identificar particularidades da linguagem fotográfica e especificidades do ‘fazer fotográfico’, apresentamos ideias de Barthes (2006), bem como de Dubois (2001), Flusser (2011), Machado (2011) e outros. Adotamos a visão peirceana, porém outros autores que mencionamos mostram caminhos diferentes que permitem compreender como se dá a geração de significados da fotografia, portanto, novas possibilidades de agregar o fotográfico na prática educacional.

¹ Peirce deixou 12 mil páginas publicadas e 90 mil páginas de manuscritos inéditos, que estão na Universidade de Harvard. Na década de 30, a primeira publicação de textos coligidos nos seis volumes do *Collected Papers* (CP abreviadamente), editados por Hartshorne e Weiss, se restringia em grande parte a escritos que Peirce já havia publicado em vida. Apenas nos anos 50, Burks acrescentou os volumes 7 e 8 aos CP, adicionando temas inéditos como a filosofia da mente e algumas das principais correspondências de Peirce com Lady Welby onde estão expostas discussões importantes da teoria dos signos peirceana (existe hoje uma edição em CD-ROM dos CP).

No terceiro capítulo, intitulado (Re)interpretação da prática educacional, que tem como objetivo tratar a prática educacional à luz das ideias de Rancière (2012), apresentamos reflexões sobre prática educacional, a partir de ideias de Zabala (2014), principalmente porque ele elege a sequência didática como uma unidade de análise da prática educacional. Em seguida, apresentamos o pensamento de Rancière (2012), com foco na relação entre mestre e aprendiz; e, logo após, refletimos sobre a prática educacional envolvendo o fotográfico e destacando as possibilidades desta prática contribuir para a educação do olhar do aprendiz.

E no quarto capítulo, O fazer fotográfico em ação, descrevemos a sequência didática e, em seguida, analisamos, valendo-se das estratégias advindas da semiótica ou lógica peirceana, as fotografias realizadas pelos alunos no transcorrer do desenvolvimento da sequência didática. O objetivo deste capítulo é identificar como os três tipos de olhar – o contemplativo, o observacional e o generalizante – permeiam o fazer fotográfico e também guiam a interpretação das fotografias.

Por fim, nas Considerações Finais, retomamos o movimento das nossas ideias e buscamos os resultados obtidos, avaliamos se demonstramos a hipótese, bem como conjeturamos sobre pesquisas futuras.

2 SIGNOS E LINGUAGENS

Neste capítulo, intitulado Signos e linguagens, com o objetivo de identificar especificidades da fotografia enquanto signo e produtora de significados, vistos sob um olhar construído com teorias de Charles Sanders Peirce², apresentamos definições e classificações do signo, a partir dos *Collected Papers*; Drigo e Souza (2021)³, Santaella (2018; 1996), bem como em Souza e Drigo (2020). Destacamos a fenomenologia, na perspectiva peirceana, onde ancoramos nossas reflexões sobre os três tipos de olhar: o contemplativo, o observacional e o generalizante.

2.1 Definições e classificações de signos

Podemos olhar para a fotografia sob diversas perspectivas, como a histórica, documental, jornalística, publicitária, artística, sociológica, antropológica, entre outras. Para o âmbito desta pesquisa, vamos atentar para a fotografia no seu processo de construção de significados, ou seja, enquanto signos, linguagem. No contexto desta pesquisa, concebemos linguagem como uma sucessão de formas sociais de comunicação e de significação que parte da linguagem verbal, passa pela linguagem visual, da culinária, da moda, a linguagem dos cegos, dos surdos-mudos, da publicidade, da matemática. Conforme Santaella (1996, p. 313):

² Utilizamos a denominação “semiótica ou lógica peirceana”, por ser a semiótica proposta por Charles Sanders Peirce (1839-1914).

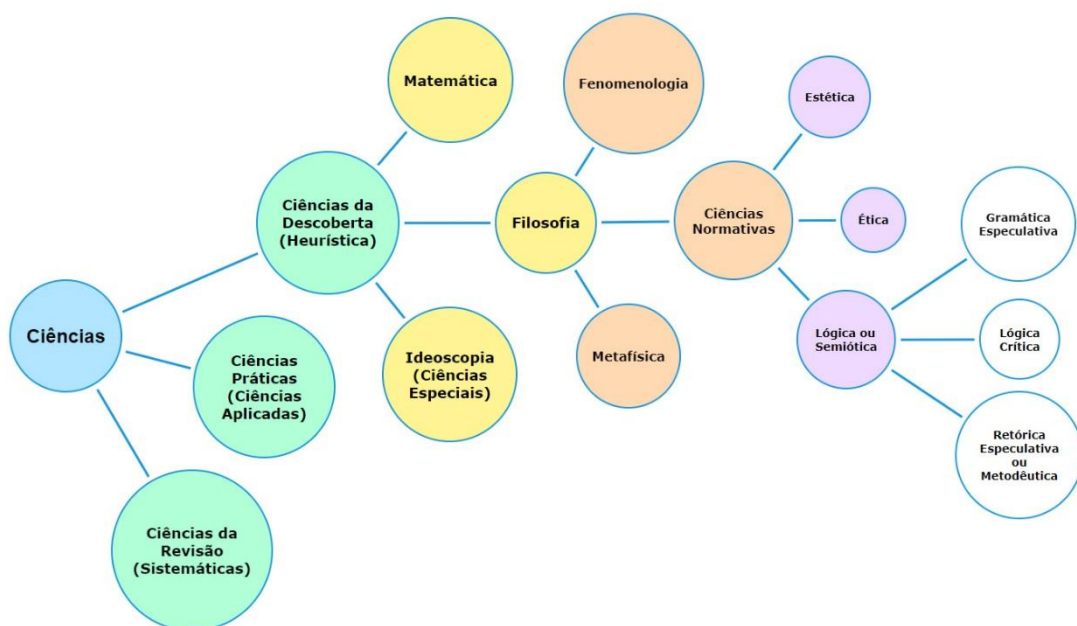
³ As autoras esclarecem que Peirce desenvolveu a semiótica como lógica e foi o criador do pragmatismo filosófico. Ele era químico de formação, mas estudou Astronomia, Geodésia, Matemática, Lógica, Filosofia, Teoria e História da Ciência, Econometria e Psicologia, e se considerava lógico. Seu mérito foi destacado por filósofos e cientistas importantes, como Bertrand Russel, Popper, Umberto Eco e Putnam e, recentemente, Ilya Prigogine, ao estudar estruturas dissipativas, mencionou as ideias peirceanas que tratam mente e matéria como indissociáveis. Para Bertrand Russel, Peirce foi, sem dúvida, uma das mentes mais originais do final do século XIX e certamente o maior pensador estadunidense de todos os tempos. Umberto Eco o considerava como o maior filósofo americano da virada do século — do século XIX para o século XX —, e um dos maiores pensadores do seu tempo. Também Popper o considerava um dos maiores filósofos de todos os tempos e, para Putnam, ele era um gigante escondido entre os filósofos americanos.

A mais esquemática definição de linguagem seria a de qualquer coisa que é capaz de tornar presente um ausente para alguém, produzindo nesse alguém um efeito interpretativo. Nesse sentido, até mesmo os processos perceptivos, frutos do olhar, escutar, apalpar, cheirar e degustar, aparentemente tão imediatos, já funcionam, na realidade, como linguagem, visto que não deixam de ser mediatizados pelo equipamento específico de nosso sistema sensorio-motor e dos poderes e limitações de nossos esquemas mentais.

Assim, uma fotografia é um signo, na perspectiva da semiótica peirceana, por gerar efeitos num intérprete, que pode ser uma pessoa, no caso, que observa uma fotografia, que pode estar impressa, ou que pode ser vista na tela do celular, ou exposta numa galeria de arte. Os efeitos decorrem dos aspectos qualitativos, referenciais e convencionais que impregnam a própria materialidade da fotografia. Os qualitativos envolvem as cores, as formas, as texturas ou a combinação desses elementos que permeiam a fotografia na sua materialidade; os referenciais agregam aspectos da realidade, do contexto para além da imagem e que estão no mundo exterior, para os quais a fotografia pode se reportar. Os convencionais estão impregnados na fotografia, mas são abstratos, podem ser ideias, concepções compartilhadas numa cultura, ou numa comunidade, como a dos fotógrafos ou dos publicitários.

Mas, antes de olharmos definições e classificações de signo, vejamos onde se localiza a gramática especulativa, uma parte da semiótica ou lógica, na classificação das ciências proposta por Peirce (Figura 4).

Figura 4 – Classificação das ciências



Todas as ciências, conforme Peirce (1931, CP 1.183), ou são Ciências da Descoberta, ou Ciências Práticas, ou Ciências da Revisão, sendo que a primeira se subdivide em Matemática, Filosofia e Ideoscopia. É na Filosofia, e em uma das suas subdivisões, que encontramos as Ciências Normativas — Estética, Ética e Semiótica ou Lógica — e um entre os três ramos da Semiótica ou Lógica é a Gramática Especulativa, que, conforme Santaella (2018, p. 5), contribui com “definições e classificações para a análise de todos os tipos de linguagens, signos, sinais, códigos etc.”.

Nosso propósito primeiro aqui não é simplesmente apresentar definições e classificações de signos, mas enfatizar como a classificação aponta para o modo como se dá o pensamento com os signos.

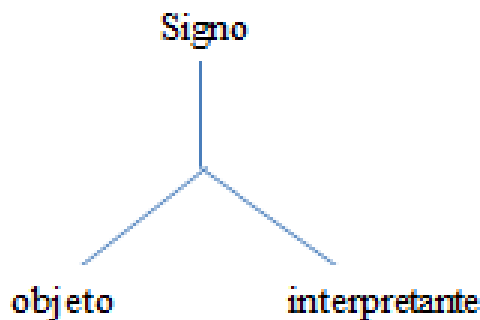
Peirce (1932, CP 2.230) esclarece que a palavra signo é “usada para denotar um objeto perceptível, ou apenas imaginável, ou mesmo inimaginável”. A fotografia da página 10 (Figura 1) é algo existente – aqui neste texto, de fato, é a reprodução de uma fotografia – que, em certa medida, está no lugar de um objeto, que é perceptível, são pedaços de madeira.

Ao lançar o olhar para uma fotografia, o intérprete pode ter reações, ou emoções ou pensamentos, que podem envolver inúmeros aspectos vinculados à fotografia enquanto produto de um aparelho e de um fotógrafo, que o manipula ou busca driblá-lo, ou ainda, reflexões vinculadas ao objeto sugerido, apresentado ou representado na fotografia. Tais efeitos são denominados interpretantes.

Conforme Peirce (1958, CP 8.332), “nós podemos tomar signo num sentido tão largo a ponto do seu interpretante não ser um pensamento, mas uma ação ou experiência, ou podemos mesmo alargar tanto o significado de signo a ponto de seu interpretante ser uma mera qualidade de sentimento”. No caso da fotografia da página 10 (Figura 1), o intérprete pode se envolver com detalhes da madeira, como forma circular, a rugosidade e as fendas que ela exhibe. Pode ainda, verificar que o fotógrafo tornou a madeira luminosa e assim pensar nas técnicas empregadas na realização da fotografia. Ou ainda, caso o intérprete tenha familiaridade com o local em que a madeira está, aparentemente parece estar ancorada em uma parede, o interpretante dessa fotografia pode estar vinculado à identificação do local.

Os termos objeto, signo e interpretante estão sempre presentes nas definições de signo, ou seja, o signo envolve uma relação triádica constituída pelo signo, o objeto e o interpretante, e ainda deixa claro que nenhum signo fala por si mesmo, mas exclusivamente por outro signo, o que implica que o signo se mostra pelo seu interpretante. A definição de signo pode ser vista no diagrama (Figura 5).

Figura 5 – A definição de signo em diagrama



Fonte: Drigo (2007, p. 63).

O signo é “qualquer coisa que determine outra coisa (seu interpretante) para se referir a um objeto ao qual ela própria se refere (seu objeto), da mesma maneira” (Peirce, 1932, CP 2. 303). O diagrama – esquema de uma relação triádica, do ponto de vista lógico – mostra o vínculo entre o signo, o objeto e o interpretante. O signo apresenta o objeto a um interpretante, que, por sua vez, pode produzir um novo signo e desencadear a semiose, ou signo em ação, ou o signo gerando interpretantes num processo que só é interrompido por necessidades práticas. Em termos teóricos, a ação do signo se prolonga indefinidamente, ou seja, não é interrompida e, graficamente, a ação do signo vai construindo uma teia de significados.

O objeto que o signo sugere – um aglomerado de pedaços de madeira na forma arredondada, varas grossas de madeira – pelos seus aspectos qualitativos, as formas, as cores, a textura, pode levar o intérprete à contemplação. No entanto, por ser algo existente, a reprodução de uma fotografia, pode provocar reações que levem à identificação do local, e ainda, pode provocar reflexões sobre o processo de produção da imagem.

Das reflexões postas até aqui, podemos pressupor que os signos podem ser classificados sob diferentes aspectos. Os efeitos gerados no intérprete pela fotografia são distintos e estão vinculados também materialidade da mesma. Para a nossa pesquisa, importam-nos as classificações do signo referentes à primeira tricotomia proposta por Peirce.

Os signos são divisíveis segundo três tricotomias: a primeira, de acordo com o fato de que o signo em si próprio ser mera qualidade, ou um existente real; ou uma lei geral; a segunda, conforme a relação do signo com seu objeto (no signo) ter algum caráter em si próprio, ou alguma relação existencial com esse objeto, ou alguma relação com um interpretante e, a terceira, conforme seu Interpretante o representar como um signo de possibilidade, ou como um signo de fato (existente), ou de razão (Peirce, 1932, CP 2. 243).

Para cada tricotomia, há três possibilidades. Vejamos quais são estas possibilidades na primeira tricotomia: a do signo em relação ao seu fundamento: o fato de que o signo em si próprio ser mera qualidade, ou um existente real; ou uma lei geral, para as quais os signos são denominados, respectivamente: qualissignos, sinsignos e legissignos.

Segundo Peirce (1932, CP 2.244), “um qualissigno é uma qualidade que é um signo. Ele não pode atuar como signo se não estiver incorporado; mas tal incorporação não tem nada a ver com o seu caráter de ser esse signo”. Um pôr do sol, que coloca um transeunte em contemplação, faz-se um qualissigno.

O sinsigno, conforme Peirce (1932, CP 2. 245), é algo que existe ou um evento que é um signo. Ele pode ser assim por meio de qualidades; desse modo, ele envolve um qualissigno ou, às vezes, várias qualidades. Mas estes qualissignos são de um tipo particular e constituem o sinsigno porque estão realmente incorporados. A fotografia da página 10 (Figura) é um sinsigno, pois é constituída com formas e cores, qualissignos atualizados. O legissigno, segundo Peirce (1932, CP 2.246), é uma lei que é um signo, sendo que tal lei é estabelecida pelos homens. O legissigno ocorre via réplica, que é sinsigno.

A segunda tricotomia implica que o signo incorpora do seu objeto algum caráter, como qualidade, relação existencial ou lei, que permite classificá-lo, respectivamente, como ícone, índice e símbolo. A fotografia da página 10 (Figura 1) pode prevalecer como ícone se preponderar na semiose, ou na sua ação enquanto signo, os aspectos qualitativos postos nas cores, formas, texturas. Peirce (1932, CP 2.276) esclarece que um ícone é um signo pela sua qualidade e seu objeto é pura possibilidade, no entanto, “um signo pode ser icônico, isto é, pode representar seu objeto principalmente por sua semelhança [...]. Qualquer imagem material, como uma pintura, é amplamente convencional em seu modo de representação; mas em si, sem legenda ou rótulo”.

Um índice, conforme Peirce (1932, CP 2.305), é um signo:

[...] que se refere ao seu objeto não tanto por causa de qualquer semelhança ou analogia com ele, nem porque está associado a caracteres gerais do objeto, mas porque estabelece uma conexão dinâmica (incluindo espacial) com o objeto individual, de um lado, e com os sentidos ou a memória da pessoa para quem ele serve como signo, de outro.

Sendo assim, a fotografia da página 10 (Figura 1) pode prevalecer como índice, pois pode acionar a memória do intérprete e levá-lo a identificar o local em que a madeira está localizada, principalmente para um intérprete que tenha familiaridade com o local.

O símbolo, por sua vez, segundo Peirce (1932, CP 2. 301), como a palavra “fotografia”, por exemplo, não indica alguma coisa particular, mas denota um tipo de coisa, que envolve ideias, crenças, convenções compartilhadas culturalmente. Como esclarece Peirce, mesmo quando você escreve a palavra “fotografia”, isto não faz de você o criador, bem como, ao apagá-la, você não a destrói, ou seja, a palavra, assim como qualquer símbolo, faz da mente das pessoas a sua morada, é abstrata.

A terceira tricotomia, entre as três primeiras propostas por Peirce, é a que permite classificar o signo conforme seu interpretante, o representa como um signo de possibilidade, ou como um signo de fato, ou de razão, ou ainda, permite classificá-lo em rema, ou dicente, ou argumento, respectivamente.

O efeito remático pode ser apenas uma expressão de admiração, de envolvimento, sem reflexões ou encadeamento de ideias. O rema é fruto da contemplação, e o dicente, da constatação, uma vez que pode ser compreendido pela proposição do tipo “A é B”. O argumento ocorre com os três tipos de raciocínio: abdução, dedução e indução, que são como estágios da investigação científica.

Um rema é um signo – isto porque ele é um interpretante, que é um signo – “que, para seu interpretante, é um signo de possibilidade qualitativa, isto é, é entendido como representando um tal tipo de objeto possível. Qualquer rema fornece informação, mas não é interpretado através dela” (Peirce, 1932, CP 2. 250); um dicente “é um signo que, para seu interpretante, é um signo de existência real” (Peirce, 1932, CP 2.251) e o argumento “é um signo que, para seu interpretante, é um signo de lei (Peirce, 1932, CP 2. 252).

Um pôr do sol, uma fotografia e uma palavra podem ser signos, ou seja, podem sugerir, apresentar ou representar, de algum modo e sob algum aspecto, um objeto. As três primeiras tricotomias apresentadas mostram que o signo pode receber diferentes classificações conforme o seu fundamento, a sua relação com o objeto e a sua relação com o interpretante.

Vejamos, em seguida, os tipos de interpretantes do signo. Vamos apresentar esta classificação de modo breve, pois, na nossa pesquisa, importam-nos os fundamentos do signo e as categorias fenomenológicas que subsidiam tais fundamentos.

Há três tipos de interpretante: imediato, dinâmico e final. Assim, respectivamente, há os que estão latentes no signo; os interpretantes que se atualizam, e outros que se colocam no movimento de uma tendência, como algo que se pretende alcançar. O interpretante de um signo é outro signo, enquanto o intérprete é uma mente particular onde é atualizada uma semiose particular. O efeito do signo – o interpretante dinâmico – provocado numa mente (ou intérprete) não é uma atividade subjetiva, pois o signo tem potencial para gerá-lo tendo em vista o vínculo que ele guarda com o objeto. O interpretante imediato é uma propriedade objetiva do signo – está nele em potencial – que independe de se atualizar numa semiose particular. O interpretante imediato traduz a potencialidade do signo para gerar interpretantes. As qualidades e as pistas engendradas na materialidade do signo, na interação com a experiência colateral do intérprete, provocam efeitos distintos, ou interpretantes distintos. O interpretante efetivo, que se atualiza em uma mente particular, é denominado dinâmico, que pode ser de três modalidades: emocional, energético e lógico.

O efeito significativo do signo, ou o interpretante que se atualiza, pode ser de três tipos: emocional, energético e lógico. “O primeiro efeito significativo de um signo é um sentimento produzido por ele” (Peirce, 1934, CP 5.475), que é o interpretante emocional. Ele pode “significar muito mais do que esse sentimento de reconhecimento; e, em alguns casos, é o único efeito significativo que o signo produz” (Peirce, 1934, CP 5.475). E, “se um signo produz qualquer efeito significativo adicional, ele o fará através da mediação do interpretante emocional, e esse efeito adicional sempre envolverá um esforço. Eu chamo de interpretante energético” (Peirce, 1934, CP 5.475). Peirce explica que tal esforço pode ser muscular, mas, de modo geral, é um esforço mental que não envolve significados de um conceito intelectual, pois ele é um ato. O interpretante lógico sim, envolve conceitos intelectuais, que são de natureza geral.

No caso da fotografia (Figura 1), as qualidades – cor, forma, texturas – aguçam os sentidos do intérprete e podem contribuir para a geração de interpretantes emocionais; o poder de conexão com o real, que sugere pistas, principalmente para os intérpretes cujo local lhes é familiar, pode gerar interpretantes energéticos e, por fim, a fotografia pode suscitar reflexões sobre o fazer fotográfico, notadamente quanto à presença da luz, ou seja, interpretantes lógicos podem vir à tona.

Apresentamos definições de signo e as três principais tricotomias com o propósito de contribuir para a compreensão de como se dá o pensamento via signos, o que permite tratar a fotografia como signo e inventariar seus possíveis significados atrelados à preponderância dos aspectos qualitativos, referenciais e convencionais que a impregnam. Em seguida, para reforçar o tipo de olhar requerido para que os significados atrelados a estes aspectos se tornem proeminentes, buscamos aspectos da fenomenologia peirceana. As categorias fenomenológicas estão na base da arquitetura filosófica de Peirce e com elas se constata a importância dos três tipos de olhar: contemplativo, observacional e generalizante. Isto porque buscamos aventar as possibilidades de educação do olhar do aprendiz, por meio desses tipos de olhar mencionados.

2.2 A fenomenologia peirceana

Observando o diagrama (Figura 4), podemos destacar que as Ciências da Descoberta são três: Matemática, Filosofia e Ideoscopia. A Filosofia, por sua vez, se subdivide em três ramos: Fenomenologia, Ciências Normativas e Metafísica. A Fenomenologia é a ciência ou quase-ciência que dá conta de todas as especificidades dos fenômenos, sendo que o fenômeno é “o total coletivo de tudo o que é de alguma forma ou em qualquer sentido presente à mente, independentemente de corresponder ou não a qualquer coisa real” (Peirce, 1931, CP 1. 284).

A fenomenologia nos mostra como podemos apreender os fenômenos, ou seja, ela requer o desenvolvimento de faculdades especiais.

Fique entendido, então, que o que temos a fazer, como estudantes de fenomenologia, é simplesmente abrir nossos olhos mentais, olhar bem para o fenômeno e dizer quais são as características que nele nunca estão ausentes, seja este fenômeno algo que a experiência externa força sobre nossa atenção, ou seja o mais selvagem dos sonhos ou a mais abstrata e geral das conclusões da ciência (Peirce, 1934, CP 5.41).

Peirce (1934, CP 5.42) explica que as experiências fenomênicas demandam o desenvolvimento de três faculdades: ver, atentar para e generalizar, sendo que a primeira faculdade é a capacidade de ver, mas ver sem interpretar, ver as coisas como elas se apresentam; a segunda, a de atentar-se para, requer discriminação resoluta que mantém o foco num aspecto específico, capaz de detectar todos os possíveis disfarces, e, por fim, a capacidade de generalizar, tão familiar aos matemáticos, que apreende a essência de algo sob exame e a purifica de acessórios estranhos e irrelevantes.

Para compreender melhor esses três tipos de olhar, lançamos mão de um artifício de Souza e Drigo (2020), que identificam tais olhares em heterônimos de Fernando Pessoa. Iniciemos com a faculdade de ver, reproduzindo aqui “Sou um guardador de rebanhos”, de Alberto Caeiro, conforme consta em Souza e Drigo (2020, p. 58):

Sou um guardador de rebanhos

[...] E assim escrevo, querendo sentir a Natureza, nem sequer como um homem,
 Mas como quem sente a Natureza, e mais nada.
 E assim escrevo, ora bem, ora mal,
 Ora acertando com o que quero dizer, ora errando,
 Caindo aqui, levantando-me acolá,
 Mas indo sempre no meu caminho como um cego teimoso.
 Ainda assim, sou alguém.
 Sou o Descobridor da Natureza.
 Sou o Argonauta das sensações verdadeiras.
 Trago ao Universo um novo Universo
 Porque trago ao Universo ele-próprio.
 Isto sinto e isto escrevo
 Perfeitamente sabedor e sem que não veja
 Que são cinco horas do amanhecer
 E que o sol, que ainda não mostrou a cabeça
 Por cima do muro do horizonte,
 Ainda assim já se lhe veem as pontas dos dedos
 Agarrando o cimo do muro
 Do horizonte cheio de montes baixos.

Conforme Souza e Drigo (2020, p. 60):

A poesia de Caeiro notabiliza-se pela simplicidade de viver sem pensar, sem se preocupar com o que afasta o homem de sua essência: o pensamento filosófico, a metafísica. [...] Mas para atingir esse estágio, “triste de nós que trazemos a alma vestida! / Isso exige um estudo profundo/Uma aprendizagem de desaprender”. Essa (des)aprendizagem vem com atos puramente contemplativos: ver sem nomear, sem reconhecer ou constatar [...] sem juízos de valor ou interpretação.

Ou ainda, conforme explica Peirce (1931, CP 1.304), isto implica em apreender qualidades “como a cor magenta, o odor da rosa, o silvo da locomotiva, o sabor do quinino, a qualidade da emoção experimentada ao contemplar uma demonstração matemática, perfeita, a qualidade de sentir amor etc.”. Peirce ainda esclarece, “não me refiro ao experienciar agora a sensação, ou vivê-la na imaginação ou na memória. Nesses casos, a qualidade é apenas um elemento envolvido no evento. Interessa-me a qualidade em si mesma, que é um poder-ser não necessariamente realizado” (Peirce, 1931, CP 1. 304).

Passemos para a faculdade do atentar para – o olhar observacional – tão premente em Álvaro de Campos. Vejamos fragmentos de “Ode triunfal”, como consta em Souza e Drigo (2020, p. 60-61):

Ode Triunfal

À dolorosa luz das grandes lâmpadas eléctricas da fábrica
Tenho febre e escrevo.
Escrevo rangendo os dentes, fera para a beleza disto,
Para a beleza disto totalmente desconhecida dos antigos.

Ó rodas, ó engrenagens, r-r-r-r-r-r eterno!
Forte espasmo retido dos maquinismos em fúria!
Em fúria fora e dentro de mim,
Por todos os meus nervos dissecados fora,
Por todas as papilas fora de tudo com que eu sinto!
Tenho os lábios secos, ó grandes ruídos modernos,
De vos ouvir demasiadamente de perto,
E arde-me a cabeça de vos querer cantar com um excesso
De expressão de todas as minhas sensações,
Com um excesso contemporâneo de vós, ó máquinas! [...]

Tal olhar envolve o fato de existir, que é

[...] sentir a ação de fatos externos resistindo à nossa vontade. É por isso que, proverbialmente, os fatos são denominados brutos: fatos brutos e abruptos. Existir é estar numa relação, tomar um lugar na infinita miríade das determinações do universo, resistir e reagir, ocupar um tempo e espaço particulares” (Santaella, 1983, p. 63).

Por fim, a faculdade de generalizar, nos versos de Ricardo Reis, conforme consta em Souza e Drigo (2020, p. 62):

Põe quanto és no mínimo que fazes

Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive.

Aqui, o pensamento, a reflexão sobre a vida, a interpretação, que exigem abstração, generalização, se fazem presentes. E, como enfatizam Souza e Drigo (2020), guiado pela clareza, pelo equilíbrio e ordem, Reis procura atingir a paz e a harmonia por meio da autodisciplina, do domínio das paixões, pela sobreposição da razão sobre a emoção, valendo-se também de ideias filosóficas, sem contar que há intenção didática em seus versos.

Como a primeira das ciências, na qual o mundo vem como aparência, a fenomenologia proposta por Peirce, demanda três categorias: primeiridade, segundidade e terceiridade.

“A primeira categoria, então, é Qualidade de Sentimento ou que quer que seja tal como é, positivamente, e sem relação com nada mais” (Peirce, 1934, CP 5.44). Trata-se de um primeiro modo do aparecer que envolve as qualidades do fenômeno, que é algo que não reage, que se apresenta como um objeto que não resiste. Esta categoria, conforme explicam Drigo e Souza (2021), requer a faculdade de ver, uma das faculdades consideradas para ler o mundo como aparência, que é imprescindível para vivenciar qualidades do mundo tal como elas aparecem, por si próprias, sem depender de outra coisa do mundo. A vermelhidão, por exemplo, como explicam Drigo e Souza (2021), existe sem que alguém possa imaginá-la ou percebê-la em uma realização, ou seja, ela existe independente de um confronto ou de uma ideia que a mente humana possa construir envolvendo-a. É o olhar de Alberto Caieiro para as coisas do mundo.

A segundidade consiste em outro modo do fenômeno aparecer, que é o da alteridade, da resistência, que se opõe à nossa vontade, à nossa expectativa. Peirce (1931, CP 1.324) explica que estamos continuamente colidindo com o fato bruto, pois esperamos uma coisa ou admitimos algo, mas a experiência nos mostra algo muito diferente, o que nos leva a pensar diferentemente. Trata-se de fenômenos que envolvem duas coisas, sem relação, como ação-reação. A segundidade, portanto, implica um modo de aparecer objetual, como os fatos narrados por Álvaro de Campos.

Por fim, a terceiridade não se reduz às qualidades ou aos embates da segundidade. “É a ideia daquilo que é tal qual é por ser um Terceiro ou Meio entre um Segundo e seu Primeiro” (Peirce, 1934, CP 5.66). Terceiridade é, portanto, sinônimo de mediação, de signo. Drigo e Souza (2021) explicam que esta categoria, por ser expandida à natureza, pode ser vista como generalidade, infinitude, continuidade, crescimento. Trata-se da natureza do signo, pois para ser signo, algo deve ser fruto de um processo de generalização e assim estar no lugar de outro, para ter o poder de representar. Aqui, Ricardo Reis nos mostrou o olhar generalizante.

A ideia de crescimento e infinitude implica que o signo tem o potencial de gerar um interpretante, que por sua vez é signo, portanto, pode gerar outro interpretante, e assim sucessivamente. E ainda todos relativos ao mesmo objeto. Ou seja, a ação do signo, ou semiose, teoricamente é infinita. E ainda, na perspectiva peirceana, esses significados cada vez mais tentam dar conta do objeto, ou seja, os signos tendem a crescer. Terceiridade é sinônimo de mediação, de signo.

Apresentadas as categorias fenomenológicas e os tipos de olhar que lhes são inerentes, passamos a tratar da fotografia.sobre o fotográfico.

3 SOBRE O FOTOGRÁFICO

Este capítulo apresenta, inicialmente, reflexões sobre imagem técnica, com foco na fotografia, conforme Flusser; em seguida, lançamos outros olhares semióticos para a fotografia, com o objetivo de identificar particularidades da linguagem fotográfica e especificidades do ‘fazer fotográfico’.

3.1 A fotografia enquanto imagem técnica

Segundo Santaella (2012), o advento da fotografia levou a uma ruptura paradigmática tanto na perspectiva de Benjamin como na de Flusser. Santaella (2012) esclarece que para o filósofo tcheco, os instrumentos simulam órgãos do corpo, como prolongamento desses, sendo que após a revolução industrial, pelo fato de que os instrumentos começaram a fazer uso de teorias científicas para a simulação dos órgãos sensoriais, passaram então a ser denominados máquinas.

Para Santaella (2012), Flusser buscava explicitar a diferença entre máquinas que são utilizadas para a produção industrial de bens materiais, os instrumentos, de um lado, e, de outro, as máquinas capazes de produzir e reproduzir signos, os aparelhos, que foram inaugurados pela câmera fotográfica. O termo programação designa, para Flusser, como explica Santaella (2012), essa capacidade de produção sógnica, inscrita na própria materialidade dos aparelhos. Sendo assim o aparelho fotográfico está programado e as fotografias, enquanto atualização de um programa, estão inscritas no aparelho. Aqui, se destaca a importância da relação entre o fotógrafo e o aparelho, que envolve a competência do fotógrafo para explorar o programa e gerar imagens técnicas.

As imagens técnicas, para as pessoas comuns, conforme Flusser (2011), tornaram-se mediações entre elas e o mundo, sendo assim, em relação à realidade, podem ser vistas como mapas ou biombos. Enquanto mapas, as fotografias apontam para aspectos da realidade, e enquanto biombos, vedam a realidade.

Na perspectiva da semiótica peirceana, podemos dizer que as fotografias na relação com o objeto fotografado, ou o possível objeto do signo, ou em relação à realidade — ela prepondera como índice, ou seja, ela traz marcas, vestígios da realidade, aponta para a realidade. “Um índice envolve a existência de seu objeto” (Peirce, 1932, CP 2.315).

A fotografia não pode ser realizada sem a presença de um objeto diante da câmera, ou

seja, o referente (o que foi fotografado) de algum modo estava diante de um aparelho para ser fotografado. Ainda, o índice “se refere a seu objeto não tanto em virtude de uma similaridade ou analogia qualquer com ele, nem pelo fato de estar associado a caracteres gerais que esse objeto acontece ter, mas sim por estar numa conexão dinâmica (espacial, inclusive) com o objeto” (Peirce, 1932, CP 2.305). “É um signo de reação, envolve uma relação efetiva com o objeto” (Peirce, 1934, CP 5.66), ou seja, eles são sinsignos com os quais estamos continuamente nos confrontando nas lidas da vida” (Santaella, 1995, p. 165).

No caso das fotografias da página 11 (Figuras 2 e 3), por exemplo, embora o intérprete não venha a identificar o local fotografado, nem quando a fotografia foi elaborada, há vínculos com a realidade, que o leve a constatar que o fotógrafo, em algum momento, esteve no lugar apresentado, uma moradia precária, típica de moradias da periferia de grandes cidades no Brasil.

Verificamos o quanto este potencial da fotografia – a fotografia enquanto registro do real – é explorado quando ela adentra o contexto educacional, pelas pesquisas apresentadas no estado da questão, como a pesquisa de Moraes (2021), que buscou compreender a produção de registros e documentação por fotografia realizados em uma escola de educação infantil, ou a de Marcolino (2021), que mostrou como fotografias realizadas na escola se tornaram um importante acervo para a história da cidade de Londrina, uma vez que as fotografias analisadas registraram a relação entre a Educação Escolar e os movimentos da cidade em todos os seus aspectos.

Na fotografia da página 10 (Figura 1) a força do índice se ameniza. Preponderam as qualidades e os seus efeitos, que não estão apenas no âmbito da constatação, como para a fotografia (Figura 2), mas da contemplação, assim, os seus efeitos são conjeturas. São pedaços de madeira que parecem trabalhadas no tempo, e se apresentam luminosas, atraentes. Sendo assim, preponderam, na relação com o objeto, como ícones.

As imagens técnicas, em particular as fotografias, conforme esclarece Flusser (2011), são superfícies que tencionam representar algo que está fora no espaço e no tempo, abstraindo duas de quatro dimensões espaciotemporais, e mantendo as dimensões do plano. Isto implica na capacidade de abstração próprio da imaginação que, na fotografia, envolve a capacidade de trazer fenômenos reais presentes em quatro dimensões para o plano fotográfico, em apenas duas. No entanto, a imaginação envolve duas facetas, pois, de um lado, abstrai duas dimensões de um fenômeno e, de outro, permite reconstruir as duas dimensões abstraídas na imagem. Assim, a imaginação “é a capacidade de codificar fenômenos de quatro dimensões em símbolos planos e decodificar as mensagens assim codificadas. Imaginação é a capacidade de fazer e decifrar imagens” (Flusser, 2011, p. 21).

Para Flusser (2011), o ato de decifrar uma imagem técnica envolve um aparelho e um agente humano que o manipula. O fator é um “aparelho-operador”, como esclarece Flusser (2011, p. 32):

Mas tal complexo ‘aparelho-operador’ parece não interromper o elo entre a imagem e seu significado. Pelo contrário, parece ser canal que liga imagem e significado. Isto porque o complexo ‘aparelho-operador’ é demasiadamente complicado para que possa ser penetrado: é caixa preta e o que se vê é apenas input e output. Quem vê input e output vê o canal e não o processo codificador que se passa no interior da caixa preta. Toda crítica da imagem técnica deve visar o branqueamento dessa caixa. Dada a dificuldade de tal tarefa, somos por enquanto analfabetos em relação às imagens técnicas. Não sabemos como decifrá-las.

Para tentar vencer esse analfabetismo, podemos nos deixar guiar por alguns procedimentos dados por Flusser (2011), que explica que, para decifrar imagens, é preciso varrer o *output* e não se contentar somente com um simples golpe de vista, ou seja, é preciso aprofundar o significado reconstruindo as dimensões abstraídas, vagueando pela superfície da imagem, o que ele denomina de *scanning*. Mas, tal olhar observacional, que empreende a varredura, não é puro, livre do repertório ou da experiência do observador. “O traçado do *scanning* segue a estrutura da imagem, mas também impulsos no íntimo do observador. O significado decifrado por este método será, pois, resultado de síntese entre duas intencionalidades: a do emissor e a do receptor” (Flusser, 2011, p. 22).

Aparentemente, o significado das imagens técnicas e, em particular, da fotografia é impresso automaticamente sobre suas superfícies, como impressões digitais onde o significado (o dedo) é a causa e a imagem (o impresso) é o efeito. “Quem vê a imagem técnica parece ver seu significado, embora indiretamente” (Flusser, 2011, p. 30), o que leva o observador a confiar na imagem técnica, tomando-a como uma janela que permite contemplar o real, aproximando-o do real a tal ponto que ele o confunde com o pensamento gerado com a imagem. “O observador confia nas imagens técnicas tanto quanto confia em seus próprios olhos. Quando critica as imagens técnicas (se é que as critica), não faz enquanto imagens, mas enquanto visões de mundo” (Flusser, 2011, p. 30).

Para Flusser (2011), o aparelho fotográfico é um instrumento, portanto, constitui-se como prolongamento do corpo humano, o que permite ir além do desempenho que lhe seria possível.

Os instrumentos simulam o órgão que prolongam: a enxada, o dente; a flecha, o dedo; o martelo, o punho. São ‘empíricos’. Graças à evolução industrial, passam a recorrer a teorias científicas no curso da sua simulação de órgãos. Passam a ser ‘técnicos’. Tornam-se, destarte, ainda mais poderosos, mas também maiores e mais caros, produzindo obras mais baratas e mais numerosas. Passam a chamar-se ‘máquinas’ (Flusser, 2011, p. 39).

Explica o filósofo que, quando os instrumentos se transformam em máquinas, a relação com o homem também se modifica. Antes da revolução industrial, os instrumentos conviviam com os homens, funcionavam em função dele; enquanto as máquinas eram antes por eles cercadas, depois os homens passam a funcionar em função das máquinas. O aparelho fotográfico não é instrumento no sentido tradicional, mas é brinquedo. “E o homem que o manipula não é trabalhador, mas jogador: não mais *homo faber*, mas *homo ludens*. E tal homem não brinca com seu brinquedo, mas contra ele. Procura esgotar-lhe o programa” (Flusser, 2011, p. 43).

Flusser (2011) comenta que o programa do aparelho é constituído por símbolos permutáveis e que o funcionamento do aparelho corresponde à permutação de símbolos programados, e outro elemento importante para o funcionamento do aparelho é o gesto do fotógrafo. Nas palavras de Flusser (2011, p. 49):

Quem observar os movimentos de um fotógrafo munido de aparelho (ou de um aparelho munido de fotógrafo) estará observando um momento de caça. O antiquíssimo gesto do caçador paleolítico que persegue a caça na tundra. Com a diferença que o fotógrafo não se movimenta em pradaria aberta, mas na floresta densa da cultura. Seu gesto é, pois, estruturado por essa taiga artificial, e toda fenomenologia do gesto fotográfico deve levar em consideração os obstáculos contra os quais o gesto se choca: reconstruir a condição do gesto.

O ato de fotografar é similar ao de um caçador, conforme enfatiza Flusser (2011), na “floresta densa da cultura”. Tal floresta é constituída por objetos culturais, que, segundo o mesmo autor, estão imbuídos de intenções e, por isso mesmo, podem dificultar a caça. Neste ponto está a verdadeira função do fotógrafo, que deve ser a de “driblar as intenções escondidas nos objetos. Ao fotografar, avança contra as intenções de sua cultura. Por isto, é gesto diferente, conforme ocorra na selva de cidade ocidental ou cidade subdesenvolvida, na sala de estar ou campo cultivado” (Flusser, 2011, p. 49-50).

O gesto de fotografar “é gesto caçador no qual aparelho e fotógrafo se confundem, para formar unidade funcional inseparável. O propósito desse gesto unificado é produzir fotografias, isto é, superfícies nas quais se realizam simbolicamente cenas” (Flusser, 2011, p. 56). Há também aspectos culturais engendrados na forma de olhar e registrar empreendida pelos fotógrafos. Regiões espaciais são construídas com visões diretas, laterais, contemplativa, e também olhar-relâmpago, ou sorrateiro. O fotógrafo, ao escolher a caça e categorias para apanhá-la, “pode recorrer também a critérios alheios ao aparelho. Por exemplo: ao recorrer a critérios estéticos, políticos, epistemológicos, sua intenção será de produzir imagens belas, ou politicamente engajadas, ou que tragam conhecimentos” (Flusser, 2011, p. 52).

E ainda, para fotografar, como explica Flusser (2011), o fotógrafo deve conceber sua intenção estética, política etc., por que necessita saber o que está fazendo ao manipular o lado *output* do aparelho, sendo que a manipulação do aparelho é gesto técnico, isto é, gesto que articula conceitos, e o aparelho obriga o fotógrafo a transcodificar sua intenção em conceitos, antes de poder transcodificá-la em imagens.

Em resumo, para Flusser (2011), a fotografia é uma modalidade de imagem que transcodifica conceitos numa superfície plana e a tarefa de decifrá-la implica em descobrir o que os conceitos nela engendrados significam. A fotografia, por sua vez, amalgama intenções do fotógrafo e do aparelho, o qual intenta programar a sociedade por meio de suas imagens técnicas.

Nas nossas análises, que virão na próxima seção, vamos tentar explicitar o fazer do fotógrafo, não para dar conta de explicitar sua intenção, mas para identificar como se faz caçador na densa floresta da cultura, como explica Flusser (2011).

Antes, vejamos como tratar a fotografia, conforme Barthes (2006), Dubois (2001), Machado (2011) e Sontag (2007).

3.2 Outros olhares semióticos para a fotografia

Há vários autores que tratam da fotografia na perspectiva da semiótica. Aqui, tomamos autores que tratam da semiótica de extração linguística, enquanto a semiótica peirceana é uma teoria geral dos signos, se reporta a todas as linguagens, inclusive às não verbais, como a linguagem do cinema, da publicidade, da fotografia.

Vamos iniciar com Barthes (2006), que tenta classificar a fotografia como signo. Em suas análises, na obra referida, ele constata que as fotografias não têm as especificidades do signo linguístico e explica que, se vistas sem o referente – aquilo que foi fotografado, que permaneceu diante de uma máquina fotográfica – “são signos que não prosperam bem, que coalham como leite. Seja o que for o que ela dê a ver e qualquer que seja a maneira, uma foto é sempre invisível: não é ela que nós vemos” (Barthes, 2006, p. 16).

Isto porque a fotografia pode operar pensamentos via *studium* e *punctum*. O *studium* vem com o enquadramento, a textura e as cores dos objetos presentes nas imagens, os elementos de cunho cultural como os trajes do referente da fotografia, que nos remetem a uma determinada época ou nos reporta a um contexto de pobreza e até mesmo de riqueza, enfim, propicia uma ambiência familiar. Ele permite encontrar as intenções do fotógrafo e aprovar ou não, compreender ou não a fotografia.

O *studium* “não significa, pelo menos imediatamente, ‘o estudo’, mas a aplicação a uma coisa, o gosto por alguém, uma espécie de investimento geral, empolgado, evidentemente, mas sem acuidade particular” (Barthes, 2006, p. 34). Ele permite que uma fotografia seja recebida como testemunho político, que revele quadros históricos, que propicie reconhecimento de figuras, gestos, rostos, cenários e ações. Assim, é codificado.

O *punctum*, por sua vez, rompe com os efeitos do *studium* e, partindo da cena como uma flecha, transpassa o intérprete/espectador. “O *punctum* de uma fotografia é esse acaso que nela me fere”. (Barthes, 2006, p. 35). Enquanto o *studium* permite encontrar as intenções do fotógrafo e aprovar ou não, compreender ou não a fotografia, o *punctum* é subjetivo e não codificado. O *punctum* é um detalhe que chama a atenção do intérprete. Não é possível estabelecer uma regra entre eles, mas pode haver uma copresença.

A força do referente é o que distingue a fotografia de outras formas de representação visual, pois ela atesta que o que está diante dos nossos olhos existiu de fato. Nas palavras de Barthes (2006, p. 13):

Com efeito uma determinada foto não se distingue nunca do seu referente (daquilo que representa), ou, pelo menos, não se distingue dele imediatamente ou para toda a gente (o que sucede com qualquer outra imagem, carregada a partir e por estatuto do modo como o objeto é simulado); perceber o significante fotográfico não é impossível (os profissionais conseguem-no), mas requer um segundo ato de saber ou de reflexão.

A fotografia, conforme enfatiza Barthes (2006), também repete infinitamente o que foi posto, com o olhar do fotógrafo, diante da câmera. Ela prolonga o momento singular captado. Assim, a fotografia fala com certeza daquilo que foi.

Vejam os fragmentos do que Dubois (2001) nos apresenta sobre o fotográfico, principalmente as reflexões que se fundamentam na classificação do signo, na relação com o objeto, em ícone, índice e símbolo, portanto, se baseia em uma das classificações do signo advinda da semiótica peirceana. A imagem fotográfica enquanto produto de uma técnica e de uma ação, de um saber fazer, além de ater-se ao referente, aquilo que foi fotografado, também pode ser vista como ícone, índice e símbolo, na perspectiva da semiótica peirceana. Ao tratar da relação da fotografia com a realidade, Dubois (2001) destaca que a mesma pode ser compreendida como espelho do real, ou transformação do real, ou ainda como traço dele.

Enquanto ícone, a fotografia seria mimética, espelho do real, ou seja, o processo de interpretação é conduzido pela semelhança entre o referente e o real. Nesses momentos, o intérprete estaria em contemplação. Enquanto símbolo, ou como algo que engendra códigos relativos ao fazer fotográfico, à máquina, às regras e às convenções de uma cultura, a fotografia impõe ao intérprete a tarefa de decifrar tais códigos e analisar as regras e convenções, ou seja, a generalização se faz presente. Sendo assim, os efeitos que predominam no intérprete são os reflexivos, os que desencadeiam o pensamento, a cognição.

Enquanto índice, ou traço do real, ainda na perspectiva de Dubois (2001), vale o discurso do índice, da referência, da marca, do traço, do vínculo entre o referente e algo real, uma conexão forte que impele o intérprete a ir em direção ao real. O caráter indicial da fotografia está vinculado à materialidade de seu referencial ou à emanção de suas características, tais como forma, textura, transparência etc. O ato fotográfico consiste no registro das características visíveis do referente diretamente na película sensível à luz, o que lhe confere o poder de indexicalidade. Apesar de todos os códigos, regras e convenções presentes, pois a fotografia é produto de uma máquina e de experiências e conhecimentos de um fotógrafo, essa força da marca, esse embate com um existente (algo que estava diante da máquina no ato fotográfico) prepondera, o que faz a fotografia se classificar como índice.

Dubois (2001) enfatiza que, no processo de interpretação, a fotografia prevalece como índice; depois como ícone e, por fim, como símbolo. Mas, considerando a ação do signo, segundo a perspectiva da semiótica peirceana, nestes processos, a sequência dada por Dubois (2001) pode não ser a predominante, uma vez que isto depende da fotografia em seus aspectos técnicos, da sua materialidade, bem como do repertório, ou das experiências do intérprete. Segundo Santaella e Nöth (2001), a fotografia notabiliza-se pelo caráter indicial por ser afetada

pelo objeto que a gerou, pois ela fixa um instante e assim estabelece uma relação causal entre o que foi fotografado, o referente e a fotografia.

No entanto, para Machado (2011), a fotografia é predominantemente simbólica. Ele a insere no universo da imagem técnica, aquela cuja representação plástica é dada por ou através de algum dispositivo técnico, e toda imagem materializada em algum tipo de suporte, de certo modo, é resultado da aplicação de técnicas de representação pictórica.

Há uma crença de que uma imagem do mundo pode existir sem a intervenção crítica do homem. Imagem que é fiel ao real, testemunha do real, portanto. Mas com a imagem digital pode-se amenizar a força desse realismo fotográfico. Segundo Machado (2011, p. 210), a imagem digital, gerada ou processada em computador, retoma a coerência e a objetividade do período renascentista e intensifica os “postulados estéticos do século XV, na medida em que ela realiza hoje o sonho renascentista de uma imaginação puramente conceitual, em que a imagem seria encarada e praticada como uma instância de materialização do conceito”. Com isso, conforme esclarece Machado (2011), a imagem dá continuidade ao princípio do registro fotográfico, mas desvincula-se do que aparece registrado. Na era da informática, o realismo é conceitual, pois baseia-se em modelos matemáticos e não em dados físicos provenientes da realidade visível. Assim, ela faz a vez de um símbolo por encarnar códigos.

Ainda reforçando a relação da fotografia com o real, Sontag (2007) explica que a imagem fotográfica é uma prova irrefutável de que certo evento ocorreu e que, como miniatura da realidade, está disponível para qualquer pessoa. Enfatiza que a força de tais imagens “provém de serem elas realidades materiais por si mesmas, depósitos fartamente informativos deixados no rastro do que quer que as tenha emitido, meios poderosos de tomar o lugar da realidade — ao transformar a realidade numa sombra” (Sontag, 2007, p. 196).

As fotos, conforme Sontag (2007, p. 15):

[...] brincam com a escala do mundo, são também reduzidas, ampliadas, recortadas, retocadas, adaptadas, adulteradas. Elas envelhecem, afetadas pelas mazelas habituais dos objetos de papel; desaparecem; tornam-se valiosas e são vendidas e compradas; são reproduzidas. Fotos, que enfeixam o mundo, parecem solicitar que as enfeixemos também. São afixadas em álbuns, emolduradas e expostas em mesas, pregadas em paredes, projetadas como dispositivos. Jornais e revistas as publicam; a polícia as dispõem em ordem alfabética; os museus as expõem; os editores as compilam.

E agora elas circulam pelas redes sociais e adentram o contexto educacional de uma forma marcante, fazendo com que os educadores passem a acreditar na necessidade de saber como pensamos com tais imagens e, ainda, de avaliar os significados que elas colocam em circulação. Elas estão presentes nos celulares dos estudantes, nos livros didáticos compondo os componentes curriculares, nas mídias, em geral, no cotidiano desses estudantes, para além do âmbito escolar. Elas demandam a educação do olhar, o aprender a ver.

Sobre ensinar a ver, Alves (2014) enfatiza que esta deveria ser a primeira função da educação. Ele menciona Alberto Caeiro, que, para aprender a ver, deixou-se guiar por um menino, Jesus Cristo fugido do céu, que se tornou criança outra vez.

A mim ensinou-me tudo.
 Ensinou-me a olhar para as coisas.
 Aponta-me todas as coisas que há flores.
 Mostra-me como as pedras são engraçadas.
 Quando a gente as tem na mão.
 E olha devagar para elas

Após citar o poema de Alberto Caeiro, Alves (2014, p. 24) menciona que:

[...] gostaria de sugerir que se criasse um novo tipo de professor, um professor que nada teria a ensinar, mas que se dedicaria a apontar para os assombros que crescem nos desvãos da banalidade cotidiana. Como o Jesus Menino do poema de Caeiro. Sua missão seria partejar “olhos vagabundos” [...].

A partir das categorias fenomenológicas tratadas no capítulo Signos e linguagens, podemos reforçar a ideia de que o ato de partejar “olhos vagabundos”, mencionado por Alves (2014), pode ser visto como o olhar vinculado à primeiridade, o olhar contemplativo, olhar que apreende as qualidades dos fenômenos. E nesse sentido, como explica Alberto Caeiro, é preciso que o professor seja “o argonauta das sensações verdadeiras”.

O termo argonauta⁴ segundo Gasparetto Júnior (2023), que vem da mitologia grega, designa o tripulante da nau Argo, que partiu em busca do Velocínio de Ouro, pode ser traduzido por navegante ousado.

⁴ Os argonautas eram integrantes de uma expedição que buscava o Velocínio de Ouro, a lã de ouro de um carneiro alado. Tal expedição — considerada arriscada — foi organizada para Pélias livrar-se de Jasão, pois quando Éson foi destronado por Pélias, seu filho Jasão teria retornado logo após atingir a maioridade para retomar o trono que lhe pertencia. Para realização da tarefa, um mensageiro foi enviado por toda a Grécia para convocar heróis interessados em participar da empreitada. Ao fim da jornada desse arauto, cerca de 50 jovens heróis de grande valor e renome se apresentaram para cumprir a tarefa. Cada um deles ofereceu suas habilidades específicas para auxiliar na expedição. Argos, filho de Friso, foi quem construiu o navio que levaria os jovens e, por isso, a embarcação recebeu o nome de Argo e seus tripulantes ficaram conhecidos como argonautas.

Para Alves, portanto, o professor deve conduzir o aluno como um navegante ousado e ser capaz de propiciar “sensações verdadeiras”. Consideramos que, aqui, Alves (2014) faz uma crítica ao ensino que privilegia o simbólico, os significados instituídos culturalmente, pois o simbólico, pelo processo de generalização que sofreu, desvincula-se do existente, do sensível. Isto também é fruto de uma visão de linguagem que não corresponde à visão peirceana.

Mas o que podemos reforçar aqui é a importância de propiciar sensações, ou seja, privilegiar os sentidos, a experiência. Na tese, tratamos da prática educacional que envolve o fazer fotográfico, sem dúvida, pelas especificidades do fotográfico, como já abordamos nos capítulos anteriores, podemos ir ao encontro dessa proposta de Alves (2014).

4 (RE)INTERPRETAÇÃO DA PRÁTICA EDUCACIONAL

Neste capítulo, apresentamos, inicialmente, algumas reflexões sobre prática educacional com foco nas ideias de Zabala (2014), porque ele elege a sequência didática como uma unidade de análise da prática educacional.

Em seguida, com o objetivo de lançar um outro ponto de vista para a prática educacional, apresentamos o pensamento de Rancière (2012), ressaltando a relação entre mestre e aprendiz, e, em seguida, refletimos sobre a prática educacional envolvendo o fotográfico e as possibilidades de educação do olhar do aprendiz.

4.1 Prática educacional

Concordamos com Zabala (2014) sobre o fato de que qualquer bom profissional busca melhorar sua prática, e isto requer conhecimentos e reflexões na e sobre sua experiência. O conhecimento aqui, envolvendo a prática educacional, implica conhecer as variáveis que intervêm nessa prática.

A prática educacional, conforme Libâneo (1994), é um fenômeno social e universal, que tem no trabalho docente uma das suas facetas, e é ainda indispensável para a existência da sociedade. A sociedade precisa zelar pela formação das pessoas, ainda segundo Libâneo (1994), contribuir para o desenvolvimento de suas capacidades físicas e mentais e prepará-las para participar de forma transformadora da vida social. Sendo assim, ela se torna não somente uma exigência da vida em sociedade, como também “o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade” (Libâneo, 1994, p. 16).

Tardif (2002) explica que o professor aprende a prática educacional de várias maneiras na sociedade, mas tal saber é coletivo porque ele depende de uma situação de trabalho com outros professores, está a serviço do trabalho e tem origem social, pois envolve a família, a escola que o formou, a formação inicial, a instituição em que trabalha, dos pares, da formação continuada, entre outros aspectos.

O conhecimento, aquele que provém da investigação, das experiências dos outros e de modelos, exemplos e propostas, é usual entre profissionais da educação. No entanto, como enfatiza Zabala (2014, p. 17-18):

Em outras profissões não se utiliza unicamente a experiência que dá a prática para a validação ou explicação das propostas. Por trás da decisão de um camponês sobre o tipo de adubos que utilizará, de um engenheiro sobre o material que empregará ou de um médico sobre o tratamento que receitará, não existe apenas uma confirmação na prática, nem se trata exclusivamente do resultado da experiência; todos estes profissionais dispõem, ou podem dispor, de argumentos que fundamentem suas decisões para além da prática. Existem determinados conhecimentos mais ou menos confiáveis, mais ou menos comparáveis empiricamente, mais ou menos aceitos pela comunidade profissional, que lhes permitem atuar com certa segurança. Conhecimentos e saber que lhes possibilitam dar explicações que não se limitam à descrição dos resultados.

Zabala (1998, 2014, p. 18) questiona se os professores teriam esses conhecimentos, ou seja, se eles teriam “referenciais teóricos validados na prática que podem não apenas descrevê-la, como também explicá-la, e que nos ajudem a compreender os processos que se produzem nela?”

No caso dessa pesquisa, quando mencionamos experiência, de um lado, tratamos na verdade da experiência enquanto fotógrafo que pode ser muito interessante e fundamental para delinear a prática que faça do fazer fotográfico o elemento guia para a prática educacional. De outro, agregamos nossa própria experiência com o exercício da docência, sempre com componentes curriculares que envolvem o fotográfico.

Neste sentido, buscamos aliar a prática à reflexão. Zabala (2014, p. 19-20) esclarece que:

Sabemos muito pouco, sem dúvida, sobre os processos de ensino/aprendizagem, das variáveis que intervêm neles e de como se interrelacionam. Os próprios efeitos educativos dependem da interação complexa de todos os fatores que se interrelacionam nas situações de ensino: tipo de atividade metodológica, aspectos materiais da situação, estilo do professor, relações sociais, conteúdos culturais etc.

Sendo assim, faz-se necessário compreender quais são as variáveis que configuram a prática educacional.

A estrutura da prática obedece a múltiplos determinantes, tem sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes etc. Mas a prática é algo fluido, fugidivo, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos etc. (Zabala, 2014, p. 18-19).

Quanto aos estudos sobre prática educacional, Zabala (2014) explica que é possível ressaltar, de modo geral, duas perspectivas. A primeira, a positivista, vale-se de explicações para cada uma das variáveis destacadas em estudos analíticos – o ensino, a aprendizagem, o conteúdo, a avaliação, entre outras – o que, de certo modo, parcela a realidade em aspectos que por si mesmos, e sem relação com os demais, deixam de ter significado ao perder o sentido unitário do processo de ensino/aprendizagem. A segunda implica no uso de um modelo em que:

[...] a aula se configura como um microsistema definido por determinados espaços, uma organização social, certas relações interativas, uma forma de distribuir o tempo, um determinado uso dos recursos didáticos etc., onde os processos educativos se explicam como elementos estreitamente integrados neste sistema (Zabala, 2014, p. 21).

Deste modo, Zabala (2014) propõe uma unidade de análise que engendra todas as possíveis variáveis que constituem a prática educacional, sem fragmentá-la, fazendo com que o que acontece na aula só possa ser examinado na própria interação de todos os elementos que nela intervêm. Mas, como enfatiza Zabala (2014), o antes e o depois da intervenção pedagógica devem ser levados em conta, de modo que tanto o planejamento quanto a avaliação compõem a atuação do docente, ou seja, as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados importam.

Considerando a visão processual, Zabala (2014) ressalta que o planejamento, a aplicação e a avaliação estão interligadas. E para a análise da prática educacional, o autor explica que a unidade mais elementar que constitui o processo de ensino/aprendizagem e que ao mesmo tempo possui em seu conjunto todas as variáveis que incidem neste processo é a atividade ou tarefa. Entre tais atividades, Zabala (2014) coloca exposição, debate, leitura, pesquisa bibliográfica, tomar notas, uma ação motivadora, uma observação, uma aplicação, um exercício, o estudo, entre outras.

Desta maneira, podemos definir as atividades ou tarefas como uma unidade básica do processo de ensino/aprendizagem, cujas diversas variáveis apresentam estabilidade e diferenciação: determinadas relações interativas professor/alunos e alunos/alunos, uma organização grupal, determinados conteúdos de aprendizagem, certos recursos didáticos, uma distribuição do tempo e do espaço, um critério avaliador; tudo isto em torno de determinadas intenções educacionais, mais ou menos explícitas (Zabala, 2014, p. 22).

Ao questionar sobre a possibilidade de uma atividade não dar conta do processo como um todo, Zabala (2014, p. 22-23) explica:

Levando em conta o valor que as atividades adquirem quando as colocamos numa série ou sequência significativa, é preciso ampliar esta unidade elementar e identificar, também, como nova unidade de análise, as sequências de atividades ou sequências didáticas como unidade preferencial para a análise da prática, que permitirá o estudo e a avaliação sob uma perspectiva processual, que inclua as fases de planejamento, aplicação e avaliação.

Zabala (2014) comenta que as sequências didáticas, ou, em outras palavras, as sequências de atividades de ensino/aprendizagem, permitem articular e encadear diferentes atividades no desenvolvimento de uma unidade didática. As diferentes formas de intervenção vinculadas às diversas formas de atividades devem ser orientadas pelo objetivo educacional, o da sequência como um todo. As sequências “são um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (Zabala, 2014, p. 24).

Os professores e os alunos, segundo Zabala (2014), devem construir um clima de convivência, que depende em grande parte da adequação da sequência às necessidades dos alunos, bem como pelas possibilidades de se estabelecer diferentes dinâmicas — interação alunos/professor e alunos/alunos — no transcorrer da realização da sequência. Há também a possibilidade de se conjugar diferentes espaços e tempos em contrapartida às atividades que demandam um espaço mais rígido e um tempo intocável, isto porque é possível propor novas formas de organização do conteúdo e de comunicação, com exposições, experimentações e aplicações.

E, por fim, a avaliação, segundo Zabala (2014, p. 26):

[...] sempre incide nas aprendizagens e, portanto, é uma peça-chave para determinar as características de qualquer metodologia. A maneira de avaliar os trabalhos, o tipo de desafios e ajudas que se propõem, as manifestações das expectativas depositadas, os comentários ao longo do processo, as avaliações informais sobre o trabalho que se realiza, a maneira de dispor ou distribuir os grupos etc., são fatores estreitamente ligados à concepção que se tem da avaliação e que têm, embora muitas vezes de maneira implícita, uma forte carga educativa que a converte numa das variáveis metodológicas mais determinantes.

A partir das ideias de Zabala (2014), reafirmamos o nosso propósito de analisar o que denominamos sequência didática e que envolve o fazer fotográfico. Sem deixar de considerar as etapas propostas para análise de uma sequência didática, proposta por Zabala (2014), lançamos um novo olhar para a ambiência da sala de aula, a partir das ideias de Rancière (2012).

4.2 O espectador emancipado

Para refletir sobre aspectos da prática educacional recorreremos às ideias de Rancière (2012). Considerando-se a perspectiva desse autor, as que constam na obra mencionada — O espectador emancipado —, a prática educacional pode ser vinculada à ação de signos, ou semiose, quando o aprendiz e o mestre são intérpretes de signos, tradutores de signos, que desvelam, de modo compartilhado, os significados desses signos, e assim constroem uma ambiência viva, propicia à (re)construção de conhecimentos. Os signos, que devem ser os preponderantes nessas ambiências, estão vinculados aos assuntos dos componentes curriculares. Neste sentido, estes podem ser vistos como linguagens constituídas por signos que vão para além das palavras, ou seja, que levam em conta os signos não verbais.

Aqui, lembramos que signo é visto na perspectiva peirceana. Qualquer coisa se faz signo quando adentra o pensamento pelas portas da percepção, e isso se dá pois apreendemos qualidades, aspectos referenciais e também aspectos de lei que impregnam as coisas do mundo, a materialidade dessas coisas.

Rancière (2012), retomando estudos de Jacotot⁵, discute a prática do embrutecimento frente à emancipação intelectual do aprendiz. Esta emancipação implica considerar que o mestre e o aprendiz não mostram dois tipos de inteligência separados por um abismo, onde o aprendiz estaria sempre em busca de alcançar a inteligência do mestre. Superar esse abismo, o que equivaleria à prática do embrutecimento, é contrária à emancipação intelectual. Segundo Rancière (2012, p. 14), “o ensino progressivo e ordenado ensina ao aluno, primeiramente, a sua própria incapacidade, e nesse movimento, o mestre reitera a desigualdade das inteligências. Essa comprovação interminável é o que Jacotot chama de embrutecimento.”

Conforme Rancière (2012), a lógica da relação pedagógica é baseada no princípio de existência de uma distância entre o que o mestre e o aprendiz sabem, ou ainda, o mestre é o detentor do saber e o aprendiz, o ignorante. Deste modo, segundo Rancière (2012), neste

⁵ Joseph (ou Jean-Joseph) Jacotot (1770 – 1840) foi um professor francês e filósofo educacional, criador do método da “emancipação intelectual”.

processo cabe ao mestre eliminar esta distância, ou seja, eliminar a distância entre o saber do mestre e a ignorância do aprendiz. Assim, as tarefas que o mestre propõe ao aprendiz sempre objetivam “[...] reduzir progressivamente o abismo que os separa. Infelizmente, ele só pode reduzir a distância com a condição de recriá-la incessantemente. Para substituir a ignorância pelo saber, ele deve sempre dar um passo à frente e repor entre si e o aluno uma ignorância nova” (Rancière, 2012, p. 12).

Contudo, nesta lógica, “[...] o ignorante não é apenas aquele que ignora o que o mestre sabe. É aquele que não sabe o que ignora nem como o saber. O mestre, por sua vez, não é apenas aquele que tem o saber ignorado pelo ignorante” (Rancière, 2012, p. 13). O mestre, segundo Rancière (2012, p. 13-4), também é aquele que sabe transformar o saber ignorado em objeto do saber, bem como saber qual é “[...] o momento de fazê-lo e que protocolo seguir para isso. Pois, na verdade, não há ignorante que não saiba um monte de coisas, que não as tenha aprendido sozinho, olhando e ouvindo o que há ao seu redor, observando e repetindo, enganando-se e corrigindo seus erros.”

O saber do ignorante, para o mestre, constitui-se no saber incapaz de organizar-se, colocando num crescer que vai do mais simples para o mais complicado. No entanto, o ignorante “[...] progride comparando o que descobre com o que já sabe, segundo o caso dos encontros, mas também segundo a regra aritmética, a regra democrática que faz da ignorância um saber menor” (Rancière, 2012, p. 14). Ainda, segundo o mesmo autor, o ignorante sempre almeja saber mais, no entanto, ele está sempre em falta em relação ao saber do mestre, pois ele é incapaz de conhecer a distância que separa o saber da ignorância.

Rancière (2012) propõe a metáfora do abismo radical para explicar a distância que separa a maneira do mestre e a do ignorante.

A exata distância é a distância que nenhuma régua mede, a distância que se comprova tão somente pelo jogo das posições ocupadas, que se exerce pela prática interminável do “passo à frente” que separa o mestre daquele que ele deve alcançá-lo. Ela é a metáfora do abismo radical que separa a maneira do mestre da do ignorante, porque separa duas inteligências: a que sabe em que consiste a ignorância e a que não sabe (Rancière, 2012, p. 14).

Como é possível, então, emancipar-se intelectualmente? Tal emancipação implica que há igualdade das inteligências, o que não significa que o aprendiz e o mestre terão igual valor de todas as manifestações da inteligência, mas igualdade em todas as possíveis manifestações das suas inteligências. “Não há dois tipos de inteligência separados por um abismo” (Rancière, 2012, p. 14).

Contrapõe-se à prática de embrutecimento, conforme Rancière (2012), a prática da emancipação intelectual. Isto implica considerar que:

O animal humano aprende todas as coisas como aprendeu a língua materna, como aprendeu a aventurar-se na floresta das coisas e dos signos que o cercam, a fim de assumir um lugar entre os seres humanos: observando e comparando uma coisa com outra, um signo com um fato, um signo com outro signo. Se o iletrado conhece apenas uma prece de cor, ele pode comparar esse saber com o que ainda ignora: as palavras dessa prece escritas no papel. Pode aprender, signo após signo, a relação entre o que ignora e o que sabe. Pode, desde que a cada passo observe o que está à sua frente, diga o que viu e comprove o que disse. Desse ignorante que soletra os signos ao intelectual que constrói hipóteses, o que está em ação é sempre a mesma inteligência, uma inteligência que traduz signos em outros signos e procede por comparações e figuras para comunicar suas aventuras intelectuais e compreender o que outra inteligência se esforça por comunicar-lhe (Rancière, 2012, p. 14).

A ambiência construída com a prática educacional deve envolver uma atividade poética, e que caracteriza a prática emancipadora. O mestre, portanto, “não ensina *seu* saber aos alunos, mas ordena-lhes que se aventurem na floresta das coisas e dos signos, que digam o que viram e o que pensam do que viram, que o comprovem e o façam comprovar” (Rancière, 2012, p. 15-16). Tal mestre, conforme Rancière (2012, p. 16), ignora a desigualdade das inteligências e toma a distância como factual, ou seja, “[...] cada ato intelectual é um caminho traçado entre uma ignorância e um saber, um caminho que abole incessantemente, com suas fronteiras, a fixidez e a hierarquia das posições.” Nestes momentos, o aprendiz observa, seleciona, compara, interpreta... traduz. Assim, é necessário considerar a igualdade de inteligências.

Esse poder comum da igualdade das inteligências liga indivíduos, faz com que eles intercambiem suas aventuras, à medida que os mantém separados uns dos outros, igualmente capazes de utilizar o poder de todos para traçar seu caminho próprio. O que nossas performances comprovam — quer se trate de ensinar ou de brincar, de falar, de escrever, de fazer arte ou de contemplá-la — não é nossa participação num poder encarnado na comunidade. É a capacidade dos anônimos, a capacidade que torna cada um igual ao outro. Essa capacidade é exercida através de distâncias irredutíveis, é exercida por um jogo imprevisível de associações e dissociações (Rancière, 2012, p. 16).

E ainda, continua Rancière (2012), a emancipação de cada espectador, situação normal de todos nós, está no poder das associações e das dissociações, pois aprendemos estabelecendo relações entre o que vimos, dissemos, fizemos e sonhamos. Assim, não precisamos transformar os ignorantes em intelectuais, pois temos que reconhecer o saber em ação no ignorante, do mesmo modo que o espectador – no teatro, por exemplo – não precisa se transformar em ator, pois ele já é ator da sua história e, certamente, enquanto contempla faz associações e dissociações. Deste modo, não há distância entre olhar e agir. A contemplação não é passiva. A emancipação:

[...] começa quando se questiona a oposição entre olhar e agir, quando se compreende que as evidências que assim estruturam as relações do dizer, do ver e do fazer pertencem à estrutura da dominação e da sujeição. Começa quando se compreende que olhar é também uma ação que confirma ou transforma essa distribuição das posições. O espectador também age, tal como o aluno ou o intelectual. Ele observa, seleciona, compara, interpreta (Rancière, 2012, p. 17).

Rancière (2012) ainda busca resultados de pesquisas que realizou, com o propósito de tornar clara a sua ideia de emancipação. Ele explica que faz parte de uma geração que se dividia entre duas exigências contrárias. Na primeira, entendia-se que o sistema social devia ensinar os que eram vitimados pelo sistema a se armar e lutar; na segunda, entendia-se que os intelectuais eram ignorantes e que não sabiam nada sobre os significados da exploração e da rebelião, logo, deveriam aprender com os trabalhadores tidos por eles como ignorantes. Assim, propôs as seguintes tarefas: encontrar a verdade do marxismo para assim armar um novo movimento revolucionário e depois aprender com os trabalhadores os sentidos da exploração e da rebelião. Rancière (2012) esclarece ainda que, tanto para ele como para sua geração, nenhuma das duas tentativas foi convincente o suficiente. Nas palavras de Rancière (2012, p. 22):

Esse estado de fato me levou a buscar na história do movimento operário a razão dos encontros ambíguos ou frustrados entre os operários e aqueles intelectuais que tinha ido visitá-los para instruí-los ou serem instruídos por eles. Assim, foi-me possível compreender que a questão não estava entre ignorância e saber, nem entre atividade e passividade, individualidade e comunidade.

Rancière (2012) elucida que, nas suas pesquisas, quando consultava a correspondência de dois operários dos anos de 1830, encontrou relatos de passeio no campo durante a primavera, de como os trabalhadores usavam os dias para exercícios físicos e as noites para participação em coros e narrativas. Assim, os trabalhadores que deveriam dar informações sobre as condições de trabalho e formas de consciência de classe, davam “a sensação de semelhança, a demonstração de igualdade. Eles também eram espectadores e visitantes dentro da sua própria classe. Sua atividade de protagonistas não podia separar-se de seu ócio de passeadores e de contempladores” (Rancière, 2012, p. 22-23).

Com isso, agrega-se novo significado à emancipação: “o embaralhamento da fronteira entre os que agem e os que olham, entre indivíduos e membros de um corpo coletivo” (Rancière, 2012, p. 23), que usamos, em certa medida, para compreender as relações entre mestre e aprendiz nas práticas educacionais.

4.3 Prática educacional com o fotográfico

Rancière (2012) propõe que a emancipação intelectual está vinculada à experiência estética, o que não impede de – até pelas reflexões que empreende nessa obra e que envolvem a relação entre mestre e aprendiz – ao adentrarmos os meandros das suas ideias, nos reportarmos à prática educacional, bem como a que envolve o fotográfico.

O fotográfico é também o lugar onde a experiência do fotógrafo no espaço/tempo está vinculada ao dispositivo fotográfico. O que é apresentado na fotografia é resultado da interação do fotógrafo com o que estava presente no momento da captura por tal dispositivo. A fotografia é uma síntese visual dessa experiência, o que mostramos pelas ideias de Flusser (2011), no capítulo, Sobre o fotográfico.

Nesse sentido, em relação ao que foi fotografado, ao que foi capturado pelo aparelho, ou ao referente, como diz Barthes (2006), o fotógrafo não é um mero espectador, como aquele ao qual Rancière (2012, p. 8) se opõe. O espectador é aquele que “mantém-se diante de uma aparência ignorando o processo de produção dessa aparência ou a realidade por ela encoberta [...] fica imóvel em seu lugar, passivo”, ou seja, é aquele que não exerce sua capacidade de conhecer e seu poder de agir. Isto porque, de certo modo, olhar é visto como o contrário de conhecer e de agir.

Este espectador não é aquele que deve participar da cena do teatro. Certamente não é o tipo de olhar do fotógrafo nos instantes em que compõe o momento capturado no jogo entre o que vislumbrou e o meio que o cerca. Ou seja, o fotógrafo não é passivo diante do que se põe ao seu olhar, assim como no teatro, como propõe Rancière (2012, p. 9), ao mencionar que se faz “preciso um teatro sem espectadores, em que os assistentes aprendam ao invés de serem seduzidos por imagens, no qual eles se tornem participantes ativos em vez de serem voyeurs passivos” (Rancière, 2012, p. 9). Assim, o fazer fotográfico envolve a contemplação, onde o olhar não está desvinculado do conhecer e do poder de ação do fotógrafo.

Da mesma forma, os espectadores podem ser encorajados a se envolver com o fazer fotográfico, ao invés de consumir passivamente as imagens fotográficas como “voyeurs passivos”. Enquanto o teatro sem espectadores, conforme Rancière (2012), deve desafiar a ideia convencional de espetáculo e envolver o público de maneira reflexiva, na fotografia, os espectadores, agora intérpretes, devem aprender a olhar profundamente para as aparências.

Neste sentido, Maffesoli (2005), ao se reportar às imagens, em geral, alerta para a importância de olhar para as aparências, com profundidade e sem atravessá-las. Nas suas palavras:

[...] a imagem é, ao mesmo tempo, estática, e possui um dinamismo próprio, nem que seja o de fortalecer os sentimentos (aisthesis) experimentados em comum. A imagem vivida no cotidiano, a imagem banal das lembranças, a imagem dos rituais diários, imobiliza o tempo que passa. Seja a da publicidade, a da teatralidade urbana, a da televisão onipresente ou dos objetos a consumir, sempre insignificante ou frívola, ela não deixa de delimitar um ambiente que delimita bem a sequência de passagens em momentos, lugares, encontros justapostos. Sucessões de situações mais ou menos aceleradas em que cada uma vale por si própria, redundando num inegável efeito de composição. Algo que dá a intensidade, ou pelo menos a excitação, da configuração caleidoscópica na qual vivemos (Maffesoli, 2005, p. 112).

E ainda, como ressalta Maffesoli (2005), parece banal reafirmar que a imagem está onipresente no social e que o mundo visível existe. Mas, “raras são as análises que retiram todas as consequências lógicas dessas constatações. Tão poderoso é o fantasma da autenticidade, tão enraizada está a preocupação intelectual de procurar a verdade além do que se vê” (Maffesoli, 2005, p. 125).

Maffesoli (2005) menciona Walter Benjamin, enfatizando o quanto ele estava atento ao esfacelamento e ao mosaico das formas de existência, pois fazia apelo à apresentação, à necessidade da contemplação, o que permitiria apreender a multiplicidade dos sentidos de um mesmo objeto, seus ritmos variados, ou seja, toda a sua concretude.

Tal fenomenologia compreensiva é, sem dúvida, a melhor maneira de apreender o que eu chamo de respiração social, seu fundo contínuo, seus aspectos irruptivos e suas diversas intermitências. Além disso, a apresentação, preocupando-se com a verdade, favorece o conhecimento, isto é, aprende a “nascer com” o que é observado. Trata-se de uma postura intelectual particularmente adequada, quando se é confrontado com uma cultura nascente que, na maior parte do tempo, traduz-se por uma eflorescência (aparecimento, nascimento, estado de desabrochamento) de mitos, uma multiplicidade de imaginários dificilmente explicáveis pelo simples procedimento racionalista (Maffesoli, 2005, p. 126).

Contemplar, portanto, é necessário. O espectador emancipado é aquele que contempla, e esse contemplar está vinculado ao conhecer e ao poder de agir. Por outro lado, há de se vincular o potencial de significados vinculados à concretude das coisas, que são signos também justamente por carregar nessa concretude os seus significados. Aqui, faz-se necessário educar o olhar para apreender o que está em potencial nesta concretude.

E ainda, conforme ressalta Dondis (2015), se a invenção do tipo móvel criou a necessidade de um alfabetismo verbal, ou da capacidade de ler e escrever, também a invenção da câmera criou o imperativo do alfabetismo visual. A fotografia, o cinema, as mídias, em geral, que se valem da imagem, fixa ou em movimento, são extensões de um desenhar e de um fazer que, historicamente, constituem uma capacidade natural de todo ser humano em suas formas de representação do mundo.

Dondis (2015, p. 6) ainda nos lembra que, desde nossa primeira experiência no mundo, passamos a nos organizar com base no que vemos, ou no que queremos ver, por isso, “aceitamos a capacidade de ver da mesma maneira como a vivenciamos, sem esforço”. Mas essa capacidade pode e precisa ser dilatada, pois somos leitores de palavras/livros e de imagens, e ambas têm potencial cognitivo.

Para Santaella (2012, p. 10), o ato de ler não se restringe à decifração ou decodificação de palavras, mas, desde os livros ilustrados e depois de jornais e revistas, incorpora “as relações entre palavra e imagem; entre o texto, a foto e a legenda; entre o tamanho dos tipográficos e o desenho da página; entre o texto e a diagramação”. E a autora vai além, agregando ao ato de ler as mensagens abrigadas na paisagem caótica dos grandes centros urbanos — viadutos, luzes, sinais de trânsito, semáforos — na profusão de cartazes, luminosos, imagens publicitárias, pichações, grafites... abrigada nos gráficos, mapas, sistemas de notações, nas telas de computadores e celulares.

Neste aspecto, reiteramos a importância da semiótica peirceana para interpretar imagens, em geral, uma vez que ela oferece um caminho para que o intérprete vá adentrando a materialidade da imagem, como signo, e elencando significados a cada etapa, ou para cada tipo de olhar: contemplativo, observacional e generalizante. Como mencionamos anteriormente, esses três tipos de olhar estão atrelados às três categorias que alicerçam toda a arquitetura filosófica de C. S. Peirce: primeiridade, secundidade e terceiridade. A lógica que subjaz o processo interpretativo se faz pelo modo de olhar: primeiro, o olhar que contempla qualidades (primeiridade); segundo o olhar que observa, discrimina existentes (secundidade); terceiro, o olhar que interpreta, generaliza, absorve padrões culturais.

Sendo assim, a prática educacional pode se valer das múltiplas facetas do fotográfico. Aqui, vamos privilegiar a produção da fotografia e o ato interpretativo fundamentado na semiótica peirceana, que vai ao encontro da proposta de Rancière (2012), a do intérprete aproximar-se da imagem valendo-se de suas energias vitais.

Como o espectador pode se envolver com o potencial de significados latentes na fotografia, na sua materialidade ou na sua concretude? Reportando-se ao teatro, em primeiro lugar, conforme Rancière (2012, p. 10), “é preciso arrancar o espectador ao embrutecimento do parvo vacinado pela aparência e conquistado pela empatia que o faz identificar-se com as personagens da cena”. E, em segundo lugar, Rancière (2012, p. 10) argumenta que a distância reflexiva deve ser eliminada.

O espectador deve ser retirado da posição de observador que examina calmamente o espetáculo que lhe é oferecido. Deve ser desapossado desse controle ilusório, arrastado para o círculo mágico da ação teatral, onde trocará o privilégio de observador racional pelo do ser na posse de suas energias vitais integrais (Rancière, 2012, p. 10).

A partir disso, no caso da fotografia, o espectador deve se distanciar do referente, o objeto apresentado, e adentrar os meandros da composição da fotografia, de “posse de suas energias vitais integrais”. Isto implica que o espectador deve dar vez aos sentidos e às reflexões ao mesmo tempo que dá voz à concretude, ao que as aparências da imagem fotográfica exibem.

Para tanto, o olhar contemplativo, o observacional e o generalizante devem estar presentes no processo interpretativo. O contemplativo é o que capta os aspectos qualitativos da composição – cores, formas, texturas e arranjos desses aspectos; o observacional busca referência no exterior, marcas que podem levar o espectador para aspectos da realidade, e, por fim, o olhar generalizante, aquele que identifica os aspectos convencionais, regras compartilhadas culturalmente que impregnam os aspectos mencionados. Aqui, a experiência do espectador se intensifica e pode envolver os vinculados ao próprio dispositivo e ao fazer fotográfico.

Ao contemplar, o espectador/intérprete coloca afeções em movimento, pois independentemente das experiências do mesmo com tais aspectos, a própria materialidade dos aspectos qualitativos mencionados gera efeitos sensoriais. Ao observar, assim como o espectador no teatro, segundo Rancière (2012, p. 17), o espectador da imagem fotográfica estabelece relações entre “o que vê com muitas outras coisas que viu em outras cenas, em outros tipos de lugares”, bem como pode associá-la “a uma história que leu ou sonhou, viveu ou inventou”, e o olhar generalizante traz à tona significados compartilhados culturalmente, ou seja, reforça os significados construídos coletivamente.

Seguem as etapas para o movimento dos três tipos de olhar (Quadro 1).

Quadro 1 – Rumos para a interpretação da imagem fotográfica

Tipo de olhar	Concretude	Detalhes	Efeitos
contemplativo	aspectos qualitativos	cores, formas e texturas e arranjos desses elementos	sensação, emoção
observacional	aspectos referenciais	associações a existentes, ao contexto externo à composição	constatação, identificação
generalizante	aspectos compartilhados culturalmente: convenções, regras, leis.	associados aos aspectos qualitativos e referenciais detalhados	reflexão

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das teorias peirceanas anunciadas no capítulo 2.

Esses três tipos de olhar estão vinculados ao ato de conhecer e ao poder de agir do espectador. Esse exercício, que contribui para a educação do olhar, poderá ser acompanhado nas análises das fotografias, apresentadas no capítulo seguinte.

5 O FAZER FOTOGRÁFICO EM AÇÃO

Neste capítulo, que denominamos O fazer fotográfico em ação, tratamos da sequência didática e, em seguida, analisamos, valendo-se das estratégias advindas da semiótica ou lógica peirceana, as fotografias realizadas pelos alunos no transcorrer do desenvolvimento dessa sequência. O objetivo deste capítulo é identificar como os três tipos de olhar – o contemplativo, o observacional e o generalizante – permeiam o fazer fotográfico e também guiam a interpretação das fotografias, ou, em outras palavras, explicitar como a contemplação, a observação e a generalização podem ser incorporadas para educar o olhar do aprendiz.

5.1 Sobre a sequência didática envolvendo o fazer fotográfico

Consideramos que a nossa pesquisa é qualitativa, por envolver dados que resultam de momentos de aula, em que o professor se assume pesquisador, ao desenvolver uma prática educacional que objetiva que o aluno incorpore a aprendizagem e a desenvolva não só para a sua futura profissão como também para a sua própria vida.

A sequência didática envolvendo o fotográfico foi realizada no primeiro semestre de 2023, do componente curricular Linguagem Iconográfica do Espaço, para os cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo e em Design de Interiores da Universidade de Sorocaba. O objetivo deste componente curricular é levar o estudante a refletir sobre as formas de organização da cidade por meio de representações visuais. Na ementa, por sua vez, constam os seguintes tópicos:

- a) Recursos gráficos, fotográficos e/ou audiovisuais;
- b) Análise e registro fotográfico de aspectos de interesse de estudo a partir da leitura do ambiente;
- c) Sensibilização do estudante sobre a importância dos valores sociais e culturais do meio urbano;
- d) Estudos de soluções de organização visual que vise aumentar a legibilidade da cidade, como subsídio ao projeto arquitetônico e urbanístico;
- e) Práticas em campo e em laboratórios de fotografia e informática.

Desenvolvemos tal componente curricular apresentando, inicialmente, um breve histórico da representação a partir da pintura e a utilização da câmera escura como recurso para produção de imagens mais realistas até a invenção da câmera fotográfica. Em seguida, tratamos do uso da câmera fotográfica e das variáveis técnicas que permitem produzir uma fotografia equilibrada em relação à luminosidade, vibração e foco.

Trabalhar com elementos da fotografia em um curto espaço de tempo é sempre um desafio, pois há diversos aspectos que precisam ser abordados para se obter bons resultados. Um dos pontos essenciais é a compreensão do ambiente e da iluminação presente na cena a ser fotografada. A luz desempenha um papel fundamental na fotografia, influenciando o resultado final da imagem. Trazer esta compreensão aos alunos, de como identificar a qualidade da luz disponível, se é dura ou suave, e como utilizá-la de maneira adequada para destacar os elementos-chave da cena é fundamental, pois isto não depende somente do recurso técnico.

A luz – protagonista da foto – é determinante em qualquer situação ou trabalho. Natural ou artificial, é ela quem dá vida às coisas inanimadas e revela as expressões que nem sempre conseguimos ver nas pessoas ou nos animais. A luz transmite emoções, cria inesperadas atmosferas amplia os motivos, valoriza texturas, explora belezas e dramaticidades (Cesar; Piovan, 2003, p. 26).

Os alunos precisam contemplar e observar as características do ambiente, principalmente os elementos básicos da linguagem visual, segundo Dondis (2015), como ponto, linha, forma, direção, tom, cor, textura, escala ou proporção e dimensão e movimento. A percepção desses elementos os ajudará a compor a imagem de forma equilibrada, escolhendo a melhor orientação, seja vertical ou horizontal, para assim ressaltar elementos na composição da fotografia. Em seguida, faz-se necessário compreender como funcionam os aparelhos para então passar à prática, colocar o fazer fotográfico em ação.

Com ela, os alunos aplicam os conceitos discutidos. Eles têm oportunidade de explorar diferentes configurações da câmera e observar como essas escolhas modificam a imagem final. Por meio da prática, os alunos desenvolvem sua habilidade de analisar uma cena e tomar decisões em relação à composição, iluminação e enquadramento. Eles aprendem identificar os elementos visuais que desejam enfatizar e selecionar as melhores técnicas para alcançar o resultado desejado. Esta prática pode envolver uma variedade de situações, desde fotografar objetos inanimados até pessoas em movimento. Essa diversidade de desafios ajuda os alunos explorarem diferentes estilos e gêneros fotográficos, ampliando sua compreensão sobre o fotográfico e a linguagem visual.

A prática, nesse componente curricular, em especial, deve cuidar para desenvolver o olhar do estudante para as relações entre as obras arquitetônicas e outros elementos do contexto urbano.

Passamos às explicações referentes à sequência didática que colocou o fazer fotográfico em ação. Tal sequência, intitulada “Meu quintal é maior que o mundo”, foi inspirada em poesias de Manuel de Barros, e teve início no dia 4 de maio de 2023 e a finalização em 1º de junho de 2023. Por um período de 4 semanas, os alunos foram convidados a produzir fotografias valendo do percurso quarto-casa-bairro. As atividades foram as seguintes:

- a) Produzir 10 ou 12 fotos, para entregar em arquivos jpeg;
- b) Elaborar um texto relatando a experiência do “fazer fotográfico” e buscando responder às seguintes questões:
 - Você descobriu algo novo no percurso quarto-casa-bairro por meio das fotografias?
 - Como está o seu olhar agora para o seu entorno?
 - O que este fazer trouxe de novo para a compreensão do seu cotidiano?
 - O que as fotografias agregam para o seu olhar para o contexto urbano?

Os alunos enviaram os textos e as fotografias em pdf e pelo Teams. E ainda, para guiar o fazer fotográfico dos alunos, apresentamos duas poesias: Casa Arrumada e o Apanhador de desperdícios. A primeira, por meio de outra linguagem que não a fotográfica, mostra um olhar específico para a casa, para a morada; enquanto a outra vai ao encontro da proposta de se ter “olhos vagabundos”, como mencionado por Alves (2014).

Casa Arrumada

Casa arrumada é assim:

Um lugar organizado, limpo, com espaço livre pra circulação e uma boa entrada de luz.

Mas casa, pra mim, tem que ser casa e não um centro cirúrgico, um cenário de novela.

Tem gente que gasta muito tempo limpando, esterilizando, ajeitando os móveis, afofando as almofadas...

Não, eu prefiro viver numa casa onde eu bato o olho e percebo logo: Aqui tem vida...

Casa com vida, pra mim, é aquela em que os livros saem das prateleiras e os enfeites brincam de trocar de lugar.

Casa com vida tem fogão gasto pelo uso, pelo abuso das refeições fartas, que chamam todo mundo pra mesa da cozinha.

Sofá sem mancha?

Tapete sem fio puxado?

Mesa sem marca de copo?
 Tá na cara que é casa sem festa.
 E se o piso não tem arranhão, é porque ali ninguém dança.
 Casa com vida, pra mim, tem banheiro com vapor perfumado no meio da tarde.
 Tem gaveta de entulho, daquelas que a gente guarda barbante, passaporte e vela de aniversário, tudo junto...
 Casa com vida é aquela em que a gente entra e se sente bem-vinda.
 A que está sempre pronta pros amigos, filhos...
 Netos, pros vizinhos...
 E nos quartos, se possível, tem lençóis revirados por gente que brinca ou namora a qualquer hora do dia. Casa com vida é aquela que a gente arruma pra ficar com a cara da gente.
 Arrume a sua casa todos os dias...
 Mas arrume de um jeito que lhe sobre tempo pra viver nela...
 E reconhecer nela o seu lugar (Gino, 2011).

O Apanhador de Desperdícios

Uso a palavra para compor meus silêncios.
 Não gosto das palavras
 fatigadas de informar.
 Dou mais respeito
 às que vivem de barriga no chão
 tipo água pedra sapo.
 Entendo bem o sotaque das águas.
 Dou respeito às coisas desimportantes
 e aos seres desimportantes.
 Prezo insetos mais que aviões.
 Prezo a velocidade
 das tartarugas mais que a dos mísseis.
 Tenho em mim esse atraso de nascença.
 Eu fui aparelhado
 para gostar de passarinhos.
 Tenho abundância de ser feliz por isso.
 Meu quintal é maior do que o mundo.
 Sou um apanhador de desperdícios:
 Amo os restos
 como as boas moscas.
 Queria que a minha voz tivesse um formato de canto.
 Porque eu não sou da informática:
 eu sou da invencionática.
 Só uso a palavra para compor meus silêncios (Barros, 2015, p. 149).

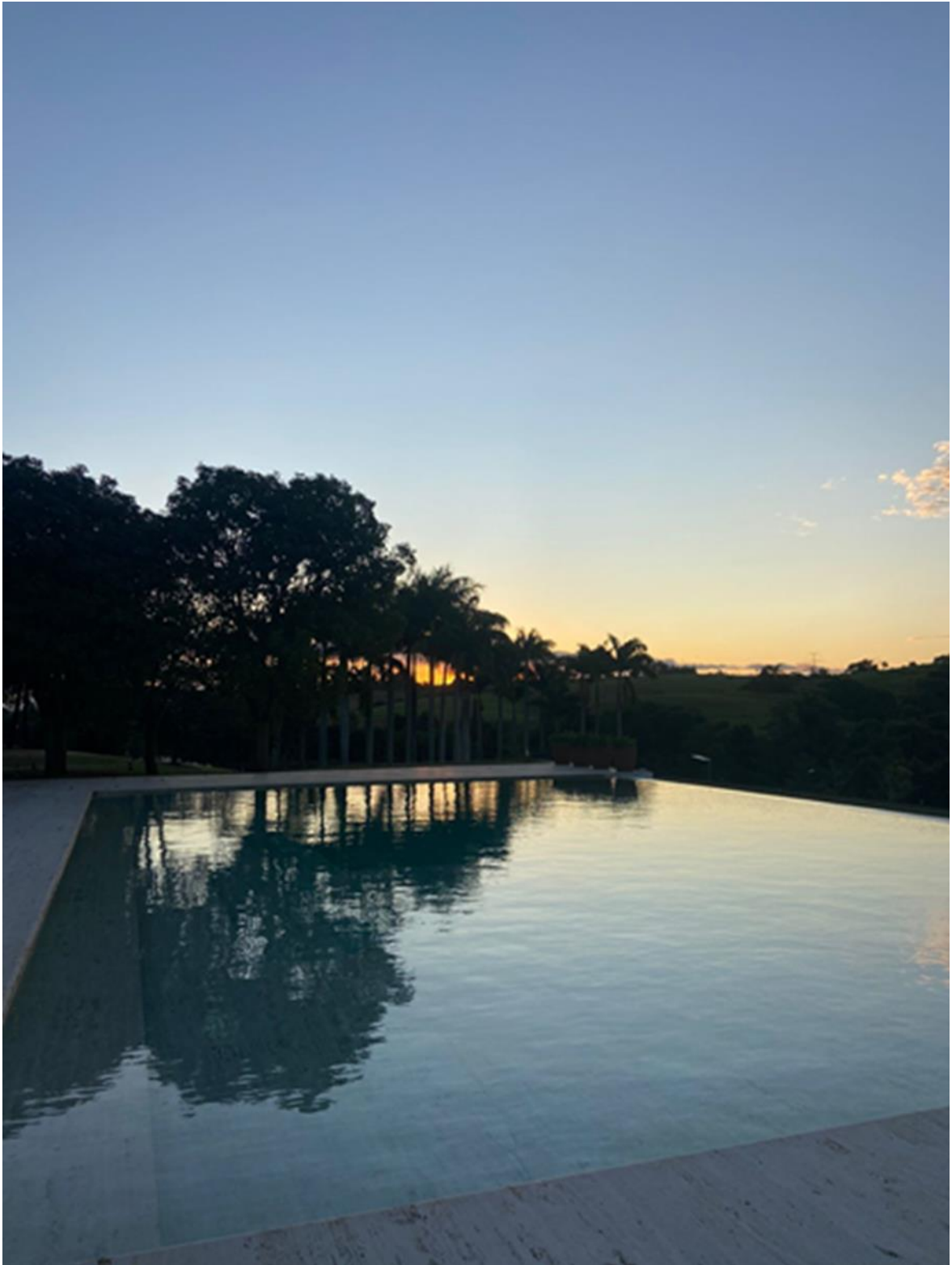
Nas semanas que seguiram, nos encontros, foram dadas instruções para o uso de máquinas fotográficas e de celulares. Poucos alunos mostraram as fotografias semanalmente e as dúvidas, no mais das vezes, eram sobre como preparar o texto. Outros não queriam mostrar o lugar em que viviam, pois não consideravam tais lugares adequados para serem fotografados. Os alunos também comentavam sobre coisas da casa e dos arredores que não tinham percebido antes e destacaram também o quanto é importante a presença de pessoas nos lugares. Comentaram também sobre particularidades dos lugares em que vivem – em bairros abertos e condomínios da cidade – e de outras cidades dos arredores de Sorocaba. Alguns alunos gostaram da experiência de caminhar pelo bairro em que vivem e de conversar com outros moradores.

Feitas as devidas considerações sobre a sequência didática envolvendo o fazer fotográfico, passamos às análises das fotografias, às quais agregamos comentários dos autores, que constam nos seus relatos.

5.2 Análise das fotografias

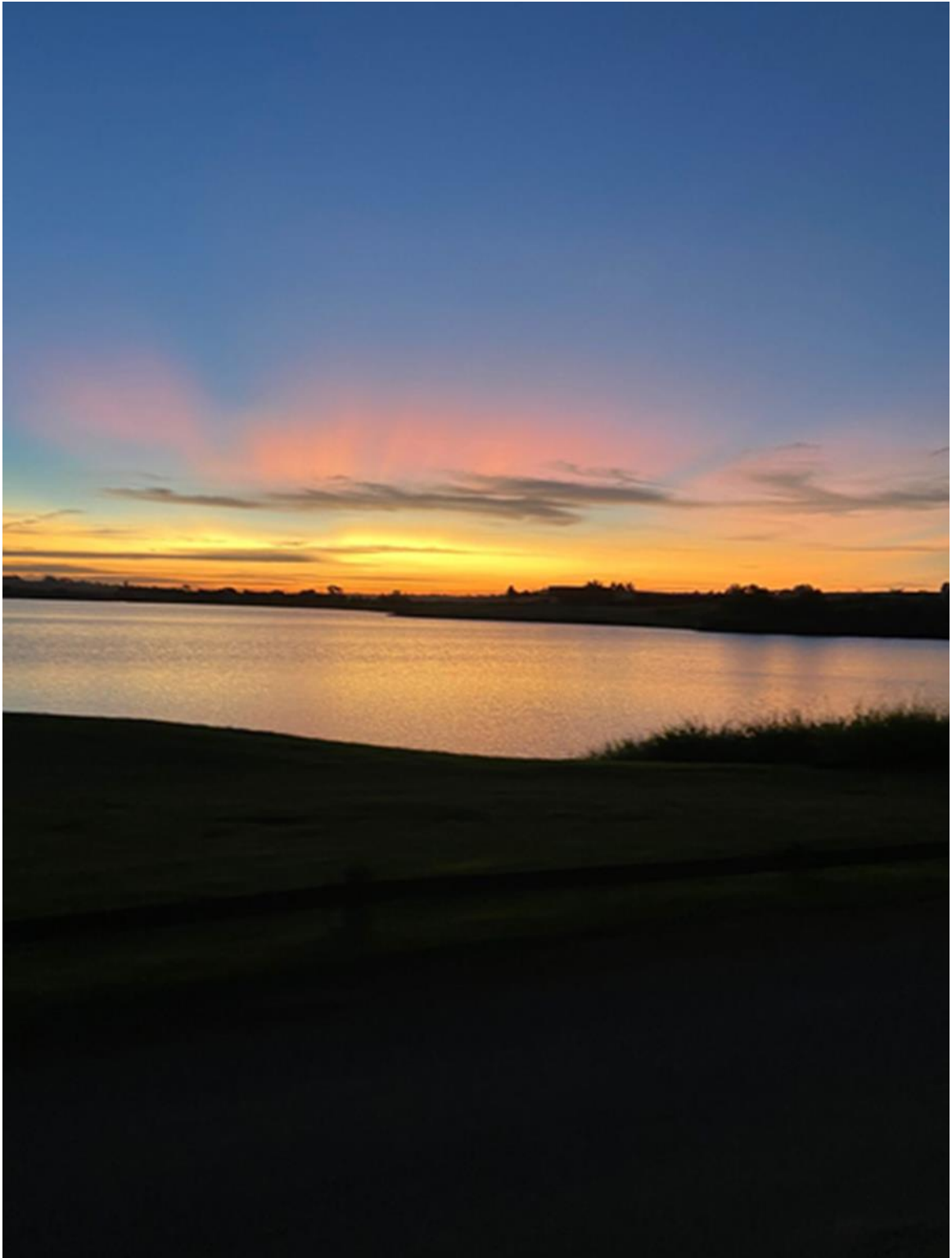
Optamos por exibir reproduções das fotografias sem título, e os fotógrafos — estudantes envolvidos na atividade — são designados por letras latinas maiúsculas (Aluno A, Aluno B, Aluno C, Aluno D e Aluno E), sem nenhum tipo de identificação, e, ainda, contamos com a autorização dos mesmos para exibição, aqui, das fotografias e de partes dos relatórios por eles realizados. Iniciamos com as fotos apresentadas pelo aluno A (Figura 6 e Figura 7).

Figura – 6



Fonte: Reprodução de foto realizada pelo aluno A.

Figura – 7



Fonte: Reprodução de foto realizada pelo aluno A.

As fotografias realizadas pelo aluno A envolvem o entorno de sua residência, apreendido no início da manhã e da noite, respectivamente, Figura 6 e Figura 7. As luzes e as cores são evidenciadas por uma luz resultante da posição do sol. A escolha do horário e a compreensão de como esta escolha pode interferir no resultado da fotografia são temas abordados ao longo do semestre, com exemplos e exercícios. A compreensão de como a luz natural pode ressaltar volumes de obras arquitetônicas, sua tridimensionalidade, texturas, e até mesmo as cores, permite a elaboração de uma fotografia pertinente à arquitetura.

A presença da luz é visível em uma mancha alaranjada que se insinua por entre as árvores e nas sombras projetadas na água. Na Figura 6, as manchas escuras, um tanto quanto misteriosas, postas pela vegetação, parecem que se desmancham no azul (do céu) e incitam a contemplação, enquanto as manchas coloridas entre a vegetação e entre as sombras projetadas na água incitam um olhar observacional. Aqui, a ambiência parece misteriosa, fria, triste, mas pode gerar calma, tranquilidade, harmonia para um intérprete particular. Na fotografia (Figura 7), os tons alaranjados, espalhados no azul do céu e nas águas, constroem uma ambiência calorosa, acolhedora, e podem colocar o intérprete em contemplação e gerar efeitos vinculados a aconchego, acolhimento, bem-estar, tranquilidade.

Essas características colhidas pelo olhar do fotógrafo e visíveis na fotografia podem levar o intérprete a refletir sobre o fazer do fotógrafo, a refletir sobre os seus momentos de contemplação e os instantes de espreita para capturar o registrado. Os instantes de contemplação são colocados em evidência nas explicações do aluno A: Paz, silêncio, calma, são as palavras que definem o que eu estava sentindo no momento exato de cada foto, é um pouquinho do meu mundo, da minha realidade, do meu viver⁶.

Lembramos que essas fotografias, na perspectiva da semiótica peirceana, são sinsignos, pois são existentes; na relação com o objeto podem prevalecer como ícones, e os efeitos estão na seara da contemplação. As ambiências construídas pelas fotografias geram interpretantes vinculados à tranquilidade, equilíbrio, sossego.

Vejamos mais duas fotografias (Figura 8 e Figura 9). Na fotografia (Figura 8), o sol – grande esfera branca e luminosa, cercada por uma região arredondada, não tão circular – lança sua luz nas águas e impõe movimento aos arbustos, cujas florescências, leves, aguardam um sopro mais forte para se desmancharem...

⁶ Relato do aluno A, no relatório de atividades.

Figura – 8



Fonte: Reprodução de foto realizada pelo aluno A.

A cor azul, que prepondera, iluminada pela luz do sol, é um convite à contemplação. Lembramos que, conforme Chevalier e Gheerbrant (2008, p. 107), a cor azul é a mais imaterial das cores, e nela “o olhar mergulha sem encontrar qualquer obstáculo, perdendo-se até o infinito, como diante de uma perpétua fuga de cor”. Nesta fotografia, segundo a definição de PräKel (2013), para regra dos terços⁷, a regra está empregada adequadamente, o que traz mais equilíbrio. Sendo assim, a fotografia constrói para o intérprete uma ambiência impregnada de leveza e transparência, reforçando o convite à contemplação. As plantas que ocupam o primeiro plano, similares ao popular dente-de-leão, são as que se dissipam com um sopro.

A fotografia (Figura 9) mostra a luz do sol — tímida — que invade um espelho d’água no pátio interno de uma casa.

Figura – 9



Fonte: Reprodução de foto realizada pelo aluno A.

O fotógrafo capta as árvores e as faz de moldura para as formas retangulares múltiplas,

⁷ Regra dos terços é praticamente uma simplificação das proporções da razão áurea, no entanto, é muito utilizada pelos fotógrafos. Ao se aplicar a regra dos terços, o centro de interesse deve ser posicionado na intersecção das linhas que dividem o quadro em terços, os quais são distribuídos de cima para baixo e da esquerda para a direita. Trata-se de uma ferramenta útil para a construção de uma estrutura composicional na imagem, embora suas proporções sejam regulares demais para produzirem resultados realmente surpreendentes.

as cores e as texturas que compõem a fotografia. Algo íntimo, a morada, apresenta-se emoldurada. Talvez a intenção do fotógrafo, como nos conta Flusser (2001), seja mesmo a de preservar a intimidade. Os aspectos qualitativos perdem a força para a casa (objeto fotografado) que se apresenta. Aqui, sob o olhar da semiótica peirceana, a fotografia faz-se um sinsigno, mas que não necessariamente prepondera como ícone. Ela ganha força como índice e o efeito está na seara da constatação. Em termos técnicos, há uma assimetria que pode incomodar o olhar do intérprete, pois o ponto de fuga parece estar na direção da parte inferior da imagem, e comumente se faz uma correção desta perspectiva para deixar as linhas paralelas.

Na próxima fotografia (Figura 10), os raios de sol brincam com a vegetação, entrecruzam os galhos das árvores e ofuscam a vermelhidão da sua florada. São caminhos que chamam o olhar do intérprete e o convidam à contemplação.

Figura – 10



Fonte: Reprodução de foto realizada pelo aluno A.

A contemplação destacada aqui para um momento em que o intérprete está diante da fotografia é enfatizada também pelo fotógrafo: Mágico, é assim que eu chamo o lugar que eu moro, a cada passo tenho vontade de capturar uma paisagem, um pôr do sol, cada fotografia carregando um sentimento, capturando a beleza imensurável deste lugar, o meu lugar, meu lar.⁸ E explica ainda que, por meio das fotografias, pode sentir de fato o paraíso em que vive, e o quanto é maravilhoso sentir o lugar.

Nos momentos de aula em que os alunos explicam como foi a experiência de fotografar o lugar onde vivem, novas possibilidades emergem. O interior da morada pode ser visto nas fotografias que seguem (Figura 11 e Figura 12), elaboradas pelo aluno B.

O olhar do fotógrafo aqui não encontra ordem, organização, simetrias. A captura do ambiente não segue o paralelismo posto pelas linhas da parede ou do piso que compõem o ambiente. Os pedaços da sua morada são tomados de forma diferenciada, somente uma parte da janela, um fragmento da cozinha, onde o botijão de gás se impõe. A cor vermelha invade a parede e o teto e contorna os vidros, e o cor-de-rosa enfeita a proteção dada ao botijão.

Figura – 11



Figura – 12



Fonte: Reprodução das fotos realizadas pelo aluno B.

⁸ Declaração que consta no relatório elaborado pelo aluno A.

As fotografias aqui exibem fragmentos do ambiente interno da casa, instigando o olhar do intérprete a buscar pistas para encontrar o ambiente como um todo, talvez uma sala e uma cozinha, sobre as mobílias, as pessoas que ali vivem. Trata-se de um sinsigno indicial, que de fato, exhibe pistas, pedaços, marcas de ambientes da casa.

E seguem as capturas do entorno. As fotografias da casa sem janela e sem garagem (Figura 13) e também da bicicleta (Figura 14) têm um enquadramento diagonal que sugere um flagrante, uma descoberta repentina. O olhar é de um pedestre ou um transeunte que se depara com os objetos. O fotógrafo nos coloca na cena, no meio da rua com o olhar descompromissado. Aqui há apenas constatação. O rigor da técnica fotográfica é discreto, apenas apresenta, não há destaque para elemento algum da composição. São índices, registram um determinado momento. Registram cenas do cotidiano.

Figura – 13



Figura – 14



Fonte: Reprodução das fotos realizadas pelo aluno B.

O aluno B, ao avaliar o seu exercício de fotografar, se indaga sobre o mundo que o rodeia e que a fotografia lançou abruptamente ao alcance do seu olhar. Aprendeu a ver o que está no seu entorno... a precariedade do seu entorno. Tijolos descobertos, objetos largados, o suporte para lixo, a textura irregular do cimento, escadas entre as casas e que levam o olhar, de quem por ali caminha, para o céu, para o infinito...

Nas palavras do aluno B:

Fiquei me perguntando, o que é o meu mundo, qual mundo está ao meu redor, qual mundo eu quero fotografar, e a resposta veio, meu mundo é o teto vermelho, a casa sem janela, a casa sem garagem que por sinal muito estranha, a minha vista de todos os dias, a escada que sobe para o céu, a bicicleta estacionada na rua, como se fosse um carro, ou simplesmente, o botijão de gás com a capa, típica da família brasileira. Esse é o mundo ao meu redor e o qual quero fotografar. A experiência que tive foi a mais engraçada possível, pensei: como não vi isso antes do modo que estou vendo agora, rindo e falando [...] ⁹

No entanto, além do envolvimento do aluno com o seu entorno, mesmo em meio a precariedade, ao inacabado, ainda assim, ao caminhar por tais lugares, é possível contemplar e encontrar beleza (Figura 15 e Figura 16).

Figura – 15



Figura – 16



Fonte: Reprodução das fotos realizadas pelo aluno B.

⁹ Declaração que consta no relatório elaborado pelo aluno B.

Nas palavras do aluno B:

As coisas que mais me surpreenderam, de fato, foram a casa sem janela e a casa sem garagem, eu que tenho uma vista linda, para o verde e sentindo o “cheirinho” desse verde, não conseguiria nem pensar em ficar numa casa que não tenha janela ou iluminação, e não que não seja normal uma casa sem garagem [...] amo esse meu mundo. Nele que me sinto confortável, sinto paz e alegria todos os dias, é assim que deve ser um mundo.¹⁰

O aluno C mencionou que reconheceu a importância da fotografia para a arquitetura no decorrer da realização do exercício de fotografar. A cada conversa e orientação, o aluno C relatava que estava conseguindo dar mais importância para situações cotidianas que anteriormente não despertava seu interesse, e que passou a perceber situações no espaço urbano que, até então, não via. A luz, as texturas e as características da malha urbana passaram a ser elementos de sua atenção, e a atividade proposta permitiu um olhar mais apurado para a sua casa, seu bairro e sua cidade.

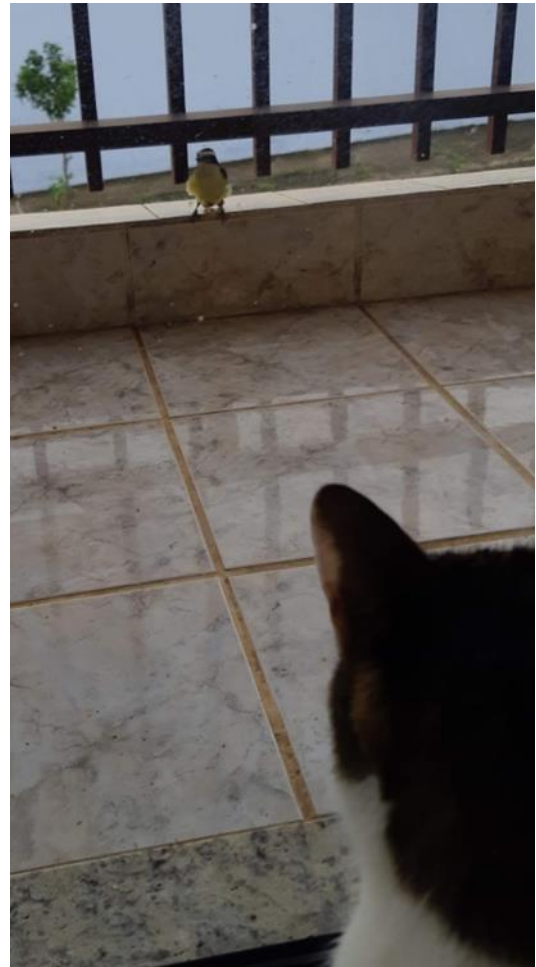
As fotografias foram realizadas com *smartphone*. Todas as fotografias estão no formato 9:16, proporção que é o padrão internacional para televisão e plataformas de *streaming online*. Em sala de aula, comentamos como utilizar este formato, mas chamando a atenção para que nem sempre ele atende às finalidades de fotografias arquitetônicas. É preciso considerar se a predominância dos elementos da composição sugere um formato específico, seja ele 1:1, 2:3, 9:16. O formato não compromete a composição nestas primeiras fotografias porque os elementos presentes na imagem estão preenchendo o quadro (Figura 17 e Figura 18).

¹⁰ Declaração que consta no relatório elaborado pelo aluno B.

Figura – 17



Figura – 18



Fonte: Reprodução das fotos realizadas pelo aluno C.

As duas fotografias podem prevalecer como icônicas, à medida que podem levar o intérprete a ser perdido nos tons de cor-de-rosa que compõem a foto, ou seja, se perder no plano bidimensional preenchido com formas diversas em tons de cor-de-rosa, bem como se encantar, se envolver, com o namoro do gato com o passarinho.

Seguem duas fotos que denomino de molduradas. Na fotografia (Figura 19), a composição está emoldurada pelas laterais de uma janela, e acima, pela parte final de um toldo. A composição se espalha horizontalmente e é cortada por uma linha reta, um cabo de energia. Tais aspectos podem causar desconforto e levar o intérprete a desviar o olhar, ou se demorar num olhar observacional que capata tais detalhes, não deixando assim o olhar aprofundar-se, adentrar-se na paisagem, perder-se nos tons alaranjados do horizonte.

Figura – 19



Fonte: Reprodução de foto realizada pelo aluno D.

De um lado, a fotografia torna visível um certo caos que habita o contexto urbano e que nem sempre podemos contemplá-lo, mas sim nos deter em detalhes que instauram tal caos, o que foi registrado nesta fotografia. Por outro, como os elementos do espaço urbano nem sempre aparecem organizados, então é preciso que esta organização seja realizada na composição da fotografia.

Nesta fotografia, a linha do horizonte aparece de forma diagonal comprometendo a harmonia da imagem. A escolha de manter alinhados a borda do toldo na parte superior da imagem e um cabo de energia que atravessa imagem pode provocar desconforto visual e levar o intérprete a afastar o olhar da fotografia. De certo modo, a fotografia pode não suscitar o olhar contemplativo, mas sim requerer um olhar observacional, com foco nos detalhes do enquadramento, ou no que causa mesmo o desconforto visual, independentemente de o intérprete ter conhecimentos específicos sobre o fazer fotográfico. Assim, a fotografia pode prevalecer como sinsigno indicial e os efeitos que preponderam são os da constatação. O aluno fotógrafo, no caso, pode avaliar o efeito do seu fazer fotográfico e repensar as suas escolhas.

A próxima fotografia (Figura 20), realizada pelo aluno D, nos mostra o que se vê diante de uma janela da sua morada. Na perspectiva peirceana, esta fotografia prepondera como sinsigno indicial, registro do que o fotógrafo pode ver num determinado instante quando, do interior da sua casa, busca o exterior, olha para o seu entorno. Assim, emoldura o exterior, por entre barras de madeira, perfilando-o. Paredes, telhados, fios que se estendem em múltiplas direções, cerca elétrica, as cores branca e azul, em meio a formas indefinidas, que esmaecem também o azul do céu, quase impossível de alcançar.

Esta fotografia, em certa medida, é uma pista para o caos que pode reinar entre elementos do contexto urbano; para o caos, envolvendo o entorno da morada do aluno fotógrafo.

Figura – 20



Fonte: Reprodução de foto realizada pelo aluno D.

O fazer do fotógrafo leva o intérprete a pensar na sua intenção. Seria a intenção do fotógrafo mostrar o quanto ele se sente encurralado na sua morada? Ou seria este um entorno comum nas periferias de grandes cidades? A fotografia é afetada pela proporção do quadro e o intérprete pode não conseguir encontrar o objetivo da mesma, ou algum elemento que pudesse ser destacado no contexto urbano, o que de um lado pode contribuir para que o intérprete perceba o desconforto do morador ao olhar para o seu entorno.

Mas, no ir e vir pela cidade, o aluno D registra objetos coloridos que se apresentam ao transeunte/fotógrafo (Figura 21). Nessa trajetória, o olhar pode se expandir, alcançar a cidade, bem como pode se aprofundar, descobrir detalhes inusitados, como os apresentados nessa fotografia.

Figura – 21



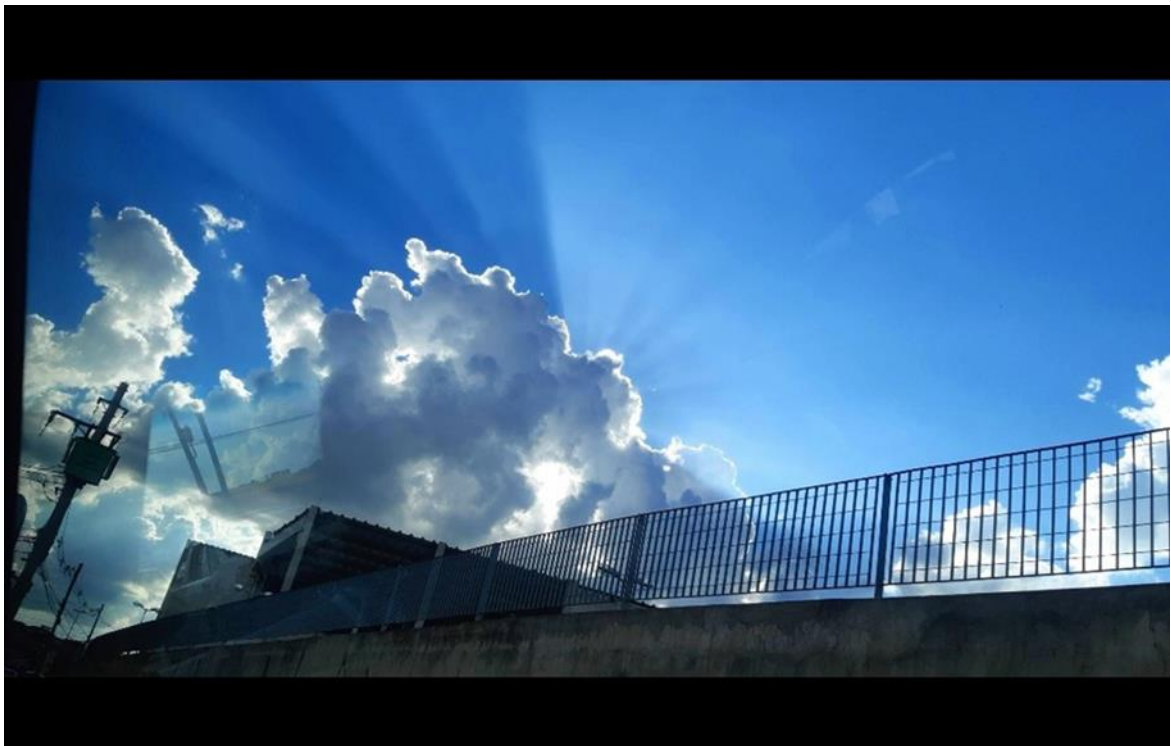
Fonte: Reprodução de foto realizada pelo aluno D.

Prevalecem, ou se apresentam ao olhar do intérprete, um jogo de formas arredondadas, macias/flexíveis e coloridas, nas cores cinza e amarela. Esse jogo de cores e formas pode colocar o intérprete, por instantes, em contemplação. Nesse sentido, sob o ponto de vista da semiótica peirceana, a fotografia pode preponderar como sinónimo icônico, e os efeitos podem

ser conjecturas. Aqui, o aluno/fotógrafo, ao realizar a fotografia, concentrou sua atenção, tanto no ambiente externo, na cidade que pode ser vista, para além da janela do ônibus, como nos detalhes do interior do ônibus. Novos olhares para o seu entorno... Isto vai ao encontro do que preconiza Flusser (2011), sobre a escolha da caça e das categorias para apanhá-la, que esta pode recorrer a critérios estéticos, políticos, epistemológicos, entre outros.

Outros elementos do contexto urbano, como as tramas de fios e a força das formas variadas do concreto, podem ser apreendidas e ter as suas presenças esmaecidas pelo azul do céu e pela brancura de nuvens que se acomodam no céu. Essa composição é dada pela fotografia do aluno D, (Figura 22).

Figura – 22



Fonte: Reprodução de foto realizada pelo aluno D.

No entanto, apesar de a fotografia registrar aspectos do contexto urbano, ela o faz de modo que os aspectos qualitativos preponderem, com o jogo de formas e cores, enfatizando a força do azul, o que faz com que a fotografia prevaleça como sinsigno icônico, incitando a contemplação, portanto, sob o ponto de vista da semiótica peirceana.

Em relação à incorporação do fazer fotográfico ao modo de vida do aluno, podemos destacar a fala de um desses alunos, que enfatizou: Antes das aulas de Linguagem Iconográfica do Espaço, fotografia para mim era uma simples foto de alguma coisa que eu achava bonito na

hora e pronto. Meu celular estava cheio de fotos de plantas, flores e dos meus gatos, pois eram as coisas que me faziam bem cuidar e de passar o tempo, então amava fotografá-las. Com as aulas percebi que às vezes deixamos de olhar ao nosso redor e onde moramos [...].¹¹

A fala desse aluno certamente sinaliza para a construção de um novo olhar para o lugar onde vive. Isto é reforçado também quando outro aluno menciona: “Meu bairro apesar de simples e velho, é cheio de cores, na varanda de minha sala posso olhar por uma boa parte da cidade com uma ótima e bela vista, captando todas as mudanças do céu e olhando todos os tipos de pássaros que ali descansam”.

O exercício de fotografar permitiu um olhar mais contemplativo e atento para o cotidiano, para o seu entorno, e levaram os alunos a ver o local onde vivem de uma maneira mais afetiva. Um dos alunos explica: No final desse processo, a epifania que tive ao olhar para o meu mundo me surpreendeu. Antes não gostava do meu bairro e tinha uma leve vergonha de morar em um bairro como o meu. Mas agora vejo a sua simplicidade como seu ponto principal, sua beleza. Um bairro antigo onde todos se conhecem, com belas árvores e flores, com cores, e com um povo cheio de histórias [...] que só enriquecem o ambiente. Nasci, cresci e vivo aqui, na Vila Barão, minha história também enriquecerá a dela, e agora tenho mais carinho pela minha casa.¹²

Além do olhar contemplativo e observacional requerido pelo fazer fotográfico,¹¹ os alunos puderam exercitar o olhar generalizante, principalmente no transcorrer das análises da fotografia, tecnicamente, como pelas reflexões relativas às características do contexto urbano e o modo de vida que ele torna possível

O olhar observacional, que o fazer fotográfico demanda, é aquele que elenca os itens que podem compor a fotografia, reconhecendo as especificidades de cada um deles e a possível contribuição para o que ele almeja alcançar com a fotografia. O que faz parte da escolha tem relação com a intenção ou finalidade da imagem. É um trabalho que exige paciência, contemplação, até o momento exato do *click*. Declaração que consta no relatório elaborado pelo aluno

¹¹ Declaração que consta no relatório elaborado pelo aluno D.

¹² Declaração que consta no relatório elaborado por um aluno.

Vejamos o movimento do olhar na fotografia que segue (Figura 23).

Figura – 23



Fonte: Reprodução de foto realizada pelo aluno E.

Na fotografia (Figura 23), há quatro camadas de cores e formas compondo a cena. Parte da rua, calçada, e muro que separa o próximo do distante. Estão distantes, uma região escura onde penas luzes cintilam, depois o céu avermelhado que parece sustentar uma longa faixa azulada, de um céu azulado e muito denso.

Os aspectos qualitativos aqui presentes: a textura amarronzada e acinzentada, o azul intenso que emerge de uma camada avermelhada, e pequenas luzes espalhadas entre o céu e o muro constroem uma ambiência que gera, no intérprete, sensações não tão confortáveis, que geram ora estranheza, ora tranquilidade. Nestes momentos, a fotografia se faz um sinsigno icônico para o intérprete.

Mas, o fato de ser uma fotografia, de ser o registro de parte da cidade, leva o intérprete a identificar, ou a cidade fotografada, ou algumas características de periferias de grandes cidades brasileiras, onde a preservação dos elementos do contexto urbano não se faz de modo satisfatório, bem como a prestação de serviços é, no mais das vezes, precária. As pistas estão na calçada irregular e no muro precário, cinzento, e nos sacos plásticos cheios de lixo, pendurados nas hastes de madeira, que estão ali à espera do serviço de coleta.

O local pode ser considerado também como um mirante, pois de lá, da calçada, é possível ver a cidade se alongar e alcançar o céu. A cidade não está nítida, ela se mostra pelos pontos de luz. O azul, do céu, por sua vez, independentemente das pistas que levam o intérprete à constatação, que incitam o olhar observacional, instaura o olhar contemplativo.

Uma parte azul, imensa, é sustentada por uma parte colorida, radiante, avermelhada, que parece queimar como fogo. Com isso, o olhar do intérprete pode deslizar da observação para a contemplação. Nesses momentos, a fotografia prepondera como sinsigno indicial, no entanto, de um modo frágil, pois pela força e pela amplitude da camada azul, ela pode gerar efeitos vinculados à contemplação, se fazendo sinsigno indicial icônico.

Em relação aos aspectos convencionais, onde o olhar generalizante prepondera, destacam-se aspectos técnicos da composição da fotografia, que mostra a linha do horizonte em um final de tarde e capturada com uma lente objetiva grande angular. A fotografia usou a sensibilidade de ISO maior para permitir o registro perfeito. Pode-se perceber também uma leve inclinação da calçada e do muro, isto devido ao aumento da perspectiva no terço inferior, que gerou uma distorção. Esta mesma área da imagem já apresenta iluminação artificial de um poste ou de uma outra fonte que destaca hastes de madeira que sustentam as sacolas plásticas.

Um ponto de luz muito forte à direita da fotografia, considerando-se a posição do intérprete que olha para a fotografia, faz um contraponto com os elementos anteriores e forçando o olhar retornar para este ponto, depois de passear por toda a fotografia. O efeito de calma e tranquilidade gerado pelas faixas coloridas, densas, é perturbado pelas formas retilíneas e divergentes que se espalham muro acima.

A fotografia apresenta uma composição timidamente equilibrada sem elementos de grande destaque, mas que chama atenção pelo contraste das cores presentes no alvorecer ou no entardecer. Nesse aspecto, contribui para incitar o olhar observacional e o contemplativo.

E ainda, há os simbolismos que impregnam os aspectos qualitativos e referenciais e podem reforçar efeitos já mencionados, como a estranheza e a sensação de tranquilidade. Isto porque a inclinação do muro e da calçada, gerada na captura do local, bem como as hastes de madeira, dispostas de modo irregular muro acima, perturbam o olhar. As cores acinzentadas, do cimento, no muro, podem ser associadas, afetivamente, segundo Farina *et al.* (2011), ao tédio, à carência vital, enquanto o azul, para Chevalier e Gheerbrant (2008), convida o olhar para ir ao infinito. Sendo assim, enquanto uma parte da fotografia provoca estranheza, outra convida o olhar do intérprete a vagar.

Vale ressaltar que o aluno explica que com a fotografia (Figura 23), foi possível redimensionar o lugar, pois para cada vez que olhava para esta foto, percebia outros aspectos do lugar que não tinha visto a olho nu e que agora estavam ali latentes, fortes e insistindo para serem vistos.

Por fim, seguem as fotografias realizadas pelo aluno E (Figura 24, Figura 25 e Figura 26).

Figura – 24



Fonte: Reprodução de foto realizada pelo aluno E.

Figura – 25



Fonte: Reprodução de foto realizada pelo aluno E.

Figura – 26



Fonte: Reprodução de foto realizada pelo aluno E.

As fotografias realizadas pelo aluno E foram aqui destacadas por envolverem regras da perspectiva, que é um recurso utilizado para criar uma certa ilusão do encontro das linhas ou mesmo incitar sensações vinculadas ao infinito, aqui enquanto a sensação das dimensões de algo que parece muito distante. As objetivas grande-angular, utilizadas nestas fotos, permitem este efeito ao ampliar o que está próximo da câmera, dando maior ênfase ao primeiro plano que está próximo, e ao diminuir, gradativamente, o que está mais distante. Os elementos laterais como muros, calçadas, guias ou as linhas da sinalizar do solo conduzem o olhar para o ponto de convergência, ou para o ponto de fuga.

Estas composições tornam as distorções, características do emprego desta técnica, que afetam os elementos que estão próximos das bordas da fotografia quase imperceptíveis. A linha do horizonte está quase ao centro e é frequentemente usada na composição fotográfica para gerar sensação de equilíbrio e estabilidade.

Elas preponderam como sinsignos indicias, pois dão um testemunho, registram aspectos da cidade. O olhar que prevalece é o observacional. Mas, ainda assim, é possível ir além do ponto de fuga. A possibilidade de ir para além do ponto de fuga é reforçada pelas palavras do aluno E: Saio de uma rua asfaltada, com folhas e pequenos galhos de árvores espalhados, passo pela cancela, portão, e vou para o outro lado do muro. E vejo carros, motos, pessoas no ponto de ônibus, vejo um cenário diferente do mesmo quintal, no meu quintal separado pelo muro. Entro na rua sem asfalto que me leva a uma pista enorme, e isto me faz pensar [...] Aquela pista me leva longe, me leva onde eu quiser ir, para o que eu quiser ser, mas também me traz de volta para o meu lar, para quem eu sou e vou ser [...].¹³

Três fotografias, três registros de aspectos do contexto urbano: rodovias e edifícios, condomínios com ruas arborizadas, e bairros isolados ou periféricos, onde os serviços que poderiam garantir melhor qualidade de vida aos moradores nem sempre estão presentes. Para além do quintal, é possível ver três modos de habitar distintos que a cidade de Sorocaba agrega.

¹³ Declaração que consta no relatório elaborado pelo aluno E.

Para a realização de uma fotografia é necessário ter um conhecimento mínimo de técnicas, pois apontar a câmera para uma cena e disparar nem sempre traz resultados satisfatórios ou consistentes. Importa também a atividade do fotógrafo, guiada por um propósito, que implica um determinado enquadramento, foco, jogo de luz, entre outros. Captar algo para que a fotografia vá para além do simples registro suscita escolhas do campo da técnica da fotografia, da finalidade e da vivência do fotógrafo. No caso dos alunos/fotógrafos, constatamos o quanto a vivência desses orientou o olhar – o contemplativo, o observacional – que pode depois da experiência, e no transcorrer da mesma, ser redimensionado.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese começou a germinar na infância, com as minhas andanças pela cidade grande. Elas eram guiadas por um tipo de mapa construído com aspectos visuais dos lugares. As cores, as formas, as texturas dos diversos elementos do contexto urbano estiveram presentes desde então. Depois, a apreensão de aspectos qualitativos, da ordem do visual, caminhou para a minha vida profissional, a de fotógrafo, e para as salas de aula, como professor de disciplinas que envolviam a fotografia. E ainda, ganhei um olhar teórico para a fotografia durante a graduação, que se aprofundou no mestrado. Agora, com o doutorado, vieram novas teorias, novas experiências e novas indagações.

A tese, que buscou defender a ideia de que, ao agregar o fazer fotográfico à prática educacional, estamos, na verdade, propondo uma educação do olhar do estudante, é sustentada por três fontes: a fenomenologia peirceana, o fazer fotográfico e a prática educacional que agrega um estudante visto como emancipado.

Retomamos aqui aspectos apresentados no transcorrer da tese e que envolveram o alcance dos objetivos propostos. Explicitamos que o olhar fenomenológico, na perspectiva peirceana, demanda três tipos de olhar: o contemplativo, o observacional e o generalizante. São eles que permitem apreender os fenômenos nos seus aspectos qualitativos, referenciais e os vinculados às leis, às normas, às convenções. São eles os requeridos no fazer fotográfico, ou seja, ao capturar um objeto com a ajuda de uma máquina, há os momentos de contemplação e de observação. E ainda, durante e após a captura, há uma espécie de comparação com o que o fotógrafo tinha em mente, com o que almejava capturar, o que requer a aplicação de conhecimentos da técnica de fotografar e um olhar que se vale de regras, convenções. O termo objeto aqui designa cenas do cotidiano, ou objetos quaisquer, propriamente ditos, em determinados contextos. No caso da sequência didática, as obras arquitetônicas, ou aspectos arquitetônicos do contexto urbano, foram os objetos capturados.

A possibilidade de educação do olhar também é reforçada com o desenvolvimento da sequência proposta, pois o aluno/fotógrafo, no caso, ao aplicar os conhecimentos adquiridos nas aulas, não somente registra o que vê com olhos expandidos, como também opera transformações na realidade à medida que a representa. O aluno/fotógrafo passa a perceber padrões, luzes, sombras e formas que muitas vezes passariam despercebidos por um observador menos atento. Isso faz com que o fazer fotográfico seja visto como uma maneira ativa de interpretação do mundo, a qual requer, principalmente, contemplação e observação de detalhes

do mundo ao redor. Dessa forma, a cada clique, ao invés de simplesmente congelar um momento, o aluno/fotógrafo oferece uma nova maneira de ver e experimentar o mundo, que, sem a fotografia, talvez jamais viesse à tona.

O conhecimento técnico dos aparelhos fotográficos e dos princípios que regem a captação de um objeto por tais aparelhos é fundamental para o aluno/fotógrafo pôr em prática o fazer fotográfico. Compreender como a luz se reflete num objeto, como ela cria sombras e define texturas permite a manipulação desses elementos para destacar ou atenuar detalhes, alterando a percepção da realidade observada. Ao dominar a técnica, ele tem liberdade até para abrir mão dela, para buscar na quebra das regras uma nova forma de expressão, o que muitas vezes resulta em imagens altamente icônicas. Tais imagens são muito pertinentes para gerar emoções e criar ambiência de convivência envolvendo obras arquitetônicas e o contexto urbano como um todo.

Assim, a prática vai gradualmente dando autonomia ao aluno/fotógrafo, que aprende como manipular e até driblar o aparelho. De certo modo, o componente curricular e, em especial, a sequência didática aplicada contribuem na construção dessa autonomia.

Aprender as qualidades, os aspectos referenciais e os aspectos vinculados às leis, às convenções nos fenômenos, ensinam também o aluno/fotógrafo a buscar tais aspectos nas fotografias que elaboraram. Deste modo, o fazer fotográfico, que coloca em evidência esses três tipos de olhar, também contribui para a construção de um olhar analítico. Pois sim, elencar como tais aspectos impregnam a fotografia é também, na perspectiva peirceana, verificar que efeitos uma fotografia pode gerar. Ela pode levar um intérprete qualquer a desenvolver o olhar contemplativo, ou o olhar observacional, ou o generalizante, bem como provocar efeitos, respectivamente, da seara da contemplação, da observação e da generalização. São as emoções, a coleta de pistas do real e a aprendizagem relativas ao fazer fotográfico que, no caso, estão em movimento na sequência didática.

Sendo assim, atando o fazer fotográfico à fenomenologia peirceana, bem como as reflexões apresentadas sobre fotografia, mostramos particularidades da linguagem fotográfica e identificamos especificidades do fazer fotográfico, sempre destacando os três tipos de olhar.

Quanto à prática educativa que considera o estudante, ou o aprendiz, como emancipado, no sentido dado por Rancière e apresentado no capítulo que trata de prática educacional, enfatizamos que, aqui, ele é tido como emancipado à medida que participa de uma prática educacional que propicia o fazer fotográfico e a posterior análise dos resultados obtidos, momentos em que o aluno/fotógrafo pode também fazer conjecturas sobre o lugar em que vive e sobre o alcance da fotografia para gerar transformações tanto no seu cotidiano como na sua

futura profissão. Ele, em parceria com o mestre, constrói uma ambiência repleta de significados advindos das interpretações das fotografias enquanto signos. Nessa ambiência, as coisas significam, o que implica que o olhar do aprendiz e do professor se distanciam do olhar antropocêntrico, em que as coisas do mundo só significam se a elas forem atribuídos significados por intérpretes particulares.

Sendo assim, alcançamos outro objetivo, o de (re)interpretar a prática educacional considerando-se as ideias de Rancière sobre a igualdade das inteligências do mestre e do aprendiz.

Por fim, as pistas sobre as possibilidades de educar o olhar do aprendiz, desenvolvendo os três tipos de olhar, estão presentes na análise das fotografias elaboradas pelos alunos/fotógrafos e nos seus depoimentos. Com isso, atingimos outro objetivo, o de explicitar como a contemplação, a observação e a generalização podem ser incorporadas para educar o olhar do aprendiz.

Apresentada uma leitura que tenta abarcar o movimento das ideias da tese, seguem algumas reflexões sobre o fazer desse pesquisador, enquanto pesquisador – propriamente dito – em construção, bem como do professor/fotógrafo também em processo de construção.

De um lado, foi prazeroso responder às perguntas e acompanhar as reflexões dos alunos/fotógrafos tanto relativas a questões técnicas quanto a descobertas envolvendo a sua moradia e os seus arredores. Muitos relatos enfatizavam o quanto a realização da sequência didática trouxe à tona, ou tornou visíveis, aspectos e detalhes do lugar em que vivem e elementos do seu modo de vida. Embora as fotos não apresentassem uma aplicação acurada das técnicas, elas contribuíram também para a compreensão de como representar em um espaço bidimensional, bem como para refletir sobre as relações que eles constroem com seu ambiente, com o seu entorno. Isso implica expandir o olhar para além do visível.

Por outro lado, a forma como o pesquisador elaborou as anotações no diário de pesquisa dificultou a análise das falas dos alunos, pois foi anotada a fala e nem sempre ela foi vinculada ao aluno que a proferiu. Isto permitirá conjecturar sobre as mudanças de crenças e hábitos dos alunos de modo mais específico.

Também, considerando as falas dos alunos e os resultados obtidos, a qualidade das fotografias, que nem sempre foi a mais adequada como aquelas que podem compor projetos desses futuros arquitetos, compreendemos que tal sequência didática poderia ser revista e agregar novas tarefas.

A primeira delas seria a realização de fotos pelos alunos em companhia do professor, num local escolhido e numa escolha acordada por ambos. Seria interessante a realização de fotos com instruções em tempo real.

A segunda envolveria a realização de análise de fotos de obras arquitetônicas divulgadas em revistas especializadas e aplicando as estratégias de análise advindas da semiótica peirceana. Esta etapa seria posterior à análise que os alunos e o professor realizaram das fotos elaboradas pelos alunos/fotógrafos.

E, por fim, uma terceira tarefa, que poderia cotejar o fazer fotográfico e a potencialidade de softwares que geram imagens fotorrealísticas.

Lembramos que projetos de design e arquitetura, em grande parte, são realizados com o uso de softwares que simulam a realidade tridimensional por meio da renderização, um processo computacional que gera uma imagem a partir de um modelo. Muitos programas de renderização permitem ajustes das configurações da câmera virtual de uma maneira que simula câmeras reais, incluindo distância focal, abertura e velocidade do obturador. Em termos simples, a renderização é responsável por iluminar o modelo 3D (aplicando efeitos de luz e sombra), texturizar (adicionando detalhes de superfície como cores e desenhos) e sombrear. Estas ferramentas e técnicas advindas da fotografia, quando aplicadas corretamente no contexto da renderização 3D, permitem a criação de imagens que se aproximam, em termos realísticos, das fotografias.

No entanto, o envolvimento com o fazer fotográfico permite que o aluno atente para as regras, normas e convenções desse fazer fotográfico que foram incorporadas no software. Com isso, se valorizaria a importância de conhecer, de se envolver com o fazer fotográfico para então usar o software de forma criativa.

Por fim, as minhas dúvidas e meu interesse por pesquisa agora se voltam, em primeiro lugar, para pensar como o fotográfico poderia estar presente na prática educacional, em outros níveis de ensino, mas sempre tendo como alvo maior o processo de educação do olhar do aprendiz. Em segundo lugar, envolve a formação de docentes. Como construir nos futuros docentes, que não são fotógrafos, também os “olhos vagabundos”, ao que acrescentamos a questão de como educar o olhar dos futuros docentes.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Claudia dos Santos. **A fotografia digital e a construção da identidade do educador**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/25928/1/Claudia%20dos%20Santos%20Almeida.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2024.
- ALVES, Rubem. **Educação dos sentidos e mais**. Rio de Janeiro; Campinas: Verus, 2014.
- AMORIM, Silvia de. **Fotografias, filmagens e territórios brincantes: as vivências do NEIM Doralice Teodora Bastos durante a pandemia**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2022. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/7004/Silvia_de_Amorim_16841737579365_7004.pdf. Acesso em: 14 abr. 2024.
- ANJOS, Marta Alessandra dos; BARRETO, Sônia Maria da Costa. A fotografia no desenvolvimento da identidade da criança na educação infantil no Centro Municipal de Educação Infantil Santa Lúcia, em Presidente Kennedy. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HZYHfS5tV9dZyVV6gJjrgmG/?lang=pt>. Acesso em: 04 abr. 2024.
- APRATO, Ana Paula Lima. **Fotoetnografias da forma escolar: um exercício de pensamento contemporâneo em educação**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2021. Disponível em: <https://servicos.ulbra.br/BIBLIO/PPGEDUT014.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2024.
- BARBOSA, Margarida de Sousa. **As crianças do jardim de infância através do olhar e das fotografias da professora Alice Meirelles Reis (1923-1935)**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48137/tde-30112021-114214/publico/MARGARIDA_DE_SOUSA_BARBOSA.pdf. Acesso em: 14 abr. 2024.
- BARROS, Manuel de. **Meu quintal é maior que o mundo**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2015.
- BARTHES, Roland. **A Câmara clara: nota sobre a fotografia**. Lisboa: Edições 70, 2006.
- BATISTA, Alisson Ferreira. **Entre o tema e a vida: a fotografia preta como estratégia para a educação das relações raciais**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://www.cotas.org.br/files/downloads/12/ENTRE%20O%20TEMA%20E%20A%20VIDA%20FOTOGRAFIA%20COMO%20POSSIBILIDADE%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20DAS%20RELA%C3%87%C3%95ES%20RACIAIS.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2024.

BELCHIOR, Maria Clara Multini. **Mulheres retomadas**: um retrato político fotográfico da primeira marcha das mulheres indígenas. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Sexual) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2021. Disponível em: https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_sexual/5461.pdf. Acesso em: 19 abr. 2024.

CASTRO, Maria Cecília Rocha de. **Educação popular na favela da Maré**: fotografia e formação humanística. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://portal.estacio.br/media/4687657/maria-cec%C3%ADlia-rocha-de-castro-2021.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2024.

CESAR Newton; PIOVAN Marco. **Making of**: revelações sobre o dia a dia da fotografia. São Paulo: Futura, 2003.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2014.

CITELLI, Adilson. Comunicação e educação: convergências educacionais. **Comunicação, Mídia e Consumo**, São Paulo, v. 7, n. 19, 08 nov. 2010. Disponível em: <https://revistacmc.espm.br/revistacmc/article/view/195/193>. Acesso em: 14 abr. 2024.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

DRIGO, Maria Ogécia. **Comunicação e cognição**: semiose na mente humana. Porto Alegre: Sulina; Sorocaba: Eduniso, 2007.

DRIGO, Maria Ogécia; SOUZA, Luciana Coutinho Pagliarini de. **Aulas de semiótica peirceana**. Curitiba: Appris, 2021.

DUBOIS, Philippe. **O ato fotográfico**. São Paulo: Papyrus, 2001.

DURAND, Gilbert. **O imaginário**: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem. Rio de Janeiro: DIFEL, 2004.

FARINA, Modesto *et al.* **Psicodinâmica das cores em comunicação**. São Paulo: Blucher, 2011.

FIEL, Priscila Fatima da Silva. **O uso docente do smartphone e da fotografia nas aulas de educação física do ensino fundamental I**. 2022. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2022. Disponível em: https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/2892/2/Priscila_Fátima_da_Silva_Fiel.pdf. Acesso em: 04 abr. 2024.

FLUSSER, Vilém. **A filosofia da ficção de Vilém Flusser**. São Paulo: Annablume, 2011.

GASPARETTO JÚNIOR, Antonio. **Argonautas**. Infoescola. 2024. Disponível em: <https://www.infoescola.com/mitologia-grega/argonautas/>. Acesso em: 27 dez. 2023.

GINO, Lena. Casa arrumada. Poesia, 2011. *In*: **Blog Gilberto Godoy**. Disponível em: <https://www.gilbertogodoy.com.br/ler-post/poesia-casa-arrumada-lena-gino>. Acesso em: 10 maio 2022.

- HORN, Maria Lucila. **Ensino de fotografia na formação inicial de professores de arte: uma proposta de integração entre técnica, tecnologias, repertório e expressão**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2021. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/296/TESE_Maria_Lucila_Horn_VERS_O_FI_NAL_16359717773892_296.pdf. Acesso em: 14 abr. 2024.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MACHADO, Arlindo. **Pré-cinemas e pós-cinemas**. Campinas: Papiрус, 2011.
- MACHADO, Jardel Pelissari; ZANELLA, Andrea Vieira. Oficinas de fotografia com estudantes universitários/os: pesquisa e alguns de seus efeitos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 43, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PTvPCBnqMZrNStShw4qdsVR/>. Acesso em: 04 abr. 2024.
- MAFFESOLI, Michael. **No fundo das aparências**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.
- MARCOLINO, Gabrieli de Assis. **A fotografia como documentação escolar na construção do acervo do Museu Escolar Londrinense (MEL)**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000235958>. Acesso em: 19 abr. 2024.
- MORAES, Elise Helene Moutinho Bernardo de. **Fotografar e documentar na educação infantil: um jogo de luzes e sombras**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/53428/53428.PDF>. Acesso em: 19 abr. 2024.
- PEIRCE, Charles Sanders. Elements of logic. *In*: HARTSHORNE, Charles; WEISS, Paul. **Collected papers of Charles S. Peirce**. Cambridge: Harvard University Press, 1932. v. 2.
- PEIRCE, Charles Sanders. Pragmatis and pragmatism. *In*: HARTSHORNE, Charles; WEISS, Paul. **Collected papers of Charles S. Peirce**. Cambridge: Harvard University Press, 1934. v. 5.
- PEIRCE, Charles Sanders. Principles of philosophy. *In*: HARTSHORNE, Charles; WEISS, Paul. **Collected papers of Charles S. Peirce**. Cambridge: Harvard University Press, 1931. v. 1.
- PEIRCE, Charles Sanders. Reviews, correspondence, and bibliography. *In*: HARTSHORNE, Charles; WEISS, Paul. **Collected papers of Charles S. Peirce**. Cambridge: Harvard University Press, 1958. v. 3.
- PRÄKEL, David. **Composição**. Porto Alegre: Bookman, 2013.
- RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

REIS, Renato Marcelo. **Ponto zero da fotografia**: estratégias de ensino para a fotografia nas disciplinas de Artes. 2021. Dissertação (Mestrado em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2021. Disponível em: https://issuu.com/rmarceloreis/docs/pontozero_marcelo_final_livro/s/13597135. Acesso em: 04 abr. 2024.

SANTAELLA, Lucia. **A teoria geral dos signos**: como as linguagens significam as coisas. São Paulo: Perspectiva, 1999.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação e pesquisa**. São Paulo: Físical Book, 2010.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 1995.

SANTAELLA, Lucia. Flusser: um pensador visionário. *In*: SIMPÓSIO FLUSSER EM FLUXO, 2012, Ceará. **Anais** [...]. Ceará: Universidade Federal do Ceará, 2012. Disponível em: <http://www.flusserstudies.net/sites/www.flusserstudies.net/files/media/attachments/santaella-pensador.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2024.

SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. **Imagem**: cognição, semiótica e mídia. São Paulo, Iluminuras, 2001.

SANTAELLA, Lucia. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SANTAELLA, Lucia. **Produção de linguagem e ideologia**. São Paulo: Cortez, 1996.

SANTAELLA, Lucia. **Semiótica aplicada**. São Paulo: Cengage Learning, 2018.

SILVA, Lilian Matos da. **A fotografia como elemento dialógico de leitura de mundo para a promoção de uma práxis pedagógica problematizadora**: uma construção colaborativa com docentes do ensino médio do Colégio Estadual Góes Calmon. 2021. Dissertação (Mestrado em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11341869. Acesso em: 04 abr. 2024.

SILVA, Thalia Ferreira. **No rastro da memória**: fotografia e pedagogia da imagem. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11328752#. Acesso em: 04 abr. 2024.

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SOUZA, Luciana Coutinho Pagliarini de; DRIGO, Maria Ogécia. **Diversidade e livros didáticos**: artimanhas das imagens. Curitiba: Appris, 2020.

SOUZA, Tatiane Nunes de. **Letramento visual na multimodalidade, a educação para o olhar ético e estético das crianças que fotografam e publicam**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação e Docência) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11308965#. Acesso em: 19 abr. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

XAVIER, Vasti Sampaio de Miranda. **Fotografia, memória e educação: um diálogo entre as memórias despertadas pelas fotografias e a educação patrimonial**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2022.

Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13287767#. Acesso em: 19 abr. 2024.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Penso, 2014. *E-book*.

Disponível em: <https://www2.ifmg.edu.br/ribeiraodasneves/noticias/vem-ai-o-iii-ifmg-debate/zabala-a-pratica-educativa.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2024.

ANEXO A – AUTORIZAÇÕES PARA USO DE REGISTROS FOTOGRÁFICOS

DocuSign Envelope ID: 0FB94D9F-6AEF-4123-BD07-371D5D084D98



UNIVERSIDADE DE SOROCABA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Eu, Maria Fernanda Santos Soares, RG. 63.039.331-X autorizo o uso de registros fotográficos e texto de minha autoria como parte da coleta de dados do projeto intitulado “O fazer fotográfico na prática educacional: possibilidades de educação do olhar do aprendiz”, que tem como pesquisador(a) responsável José Ferreira da Silva Neto orientado pela Profa.Dra. Maria Ogécia Drigo.

Declaro ainda que fui informado que as imagens e textos serão utilizadas somente para fins de estudo entre os pesquisadores envolvidos, não havendo divulgação em outros meios, garantindo a preservação e o sigilo do participante.

Sorocaba, 25 de Janeiro de 2023.

NOME E ASSINATURA DO PARTICIPANTE OU RESPONSÁVEL:

Nome por extenso: Maria Fernanda Santos Soares

Assinatura:

DocuSigned by:
Maria Soares
52E5E19E40374E3...



UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Eu, Beatriz Cristina de Lucena Oliveira, RG. 50.085.683-7 autorizo o uso de registros fotográficos e texto de minha autoria como parte da coleta de dados do projeto intitulado "O fazer fotográfico na prática educacional: possibilidades de educação do olhar do aprendiz", que tem como pesquisador(a) responsável José Ferreira da Silva Neto orientado pela Profª. Dra. Maria Ogécia Drigo.

Declaro ainda que fui informado que as imagens e textos serão utilizadas somente para fins de estudo entre os pesquisadores envolvidos, não havendo divulgação em outros meios, garantindo a preservação e o sigilo do participante.

Sorocaba, 22 de Janeiro de 2024.

Beatriz Cristina de Lucena

Assinatura:

A handwritten signature in blue ink that reads "Beatriz Cristina".



UNISO

UNIVERSIDADE DE SOROCABA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Eu, Gabrieli Carvalho de Souza, RG. 55.720.006-4 autorizo o uso de registros fotográficos e texto de minha autoria como parte da coleta de dados do projeto intitulado "O fazer fotográfico na prática educacional: possibilidades de educação do olhar do aprendiz", que tem como pesquisador(a) responsável José Ferreira da Silva Neto orientado pela Profª.Dra. Maria Ogécia Drigo.

Declaro ainda que fui informado que as imagens e textos serão utilizadas somente para fins de estudo entre os pesquisadores envolvidos, não havendo divulgação em outros meios, garantindo a preservação e o sigilo do participante.

Sorocaba, 22 de Janeiro de 2024.

NOME E ASSINATURA DO PARTICIPANTE OU RESPONSÁVEL:

Nome por extenso: *Gabrieli Carvalho de Souza*

Assinatura: *Gabrieli*



UNISO

UNIVERSIDADE DE SOROCABA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Eu, Mariana Vendramini Emerich Portes, RG. 39.666.193-2 autorizo o uso de registros fotográficos e texto de minha autoria como parte da coleta de dados do projeto intitulado “O fazer fotográfico na prática educacional: possibilidades de educação do olhar do aprendiz”, que tem como pesquisador(a) responsável José Ferreira da Silva Neto orientado pela Profa.Dra. Maria Ogécia Drigo.

Declaro ainda que fui informado que as imagens e textos serão utilizadas somente para fins de estudo entre os pesquisadores envolvidos, não havendo divulgação em outros meios, garantindo a preservação e o sigilo do participante.

Sorocaba, 23 de Janeiro de 2024.

NOME E ASSINATURA DO PARTICIPANTE OU RESPONSÁVEL:

Nome por extenso: Mariana Vendramini Emerich Portes

Assinatura:

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Mariana', is located below the 'Assinatura:' label.



UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Eu, Paula Nathália Lima Demizu, RG.49.765.030-7 autorizo o uso de registros fotográficos e texto de minha autoria como parte da coleta de dados do projeto intitulado "O fazer fotográfico na prática educacional: possibilidades de educação do olhar do aprendiz", que tem como pesquisador(a) responsável José Ferreira da Silva Neto orientado pela Profa.Dra. Maria Ogécia Drigo.

Declaro ainda que fui informado que as imagens e textos serão utilizadas somente para fins de estudo entre os pesquisadores envolvidos, não havendo divulgação em outros meios, garantindo a preservação e o sigilo do participante.

Sorocaba, __ de Janeiro de 2023.

Paula Nathália Lima Demizu

Assinatura: *Paula Nathália Lima Demizu*