

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO  
DE JANEIRO

ALESSANDRA FONTES CARVALHO DA ROCHA

Desnaturalizando o olhar...

Um passo para a visão etnográfica aplicada à  
Educação

*Média final = 10,0*  
*Selle*

RIO DE JANEIRO  
OUTUBRO/ 2006

ALESSANDRA FONTES CARVALHO DA ROCHA

**DESNATURALIZANDO O OLHAR...**  
**UM PASSO PARA A VISÃO ETNOGRÁFICA**  
**APLICADA À EDUCAÇÃO**

Monografia desenvolvida durante a disciplina de Monografia 2 apresentada à Escola de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como pré-requisito para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Mestre Sandra Albernaz de Medeiros

Rio de Janeiro

Outubro de 2006

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO  
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA  
DISCIPLINA: MONOGRAFIA 2  
ESTUDANTE: ALESSANDRA FONTES CARVALHO DA ROCHA  
MATRÍCULA: 20021351041

**DESNATURALIZANDO O OLHAR...**  
**UM PASSO PARA A VISÃO ETNOGRÁFICA APLICADA À**  
**EDUCAÇÃO**

Rio de Janeiro

Outubro de 2006

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha mãe, Cristina, que tanto investiu em minha educação no seu mais amplo sentido. Que ao longo de toda a minha trajetória educacional e pessoal dedicou a sua vida, mostrando-se presente e confiante na minha pessoa, sempre me estimulando a seguir em frente e a perseguir meus sonhos.

## AGRADECIMENTOS

À Sandra Albernaz de Medeiros, pela orientação atenta, encorajadora e paciente, sempre pronta a responder às minhas ansiedades;

À minha mãe, Cristina, pela compreensão e afeto nos meus momentos de “ausência”, mesmo estando por perto. É por todo o seu incentivo e também por seus sacrifícios que chego a esta etapa da minha vida, agradeço-lhe por toda a minha formação educacional e pessoal;

Ao meu tio, Franklin, que sempre me encorajou a seguir em frente e a acreditar e a lutar pelos meus sonhos;

Ao meu pai, Iocir, que sempre me apoiou em todas as minhas decisões, mostrando-se muito confiante na minha pessoa;

Ao meu primo e amigo, Marcelo Swerts, que nas horas de desespero sempre fazia uma aparição inusitada para “quebrar galhos e árvores”, sempre se mostrando muito companheiro e prestativo;

Ao meu namorado, Washington, por me alegrar e me distanciar, em muitos momentos, do meu texto e do meu trabalho;

Agradeço de forma geral a todos que passaram pela minha vida e que tanto me ensinaram, cada um com sua especificidade, sejam estes familiares, amigos e professores;

Quanto aos amigos, agradeço a todos pelas contribuições singulares. Às amigas: Mônica e Rafaela, que, com tanto carinho, tantas vezes pararam suas atividades para me ajudar a resolver problemas relacionadas aos meus

estudos. Cito também Tio Augusto, e saiba que você é de extrema importância para mim;

Quanto aos professores, foram tantos olhares diferentes e complementares que só vieram a somar e propiciar uma boa formação pessoal e acadêmica. Obrigado a todos aqueles que sempre me receberam com carinho e pela leitura crítica e criteriosa de vários textos, dos quais eu destaco: Ângela Martins, Valéria Wilke e Diógenes.

Agradeço por ter tido a honra de caminhar junto com meus amigos de curso, a quem devo não só a minha formação como foram estes uns dos responsáveis pela minha decisão de dar continuidade ao curso. Agradeço a todos, por terem tornado estes anos tão prazerosos e inesquecíveis.

Ao John Boy, meu cãozinho, que nos momentos de trabalho árduo sempre me divertia fazendo gracinhas e pedindo carinho;

Acima de tudo a Deus, por iluminar toda a minha trajetória.

Muito obrigada!

## RESUMO

Este trabalho se propõe a estabelecer um diálogo entre os conceitos de sujeito, educação, cultura e alteridade, enfatizando a forma como estes interagem no espaço escolar. É proposta uma reflexão mais ampla quanto ao entendimento do conceito de Educação e seus desdobramentos junto à etnografia e, mais especificamente, à *fotoetnografia*. Tal discussão é trazida à tona para que se tenha um entendimento crítico sobre a influência da Educação e da cultura enquanto construtores da naturalização do olhar e a homogeneização da polifonia presente nas salas de aula, ou seja, como estes conceitos possuem influência direta na vida e cotidiano de cada um de nós; para que assim seja possibilitada uma discussão mais crítica quanto aos papéis das mesmas.

Palavras-chave: Etnografia, Cultura e Educação.

“O senhor, por exemplo, que sabe e estuda, suponho nem tenha idéia do que seja na verdade – um espelho? (...)”

O espelho, são muitos, captando-lhe as feições; todos refletem-lhe o rosto, e o senhor crê-se com aspecto próprio e praticamente imudado, do qual lhe dão imagem fiel.

Mas, que espelho?

Há-os “bons” e “maus”, os que favorecem e os que detraem; e os que são apenas honestos, pois não.

E onde situar o nível e ponto dessa honestidade e fidedignidade? Como é que o senhor, eu, os restantes próximos, somos, no visível?”

(Guimarães Rosa, *O espelho*)



## SUMÁRIO

DEDICATÓRIA .....	iv
AGRADECIMENTOS .....	v
RESUMO .....	vii
INTRODUÇÃO .....	1
I – IMAGEM FIXA – FOTOGRAFIA: CONCEITUAÇÕES .....	5
II – A NATURALIZAÇÃO DO OLHAR .....	25
III – O CAMPO DA EDUCAÇÃO: DESNATURALIZANDO O OLHAR .....	30
(IN)CONCLUSÕES .....	39
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	42
ANEXOS .....	44

## Introdução

O presente trabalho busca discutir, a partir de um estudo de caso, as decorrentes conseqüências da invasão do olhar leigo, “voyerista” e massificado, em relação às diferentes culturas que se relacionam, particularmente, nas salas de aula e em outros espaços escolares. Procuramos<sup>1</sup> ver como estética e tecnicamente se poderia construir uma fotografia para ajudar o homem a falar do homem. Explicitamos algumas possibilidades de construção de narrativas através da imagem fotográfica contextualizada que desse conta de dados culturais numa perspectiva etnográfica. Para isso sugerimos o termo *fotoetnografia*.

O trabalho contemplou o contexto sociocultural apresentado na fotografia em anexo (anexo 1) no qual tal produção visual tornou-se documento etnográfico suscetível de análises. Um dos objetivos foi integrar o conteúdo imagético a respeito de um costume presente nas regiões rurais – o uso de espantalhos nas plantações para afastar as pragas, como por exemplo: os gafanhotos - a uma abordagem analítica da antropologia visual. Nesse sentido, a imagem aponta e estabelece a inteligibilidade da percepção do outro. Assim, a fonte visual analisada perpassa significados e se configura nos meandros culturais,

---

<sup>1</sup> Optei pelo uso do pronome pessoal reto da primeira pessoa do plural, porque entendo que um texto sempre é polifônico. Polifonia no sentido de ser um texto construído de forma dialética, onde houve não só o diálogo com a minha orientadora Professora Sandra Albernaz de Medeiros como também o meu diálogo com os autores de todos os textos assinalados na bibliografia. Também foi possível diálogos comigo mesma nos quais revi minha bagagem e até então, não coloquei nada fora, mas procurei no silêncio escolher o que poderia me servir. Misturei, relacionei com o novo que me tinha sido apresentado. Oihei para esse novo conjunto, reunião do velho reaproveitado e do novo, do inédito. A partir deste todo, descobri o detalhe que já estava lá, algo que me tocou, que me feriu e que me fez refletir. Tentei me distanciar e rever o que já tinha antes visto, desta vez com novos olhos. Reconstruí, assim, meu trajeto e, junto dele, refiz a maneira de perceber o todo e o cada, procurei perceber minha própria maneira de perceber o mundo, as coisas, os textos.

denotando uma visão de mundo predominante de uma certa cultura. De tal modo, o tema apreende a representação pictórica como elemento reflexivo para a compreensão da construção de uma identidade visual, cuja trama de significações são inesgotáveis.

O ponto central de nossa preocupação esteve voltado para as possibilidades de articular a construção de imagens fotográficas com a perspectiva do pensamento antropológico junto à prática docente. Pretendemos ajudar a delimitar um campo específico, ainda em construção, que denomina-se *fotoetnografia*, uma forma específica de fotografia informada pelo saber antropológico e, por decorrência, empenhada no inventário dos elementos culturais e sociais de grupos humanos, e aplicá-lo ao trabalho do educador não só com os alunos, mas com si próprio, ajudando-o a desnaturalizar olhares e desvelar a polifonia existente nos espaços escolares.

Tratamos das questões implicadas no ato de *olhar*: como este é social e tecnicamente determinado, assim como diversas formas do olhar e as modificações ocorridas quando do surgimento da fotografia. Buscamos também registrar a urgência de uma fase de reeducação do olhar que ocorre devido ao desenvolvimento de um "novo mundo" virtual em que estamos todos implicados. Já que é em função do tipo de olhar de uma dada época e de um determinado contexto que são determinados os tipos de imagens e a forma como as pessoas se relacionam com elas. Através de uma abordagem descritiva, onde a principal forma de narrar é o uso da imagem escolhida e que se encontra em anexo (anexo 1), buscamos investigar os elementos através dos quais uma população de estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro e moradores de zonas urbanas do município do Rio de Janeiro constroem

narrações de uma identidade baseadas na sua própria. Que definição e que tipo de apropriação esta população faz da foto apresentada a eles, sem que seja dito o significado da imagem. Em outras palavras, como esta população dentro de uma cultura urbanizada concebe a imagem que lhe é apresentada, sem saberem que se trata da foto de um espantalho.

A partir do uso da fotografia, buscamos pensar e desenvolver uma modalidade da antropologia visual como uma linguagem e um olhar, capaz de, no processo de conhecer, nos apresentar dados e informações, nos levar a uma reflexão a cerca do nosso próprio olhar, mostrando os aspectos inacessíveis ao olhar "leigo", porém naturalizado a esta limitação e construído pelos padrões culturais nos quais estamos inseridos.

O ponto de partida para a reflexão que se pretende aqui empreender é dado pelo pensamento de Roland Barthes. Através do que ele chama de "Paradoxo Fotográfico" trataremos a fotografia dentro deste duplo modo de ver. A maneira objetiva da denotação e a função subjetiva dada ao leitor, ou melhor dizendo, a "mensagem contínua" (ou análogo do real) e a "mensagem suplementar" (ou seu estilo).

Essas questões serão relacionadas às questões teóricas vinculadas à fotografia, linguagem e cultura, que também serão pesquisadas por mim, nos textos de Paul Valéry, Raúl Beceyro, Philippe Dubois, Vilém Flusser, Bakhtin e Edmund Leach em textos assinalados na bibliografia.

A proposta do trabalho não será aprofundar-nos em cada um dos "co-leitores", mas utilizar-me de algumas de suas colocações como roteiro de

leitura de imagens. Devemos admitir que podemos correr o risco da simplificação teórica, mas acreditamos ser válida a tentativa de tal exercício.

Assim, iniciamos esta monografia convidando o leitor a pensar sobre algumas conceituações implicadas no estudo da imagem fixa, como a fotografia; conscientizar-se da naturalização do olhar e refletir sobre esta naturalização e suas conseqüências em sala de aula. E ainda uma questão que entendemos como norteadora deste trabalho: como estas conceituações dialogam com a Educação, e como esta pode interferir na desnaturalização do olhar.

# CAPÍTULO I

## Imagem Fixa – Fotografia: Conceituações

**Um breve relato sobre o objeto que me despertou interesse para esse estudo**

"Je n'ai aucun message à délivrer, rien à prouver:  
voir et sentir et c'est l'oeil après qui décide"<sup>2</sup>  
Henri Cartier-Bresson

Em seu livro "A câmara clara", Roland Barthes (1984, p. 20) questiona o seu "saber" fotográfico:

O que meu corpo sabe da Fotografia? Observei que uma foto pode ser o objeto de três práticas (ou de três emoções, ou de três intenções): fazer, suportar e olhar. O "Operator" é o Fotógrafo. O "Spectator" somos todos nós, que compulsamos nos jornais, nos livros, nos álbuns, nos arquivos, coleções de fotos. E aquele ou aquela que é fotografado, é o alvo, o referente, espécie de pequeno simulacro, [...] que de bom grado eu chamaria de "Spectrum" da Fotografia, porque essa palavra mantém, através de sua raiz, uma relação com o "espetáculo" e a ele acrescenta essa coisa um pouco terrível que há em toda fotografia: o retorno do morto. (1984, p. 20).

Assim, para que haja fotografia, precisamos do fotógrafo que vai trabalhar o "fazer" na obra de arte, de nós, os espectadores que vivenciamos o "olhar" apreciativo e do objeto fotografado, que será o suporte, o alvo a ser observado ou analisado e que manterá uma relação estreita com o espetáculo da vida, com o

---

<sup>2</sup> "Não tenho nenhuma mensagem a dar, nada que precise ser comprovado. Ver e sentir e, depois, é o olho que decide" (Apud., PLOQUIN, 2003, P. 45).

viver. Barthes fala ainda, neste texto, sobre a fotografia como o retorno no tempo, retorno do espetáculo já acontecido, já vivido, morto, que revive a cada olhar. Cartier-Bresson (Apud., PLOQUIN, 2003, P.45) confirma a necessidade dessa sensibilidade quando diz: “Não tenho nenhuma mensagem a dar, nada que precise ser comprovado. Ver e sentir e, depois, é o olho que decide”.

A fotografia resultou de uma série de estudos e observações de pessoas interessadas na apreciação da ação da luz em determinado sentido. Desde inícios do século XVIII vários tipos de estudos haviam sido feitos, mas somente no final desse século houve interesse pela reprodução de imagens. As experiências continuaram com êxito crescente e, em 1822, Niepce pôde fixar permanentemente a primeira foto. Seus resultados interessaram Daguerre, pintor francês que já havia feito algumas pesquisas sobre o assunto. Os dois aproximaram-se e deram continuidade aos trabalhos. Com o falecimento de Niepce, em 1833, Daguerre continuou sozinho e por volta de 1838 apresentou o seu método revolucionário dos *daguerreótipos*, que permitia fixar as imagens sobre lâminas de cobre e conservá-las. A primeira lâmina exposta foi a do “*Boulevard du Temple à Paris*” e para sua impressão precisava de um sol muito forte e vinte minutos de exposição.

Em 1840, com a descoberta de substâncias que aceleravam o processo, esse tempo de exposição reduziu-se para, aproximadamente, dez segundos. Na época, em função da dificuldade de se fotografar pessoas e coisas em movimento, os temas escolhidos continuavam sendo as paisagens em plena luz, monumentos e personagens estáticos. Aquelas grandes caixas quadradas com um tecido preto que se levantava com a mão para deixar entrar a luz fizeram sucesso e correram mundo.

A época em que fotografar exigia um trabalho caro e incômodo – o brinquedo dos inteligentes, dos ricos e dos obcecados – parece cada vez mais distante do presente, em que práticas câmaras de bolso convidam qualquer um a tirar fotografias. As primeiras câmaras, fabricadas na França e na Inglaterra, no início da década de 1840, eram operadas somente por inventores e entusiastas [...] e o ato de tirar fotografias não tinha qualquer utilidade social definida; era uma atividade gratuita, ou seja, artística, embora com poucas pretensões de tornar-se arte. Somente depois da industrialização é que a fotografia surgiu como arte (SONTAG, 1983, p.8)

Atualmente, a fotografia é amplamente praticada com um cunho tanto social como artístico. É uma arte que se engaja em questões sociais. Sua utilização mais antiga e popular é a de preservação da memória de determinados membros de grupos sociais como família, escola, igreja, clube etc...

A fotografia de casamento, por exemplo, já faz parte da cerimônia há pelo menos um século. Como afirma Susan Sontag (Ibid.),

A máquina fotográfica acompanha a vida familiar [...] e o fato de não tirar fotografias dos filhos, principalmente quando pequenos, é sinal de indiferença por parte dos pais, do mesmo modo que não se apresentar para a fotografia de formatura é [considerado] um gesto de revolta do adolescente.

Pode-se dizer, então, que o não uso da máquina fotográfica, em algumas situações, é visto como sinal de rebeldia em contraposição ao seu uso, que normalmente é considerado como integração a um grupo, como necessidade de perpetuação da memória da espécie, da construção da identidade e da história de vida. Essa história é composta de imagens que merecem ser fotografadas, isto é, preservadas, fixadas, armazenadas, registradas e mesmo imortalizadas. "Apesar de concluído o evento, a fotografia existirá, conferindo àquele uma espécie de imortalidade (e importância) de que jamais gozaria de outro modo; [...] o mundo



das imagens que se oferecem para sobreviver a todos nós” (SONTAG, 1983, p. 11).

E, segundo Barthes (1984, p. 127-129, grifo do autor),

A fotografia não fala (forçosamente) *daquilo que não é mais*, mas apenas e com certeza *daquilo que foi*. [...] A essência da fotografia consiste em ratificar o que ela representa. [...] Ela não inventa; é a própria autenticação [...], é um certificado de presença.

Assim, nos nossos dias, a imagem fotográfica, digitalizada ou transformada por técnicas de computação, herdou o status de “*certificado de presença*”, de atestado da realidade, induzindo também à credibilidade incontestada. Mas, a fotografia já não mais pode ser considerada a realidade. Um bom leitor de imagem, ao vê-la, pode ver a vida que está ali representada. O registro carrega sempre esse caráter de memória, com a questão cultural. E o que é o registro? Ele sai da linguagem, não é a realidade vivida, já é a realidade interpretada. É uma leitura do real. Como é o homem histórico que tira a fotografia, o registro traz essa marca. Sendo assim, podemos afirmar que tanto as imagens “fabricadas” como os simples registros passam a ter a mesma força e representam escolhas feitas, textos com seus discursos apropriados. Para cada uma dessas escolhas temos muitas não-escolhas, ou melhor, discursos silenciados. Sob esse prisma, “a fotografia não é só pseudopresença, mas também símbolo de ausência” (SONTAG, 1983, P.16). O “poderia ser” ou o “poderá vir a ser” passa a ser aceito. Mesmo estando longe do objeto fotografado, pode-se sentir sua presença e perceber este objeto como único, como privilegiado, podendo ser guardado e revisto em qualquer momento da vida. E, novamente lembrando Bérghson (1990), revivemos o momento fotografado através da “memória involuntária”

Em relação à não transparência deste tipo de texto, Sontag (1983, p.22) afirma: "a fotografia, na verdade é incapaz de explicar o que quer que seja, é um convite inexaurível à dedução, à especulação e à fantasia". Ela nos toca, de alguma maneira e nos leva a várias interpretações. Entram em jogo, neste momento, nossos sentimentos, gostos, saberes e vivências. O que agrada a uns, desagrada a outros.

Decidi então tomar como guia de minha nova análise a atração que sentia por certas fotos. Pois pelo menos dessa atração eu estava certo. Como chamá-la? Fascinação? Não, tal fotografia que destaque e de que gosto não tem nada do ponto brilhante que balança diante dos olhos e que faz a cabeça oscilar; o que ela produz em mim é exatamente o contrário do estupor; antes uma agitação interior, uma festa, um trabalho também, a pressão do indizível que quer se dizer. Então? Interesse? Isso é insuficiente; não tenho necessidade de interrogar minha comoção para enumerar as diferentes razões que temos para nos interessarmos por uma foto; podemos: seja desejar o objeto, a paisagem, o corpo que ela representa; seja amar ou ser amado o ser que ela nos dá a reconhecer; seja espantarmo-nos com o que vemos; seja admirar ou discutir o desempenho do fotógrafo etc [...] Tal foto pode satisfazer a um deles e me interessar pouco; e se tal outra me interessa muito, eu gostaria de saber o que, nessa foto, me dá o *estalo* (Barthes, 1984, p.35-36).

Assim, Barthes escolhe a palavra "aventura" para nomear essa *atração*. Segundo ele, a foto surge, de repente, ele a anima e é animado por ela, como numa verdadeira "animação". A foto não é em nada animada, mas ela o anima, como num sentimento produzido por toda aventura. E não necessitamos de explicação para definirmos sentimentos. Sentimos, gostamos ou não e nada mais interessa.

Foi esse mesmo sentimento de atração que uma foto (anexo 1) apresentada num seminário sobre Semiologia e Fotografia despertou em mim o interesse sobre questões referentes ao olhar do outro e aplicá-lo à educação. Em

um dos momentos da apresentação do seminário, a aluna-palestrante mostrou uma foto aos alunos e perguntou o que as pessoas ali presentes poderiam falar da imagem contida na fotografia. Muitos foram os palpites. Alguns respondiam: \_ “É um ritual. Parece macumba!!”. Uma outra pessoa narrou o que poderia ter acontecido antes do objeto ser fotografado: \_ “Ah! Isso aí foi um “bebum” que passou e deixou as garrafas penduradas.” Um outro aluno complementou: \_ “Acho que depois de um churrasco, todo mundo ficou doidão e aí deu nisso.” Uma outra aluna ficou mais sensibilizada e relatou: \_ “Com certeza alguém morreu neste local. A cruz seria uma espécie de símbolo que marca o local da morte. Já as garrafas... pode ter sido o tal “bebum” que passou e deixou por ali.”

Antes de começar o seminário, eu já tinha tido contado com esta mesma fotografia e já haviam me perguntado o que eu poderia dizer sobre a imagem. De imediato, respondi que era um espantalho. A aluna-palestrante ficou surpresa e explicou que até aquele momento só eu tinha acertado sobre o objeto fotografado por ela mesma em Raiz da Serra (Saracuruna), no Rio de Janeiro, em 1994. Ela me contou que nem ela sabia o que era quando viu o objeto no meio de uma plantação de bananas. Foi um morador da região que lhe explicou o significado, e então, ela achou interessante registrar, tirando uma fotografia. Comentei que eu só sabia do que se tratava, porque durante uma viagem que fiz para Porto Seguro passei por muitas plantações que tinham vários modelos de espantalhos.

Quando esta mesma aluna revelou para a turma que aquela cruz com três garrafas em cada ponta era um espantalho, todos riram com um ar de estranhamento, pois o espantalho fotografado está bem longe da concepção de espantalho de muitos dos presentes no seminário – espantalhos que aparecem em desenhos animados, feitos de palha, e que são sempre bem simpáticos.

O interesse pela foto e a reflexão e análise dos discursos apresentados durante o seminário fizeram-nos ampliar tais questões levando-as para dentro das salas de aula e outros espaços da instituição escolar que abrigam discursos carregados de julgamentos de valores e (pré)conceitos que pode fadar um aluno ao caminho do fracasso, além de nos conduzir a um conjunto de inquietações acerca de como narramos aos outros, de como os outros se narram a si mesmos, e de como essas narrações são, finalmente, colocadas de um modo estático nas práticas pedagógicas, ou seja, a polifonia existente nas relações interpessoais. O que gostaríamos de aqui salientar é que outras questões se levantam agora em termos de uma teoria crítica do olhar e da escuta nas práticas docentes. A Escola e seus atores não podem, silenciar as vozes que lhe pareçam dissonantes do discurso culturalmente padronizado, uma vez que não opera no vazio. Não vale a pena pretender unificá-la de maneira abstrata e formal, quando ela se realiza num mundo profundamente diverso. E por isso, pensamos que os que ensinam terão que ter consciência de que os que aprendem são, tal como eles próprios, seres sociais portadores de um mundo muito especial de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos construídos a partir das relações com a família, comunidade, etc e que importa contemplar.

### **Breves considerações acerca da fotografia: mensagem fotográfica de Roland Barthes**

Nascido em 1915, Roland Barthes continua sendo, até hoje, o nome mais conhecido da semiologia de origem francesa, como o crítico que pela primeira vez aplicou o método estruturalista à análise do conteúdo fotográfico.

O autor, em 1962, inicialmente parte de um modelo simples e notório nos estudos sobre linguagem: como em toda mensagem, a mensagem fotográfica se compõe em três partes: emissão, canal e meio receptor. A primeira e a terceira impõem abordagem de procedência sociológica, desta, porém escapa o eixo mesmo do fenômeno – a decifração do canal. Assim acontece porque este – no caso presente, a mensagem fotográfica – constituindo sistema próprio, é uma forma de discurso anterior à análise sociológica, não suscetível de ser por ela imediatamente apreendido.

Barthes afirma que a fotografia deve ser indagada como manipulação de sistemas. E como tal, deve ser analisada neste aspecto. Documento absoluto de verdade, reprodução exata da realidade? Talvez para um olhar desatento, a fotografia tenha única e absolutamente estes papéis. Já um olhar observador vai mais longe: questiona a própria existência da fotografia, discute sua importância como aparelho reprodutor de ideologia. É isso que faz Roland Barthes, em seu livro *A Câmara Clara* (1980). Aborda o enigma da fotografia exatamente no ponto da linguagem. Barthes, como todo semiólogo, quer saber qual a estrutura da linguagem fotográfica. Barthes, fiel à sua tradição cartesiana, questiona-se, antes de tudo, sobre o método a seguir. A partir disso encontra-se, em todas as fotografias por ele examinadas, dois elementos inerentes à imagem que terão denominações em latim, à falta de um correspondente em francês: o *studium* e o *punctum*. *Studium* é, em síntese, o interesse humano, cultural e político, estimulado pela imagem fotográfica. O *studium* corresponde aos referentes visuais que nos tocam, humanamente, culturalmente e moralmente, mas permanecem em plano impessoal, sem nos atingir de forma especial.

Por outro lado, o punctum, na concepção de Barthes, seria um elemento, um detalhe inadvertido que salta da fotografia e nos trespassa como uma flecha. Punctum seria, então, uma picada, algo que nos fere, que nos "punge". Neste contexto, o punctum faz o personagem "sair da fotografia" e assumir vida à parte, sendo, portanto, uma espécie de extra-campo sutil, como se a imagem lançasse o desejo para além daquilo que ela dá a ver. Nesses termos, conclui Barthes que a pintura pode muito bem simular a realidade sem jamais tê-la visto. O discurso, idem, com seus referentes muitas vezes quiméricos. Na fotografia acontece o contrário, pois o próprio Barthes afirma que nunca poderia negar que a coisa fotografada realmente estivesse lá.

Assim, vão absolutamente indúvidos dois pontos: a realidade do referente fotografado e seu passado. Uma fotografia é sempre uma imagem de algo. Esta está atrelada ao referente que atesta a sua existência e todo o processo histórico que o gerou. Ler uma fotografia implica em reconstituir no tempo seu assunto, derivá-lo no passado e conjugá-lo a um futuro virtual.

A foto faz um registro histórico do momento, um instante que não poderá ser reproduzido novamente, levando-se em consideração a época, os costumes e as tradições que ficam eternizados no instante fotografado. É por isso única e de caráter documental, segundo Roland Barthes. Machado, em sua obra "A Ilusão Especular" ressalta o mesmo caráter documental, "mas não através do que a fotografia pode dizer enquanto registro de um instante, e sim através de sua materialidade." Ou seja, para ele o que caracteriza o caráter histórico da foto é a definição dos elementos que a compõe enquanto um processo químico. Sua discussão trata a fotografia enquanto técnica.

Barthes ressalta ainda o caráter conservador da foto. A imobilidade, fixação de um instante através da pose, é o que constitui a natureza da fotografia. A pose eterniza uma ficção e não uma realidade. A ficção decorre do fato de que a pose do fotografado é uma imagem criada, é a imagem que se quer passar, aquilo que imaginamos ser, e não o que somos.

Podê-se dizer que a foto realmente eterniza uma imagem mesmo que esta não corresponda à verdade absoluta, mas a uma verdade fabricada, aquela que se quer passar adiante. O caráter subjetivo da fotografia não pode ser desprezado. A imagem retratada, ao mesmo tempo em que apreende o real, reflete o ponto de vista de seu autor.

A falta de uma análise marxista no domínio da filosofia da linguagem, mais notadamente a fotografia e posteriormente o cinema levaram Volochinov a desenvolver, no final da década de 1920, um estudo intitulado *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Ele sempre acreditou que as ideologias não podem ser tomadas como outra coisa senão como a solidariedade dos sistemas de representação do grupo social que os forjou em uma condição dada.

A concepção positivista do empirismo, que sempre se posicionou diante desse objeto de estudo, é de modo não o dialético, mas sim como algo intangível e imutável, ainda persiste. Na lingüística em si, após o positivismo, presenciamos um período marcado pela recusa de qualquer teorização dos problemas científicos, acrescentada de hostilidades oriundas dos positivistas retardatários, em relação às questões de visão de mundo. Assistimos, assim, à clara tomada de consciência dos fundamentos filosóficos dessa corrente e de sua interação com os outros domínios de conhecimento. Isso foi suficiente para transparecer a crise

que a lingüística atravessa, na sua inércia de solucionar problemas de maneira concreta e mais viável.

Para Volochinov, "tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo". Produto ideológico é parte da realidade, seja ela natural ou social, como todo corpo físico, instrumento de produção ou mesmo de consumo; mas, ao contrário destes, também reflete e retrata outra realidade, que lhe é exterior.

Desta forma, Volochinov parte da concepção de que tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. "Tudo que é ideológico é um signo". Portanto, sem signos não existe ideologia. O signo ideológico, dessa forma, resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados, razão pela qual as suas formas de manifestação decorrem da organização dessa manifestação.

Os signos também são objetos naturais e específicos. Por outro lado, todo produto natural, tecnológico, ou de consumo, pode vir a ser signo e adquirir uma atribuição que ultrapasse suas próprias particularidades. O signo não se justifica apenas como fragmento da realidade; ele também reflete e retrata uma outra, também distinta. Nesse processo, o signo pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou ainda apreendê-la de um ponto de vista específico. Essa manipulação característica de todos os signos se justifica na medida em que todos eles estão sujeitos aos critérios de avaliação ideológica. Pode-se, então, concluir que o domínio ideológico coincide com o domínio dos signos. Portanto, tudo que ideológico possui um valor semiótico.

As realidades materiais da ideologia são, portanto, os signos, entidades elementares que constituem todos os sistemas de representação. As ideologias,



conforme vimos a partir da concepção de Volochinov, não podem ser vistas como algo diferente dessa realidade material que lhes dá corpo. Os signos são criados pelos grupos sociais no curso de suas relações, pois todo o fenômeno sógnico e ideológico é dado de uma forma material, como som, massa física, cor, movimento corporal e outras. Assim, a realidade do signo é totalmente objetiva e unitária, pois o signo é um fenômeno do mundo exterior.

A definição clássica do signo seria "aquilo que está no lugar de alguma coisa". Generalizando, o signo existe para remeter alguma coisa fora dele mesmo, ou melhor, para representar algo que não é dele próprio. Mas, para Volochinov, essa representação ocorre de forma dupla e contraditória: os signos refletem e retratam a realidade visada pela representação. A modificação do signo é resultante do fato de que o mesmo não é uma entidade autônoma que representa os fenômenos do mundo com "pureza", sem qualquer mediação. Os instrumentos, os sujeitos, juntamente com os sinais materiais por eles constituídos, se interpõem na produção dos signos, como elementos de refração da realidade, elementos que manipulam os sentidos segundo especificidades de sua realidade material, processo histórico e lugar na hierarquia social.

Portanto, o signo já é caracterizado pela natureza de classe do grupo que o produz: dentro do conflito de classes, a produção social do signo é a síntese das necessidades, interesses e estratégias da intervenção de cada classe social. Conceber o sistema de signos como uma estrutura estável e independente dos agentes que o produzem constitui uma abstração científica que leva a lugar nenhum. "As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios".

Abrindo um pouco mais esta discussão, Gisèle Freund coloca "que toda a variação na estrutura social influi tanto no tema, como nas modalidades de expressão artística". No século XIX, era da máquina e do capitalismo moderno, notou-se como se modificava não só o caráter dos rostos nos retratos fotográficos, como também a técnica da obra de arte.

Sabemos que as superestruturas evoluem muito mais lentamente que as infra estruturas, e, dessa forma, foi preciso mais de meio século para que a modificação ocorrida nas relações de produção fizesse sentir seus efeitos em todos os domínios da cultura. Assim, as transformações das formas de representação são resultantes de uma necessidade social muito específica, gerada pelo processo histórico pertinente, vinculada à ascensão burguesa em seu apogeu mercantilista.

O renascimento mercantilista já tinha lançado suas primeiras sementes para que o advento industrial pudesse multiplicar em larga escala esta nova concepção de mundo e finalmente gerar profundas transformações em todos os segmentos lingüísticos da sociedade.

No entanto, se o avanço tecnológico a que o processo fotográfico está submetido for considerado, tem-se subsídios para contestar o seu caráter documental. Hoje não é mais possível aceitar a foto como conservadora ou como um processo que eterniza um instante. A tecnologia digital pode criar e recriar situações "surreais". Pode acrescentar ou suprimir informações. Mas, este não é um privilégio único da era digital. A manipulação ou o "retoque fotográfico" sempre esteve presente, desde seu advento como "ferramenta".

O fato de a fotografia ser uma analogia do real não é suficiente para lhe conferir uma credibilidade imediata e absoluta; caso contrário, estaríamos lhe

atribuindo um valor falso, um poder ilusório. Este poder da fotografia em falsificar os fatos e privilegiar os interesses de uma minoria dominante, foi amplamente utilizado pelos regimes políticos mais radicais para perpetuar a sua força, como se pode perceber no processo da nova ordem política que sucedeu a Revolução Russa, ou mesmo durante o governo de Mao Tse Tung, ou ainda na propagação do discurso nazi-fascista, que utilizaram amplamente a informação fotográfica, como falsa verdade. Nesse período era comum "fabricar fotos" reconstituindo, muito tempo depois, fatos históricos isolados, e sob o prisma de quem detinha as rédeas do poder. Os exemplos clássicos são as fotos da tomada do Palácio de Inverno de Petrogrado, ou ainda a "Grande Marcha" de Mao Tse Tung. A manipulação não para por aí. Assiste-se assim não somente a eliminação da própria história e, conseqüentemente, das fotos que a testemunharam, mas também das personalidades que durante a implantação dos novos regimes passaram a não ser mais interessantes para as suas respectivas diretrizes governamentais. Havia também formas mais simples de falsear - sempre de baixo para cima - para enaltecer a grandeza do momento ou da personalidade em questão.

Outro ponto discutido por Barthes e que merece destaque é o fato da fotografia ressuscitar sentimentos ou, como diz o autor, ressuscitar o "morto". Esta é uma qualidade da foto que independe de seu tempo e do modo como foi produzida e pode atuar tanto em âmbito particular como coletivo. Em nível particular, uma foto pode reavivar sentimentos relativos a alguém que não está mais presente, ou trazer, por instantes, sensações vividas em determinada época e que já não existem mais.

De acordo com Barthes, a fotografia fixa um tempo que não volta, conserva, congela um momento por assim dizer. Completando seu pensamento, pode-se afirmar que a foto possui um caráter manipulador, mas conservador sob determinados aspectos, e não incondicionalmente. A fotografia, de fato, não representa apenas o resultado de um simples "clique".

A subjetividade que lhe é própria pode mentir, provocar, chocar, gerar cumplicidade, evocar sensações sensuais ou de dor, movimento, odor, som, etc. Proporciona prazer estético, e, também, manipular a opinião pública em favor dos interesses do próprio autor ou de seus respectivos "mecenas".

Toda arte é condicionada pelo seu tempo em consonância com idéias, aspirações, necessidades e esperanças de uma situação histórica em particular. Mas ao mesmo tempo, a arte supera essa limitação e, dentro do momento histórico, cria também um momento de superação que permite continuidade no seu desenvolvimento.

O próprio fotógrafo exercita um trabalho intelectual. Raciocina, sente e produz por meio de seu intelecto criativo, padrão cultural, técnica e experiência de vida. A boa fotografia é resultado de árduo projeto e não um mero "acidente fotográfico".

Na fotografia existe a necessidade de se referir à linguagem da imagem. Um analfabeto não compreende o texto de jornal, mas pode ler parte das imagens, ainda que a mesma seja captada por processo "subliminar". O segundo motivo é o conhecimento dos elementos que compõem a imagem. Uma fotografia representando objetos ou fatos desconhecidos é tão ilegível quanto um texto escrito em idioma que não se conhece. A fotografia é um objeto antropologicamente novo e seu idioma comum pertence ao mesmo meio sócio

cultural. Não se pode afirmar que a linguagem fotográfica é universal. Não há imagem fotográfica que possa ser interpretada da mesma maneira por diferentes povos. A própria história de vida do indivíduo, e a classe sócio-econômica na qual está inserido, também é um fator a ser considerado.

A leitura de um texto se inicia com uma ação óptica e mental que se desenvolve simultaneamente, mediada por um contexto bio-social no qual o leitor já se encontra plenamente incorporado. O leitor primeiramente decifra as letras, para depois assimilar o sentido de cada palavra, estabelecer as relações entre as palavras e por fim tomar conhecimento da frase. Na fotografia, o processo de leitura, como veremos mais adiante, decompostos em três fases: a percepção, a identificação e, conseqüentemente, a interpretação.

Este processo diferenciado de leitura provoca reações emocionais mais espontâneas e mais intensas do que a leitura de um texto. Quando se lê um texto, as reações psicológicas também se desencadeiam imediatamente, por meio do sentido das palavras e das frases é, antes de tudo, mediado pela imaginação, para depois ser traduzido em imagens mentais. Na leitura da imagem fotográfica há um amplo e direto desencadeamento das reações emocionais e subliminares, pois esta já suprimiu essa fase intermediária que concebe mentalmente a imagem.

Desta forma, a fotografia de imprensa não tem condições de fornecer a decantada informação complementar, pois ela tem a necessidade de transmitir uma informação autônoma e não de complementar a informação já apreendida pelo texto. Ela deve fornecer um outro nível de informação que somente a linguagem fotográfica poderá transmitir. E essa linguagem somente se completará se forem utilizados todos os recursos visuais inerentes da fotografia, seja como

forma de expressão, como técnica, ou ainda como mero documento. Assim sendo, a linguagem fotográfica autêntica é, antes de tudo, uma necessidade. É importante que ela exprima os acontecimentos de maneira clara e sem a mínima sombra de dúvidas, e que situe a sua mensagem dentro de um espaço e de uma época. A imagem deve estar em sintonia com uma situação específica, vivida pela cidade e pelo local na qual ela se originou, e não com um país qualquer. Examinando melhor os clássicos da fotografia, como W. Eugene Smith, Henri Cartier-Bresson e mesmo o fotojornalista brasileiro Sebastião Salgado, notamos que foi justamente por possuírem sujeito e circunstância que suas imagens puderam corresponder a certo momento determinado e não a qualquer momento aleatório da história moderna.

O ambiente em si das imagens produzidas não é simplesmente um cenário ou uma paisagem. Essas imagens já identificam momentos de uma situação específica vivida somente naquele lugar, e não em outro qualquer. Sem fazer exotismos paisagísticos, ou fotos turísticas se pode perceber que dentro do imobilismo daquele fragmento do real, havia ambientes e fatos na expectativa de transformação.

### **A semiologia por Roland Barthes**

Este autor compara signo, sinal, índice, ícone, símbolo e alegoria, referindo a simultânea aproximação e distinção. Ora, o signo remete para a relação de dois termos ou elementos [relata] que implicam ou não a representação psíquica de um deles, a analogia, a imediatez do estímulo e resposta, a coincidência e a ligação. Deslocando-se para a figura do "pai fundador", Saussure, este definiu signo como a união de um significante e de um significado, de uma imagem acústica e de um conceito.

A teoria do signo linguístico enriqueceu-se com o princípio da dupla articulação: 1ª articulação – unidades significativas, dotadas de sentido (palavras ou monemas), 2ª articulação – unidades distintivas, que participam na forma mas não têm um sentido (sons ou fonemas). A dupla articulação dá conta da economia da linguagem humana. O plano dos significantes constitui o plano de expressão e o dos significados o plano de conteúdos, ou a forma e a substância (obtido de empréstimo em Louis Hjelmslev).

Sobre o significado, Saussure marcou a sua natureza psíquica, chamando-lhe conceito: o significado da palavra boi não é o animal boi, mas a sua imagem psíquica. O significante é um termo puro, pois não se pode separar da definição de significado. A substância do significante é sempre material (sons, objectos, imagens). Há signos verbais, gráficos, icónicos e gestuais. O signo é talhado (biface) de sonoridade ou visualidade. A significação é um processo ou acto que une o significante ao significado e cujo produto é o signo. Na língua, o significado está atrás do significante e só pode ser atingido através deste: Se (significante)/So(significado).

Há um valor no signo, com dois termos: se se modificar um dos seus termos, modifica-se o sistema. Esses termos ou planos de valor no signo são: 1) sintagma, 2) associação (paradigma) [sistema, na linguagem de Barthes]. Cada termo fixa o seu valor da oposição com os que estão antes e depois. Na cadeia de palavras, os termos reúnem-se presencialmente. É o plano dos sintagmas. No plano das associações, as associações têm entre si coisas em comum, formam grupos em que existem relações diversas. Para Saussure, o sistema é uma série de campos associativos, ou determinados por afinidades de sons ou de sentido. A

organização interna de um campo associativo ou paradigma chama-se oposição, relação ou correlação.

A linguagem humana, por ser duplamente articulada, comporta duas espécies de oposições – distintivas (entre fonemas) e significativas (entre monemas). Qualquer sistema de significação comporta um plano de expressão (E) e um plano de conteúdo (C). Há um plano de denotação e um plano de conotação. Um sistema conotado é um sistema cujo plano de expressão é ele próprio constituído por um sistema de significação. A sociedade desenvolve-se a partir do sistema da linguagem humana, sistemas segundos de sentido.

Curiosa a comparação de Saussure: cada unidade linguística é semelhante à coluna de um edifício antigo; essa coluna mantém uma relação real de contiguidade com outras partes do edifício (relação sintagmática). Se a coluna for dórica somos levados a compará-la com outras ordens arquitecturais, o jónico ou o coríntio (relação associativa, paradigmática ou sistemática). O plano associativo aproxima-se da língua como sistema; o sintagma aproxima-se da fala.

Em *Elementos de semiologia* (1981), editado inicialmente em 1964, Barthes definiu a semiologia como tendo “por objecto qualquer sistema de signos, sejam quais forem a sua substância ou os seus limites: as imagens, os gestos, os sons melódicos, os objectos e os complexos dessas substâncias que encontramos nos ritos, nos protocolos ou nos espectáculos constituem, senão «linguagens», pelo menos sistemas de significação”. Barthes ordenou os elementos fundamentais da semiologia em quatro rubricas: 1) língua e fala; 2) significante e significado; sistema (ou paradigma) e sintagma; 4) denotação e conotação.



Para a realização deste estudo, dois desses binômios foram essenciais: *significante/significado* e *denotação/conotação*. A denotação é a significação óbvia, de senso comum, do signo. A conotação é quando o signo se encontra com os sentimentos e emoções dos utilizadores e com os valores da sua cultura. Numa fotografia, a denotação é aquilo que é fotografado; a conotação é a forma como algo é fotografado. A conotação é arbitrária e específica de uma cultura. Em *O óbvio e o obtuso* (1984:14-15), Barthes escreveu:

Qual o conteúdo da mensagem fotográfica? O que é que a fotografia transmite? Por definição, a própria cena, o real literal. (...) Existem outras mensagens sem código? À primeira vista, sim: são precisamente todas as reproduções analógicas da realidade: desenhos, pinturas, cinema, teatro. Mas, efectivamente, cada uma destas mensagens desenvolve de uma maneira imediata e evidente, além do próprio conteúdo analógico (cena, objecto, paisagem), uma mensagem complementar, que é aquilo a que se chama vulgarmente o estilo da reprodução; trata-se, então, de um sentido segundo, cujo significante é um certo «tratamento» da imagem sob a acção do criador, e cujo significado, quer estético, quer ideológico, remete para uma certa «cultura» da sociedade que recebe a mensagem. Em suma, todas estas «artes» imitativas comportam duas mensagens: uma mensagem denotada, que é o próprio analogon, e uma mensagem conotada, que é o modo como a sociedade dá a ler, em certa medida, o que pensa dela.

## CAPÍTULO II

### A naturalização do olhar

#### Um movimento de dentro para fora e vice-versa

A análise do discurso de cada indivíduo na tentativa de narrar a fotografia apresentada no seminário como relatado anteriormente é fundamental para percebermos como rotulamos os objetos, e até mesmo as pessoas a partir dos padrões da cultura na qual estamos inseridos. Percebemos nas opiniões dos alunos e em suas falas a limitação e o aprisionamento ao qual está fadado o olhar. Sofremos de uma cegueira, onde naturalizamos nosso olhar, o categorizando.

O deslocamento contextual encontra a gênese da fotografia como realidades múltiplas permitindo, desta forma, significações diferenciadas. A apresentação de material etnográfico nos meios etnocêntricos e suas decorrentes conseqüências com a invasão do olhar leigo e massificado, muitas vezes preconceituoso e induzido por certos padrões em relação às tradições de culturas locais não globalizadas, produz significações descontextualizadas muitas vezes pejorativas e elevadas ao campo do exótico.

A partir disso, é necessário que se vá além do dado, do já estabelecido, procurando algo mais intenso. Fugir do fixo, do imóvel. Fugir da monotonia,

imaginando o conjunto do que ia ser imaginado em fragmentos. Procurar, investigar aquilo que não aparece de forma explícita. Ampliar, alargar, dar novo valor às coisas fechadas, irreduzíveis. Excitar, procurar o que todas as combinações possíveis possam implicar. Restituir uma energia que os sentidos teriam recebido. Para Valéry, a educação profunda consiste em desfazer a educação primitiva. Uma obra de arte consiste em nos ensinar sempre que não havíamos visto o que vemos. Afirmção que, de imediato, remete ao que Roland Barthes diria depois, tanto no texto *Aula*, comentando sobre a idade da experiência de desaprender, quanto no *Palace*, aludindo à arena vazia. Em ambos, a perda das referências para se refazer o trajeto, movimento para um lugar novo, com novas referências. O observador então, renovado, começa a perceber melhor o que sempre esteve a sua volta: Eis que algumas coisas começam lentamente a se fazer esquecer, mal sendo vistas, enquanto outras começam a se fazer notar – ali, onde sempre estiveram. É o momento em que o espectador eleva-se ao devaneio. Ele aperfeiçoa o espaço dado lembrando-se de um anterior. Arruma e desfaz suas impressões sucessivas.

É justamente neste ponto que Roland Barthes chega, no seu texto *A câmera clara*. No seu estudo sobre a fotografia, Barthes pergunta-se “Quem poderia guiar-me?”, já que a fotografia esquiva-se, já que é difícil uma abordagem a se fazer acerca dela, sempre invisível, pois não é ela que se vê, mas seu referente, que sempre adere. Perante certas fotos, Barthes preferia ser selvagem, sem cultura, outra vez a referência a desaprender, apagar e refazer um percurso. A fotografia cria um outro corpo. Vê-se, numa foto: a pose, que é sempre uma imitação de si próprio e por isso tem-se uma eterna sensação do inautêntico, da

impostura, do artificial. Não se é sujeito nem objeto, mas um sujeito que se transforma em objeto, um sujeito que se torna espectro.

Barthes vê que a fotografia é uma arte pouco segura, pois sempre de uma subjetividade fácil. A partir daí, faz-se uma nova pergunta: Por que se gosta de algumas fotografias e não de outras?

Cria, então, uma espécie de tipologia. Ou melhor, cria seu próprio método de análise de uma fotografia. Há, na foto, um primeiro elemento: *studium*. É o campo da informação clássica, o retrato de uma cultura com seus testemunhos políticos e seus quadros históricos. O segundo elemento é o *punctum*, ponto, picada, algo que salta da cena e trespassa, como uma seta. Um acaso que fere.

Muitas fotos passam sem reter grande atenção do espectador - há um interesse geral, agradam ou desagradam sem tocar o espectador. O *studium* é o campo do interesse vago, do gosto/não gosto. Reconhecer o *studium* é descobrir as intenções do fotógrafo, comunicar-se com elas, aprová-las, desaprová-las, mas sempre compreendê-las. Surpreender-se vem dentro do campo do *punctum*, que revela o que estava tão bem escondido, desvendando o raro. A partir do *punctum*, deste detalhe de algo que já estava lá, refaz-se um caminho de familiaridade. Buscam-se traços na memória, recupera-se o trajeto, o percurso. O pormenor que chama a atenção e modifica a leitura do espectador. Toda foto é subversiva quando é pensativa, quando o objeto fala, induz a pensar, faz refletir.

É a força de expansão do *punctum*, que tem relação direta com a memória individual no processo do reconhecimento. A partir dele, refazer os traços da memória ou reconstruir os traços possíveis. É o colar de uma foto que remete ao colar de alguém da família de Barthes, viagem num tempo remoto. "Para se ver bem uma foto, o melhor é erguer a cabeça ou fechar os olhos" (Idem: 81).

Distanciar-se. Apagar as referências. Punctum é o suplemento, aquilo que se acrescenta à foto e que, no entanto, já está lá.

Quando se define a foto como uma imagem imóvel, não apenas as personagens que ela representa não se mexem como essas não saem de lá, estão anestesiadas e fixadas. Por outro lado, sempre que há um punctum cria-se, adivinha-se um campo cego. O mesmo movimento de expansão da fotografia para o externo dela é discutido pelo escritor português José Saramago. Num pequeno texto compilado junto a suas anotações nos Cadernos de Lanzarote, Saramago também observa esse punctum:

Fragmento de um todo ou da sua aparência, cada fotografia, por sua vez, é fragmento de fragmentos, e, por um movimento de aproximação e expansão em todas as direções, ao mesmo tempo que pelo movimento contrário de conversão ao ponto de resolução que finalmente é, toma-se, na imagem única que apresenta, leitura múltipla do mundo. (SARAMAGO, 1998: 462)

As fotografias apresentam-se como perguntas e respostas, simultaneamente, contando histórias variadas, cada uma a seu modo e de acordo com o olhar do observador, mas sempre, para Saramago, resistindo a perderem sua identidade própria de papel fotográfico. Cada uma das fotografias quer ter “todas as decifrações possíveis do espaço invisível que a rodeia, dessa ausência representada pela brancura das margens” (Idem: 463)

Na frente de certos elementos, o espectador começa a querer adivinhar conjuntos invisíveis, mas cujas partes já lhe foram fornecidas: Adivinha as voltas feitas por um pássaro durante seu vôo, a curva realizada por uma pedra arremessada, o que teria se passado para termos uma cruz construída com galhos e com garrafas penduradas em suas três pontas... os quartos disformes criados em uma rede que penetra em tudo através do ruído dos insetos, do balanço das árvores. Tudo se move de grau em grau, imaginariamente. Nada é

mais forte na vida imaginativa, o objeto se torna centro de associações cada vez mais numerosas. Pensar consiste em errar entre motivos sobre os quais sabemos, que os conhecemos mais ou menos bem.

Observar uma fotografia é olhar com um outro olhar, olhar de modo diferente do olho que viu a paisagem do que foi fotografado, por exemplo. Olhar o que está imobilizado, cercado pelas margens brancas, mas que nunca fica preso, já que permite sempre um deslocamento longínquo e produtivo, mesmo que de forma negativa.

## CAPÍTULO III

### O campo da Educação: desnaturalizando o olhar

#### A etnografia aplicada à educação

As preocupações na área da Educação têm levado à busca de contribuições em outros campos científicos para ampliar as possibilidades de análise dos objetos, o que tem contribuído em muito na forma de analisar a escola e as questões que a cercam. Um exemplo concreto disso é a utilização da etnografia na Educação, ou seja, buscamos na antropologia referenciais para nossas análises dos fenômenos educacionais.

Um dos princípios básicos da etnografia, que muitas vezes é desconhecido e que pode vir a se constituir em ponto crítico para a pesquisa na área da Educação se traduz na seguinte questão: a centralidade do conceito de cultura na etnografia. A antropologia está fortemente vinculada à noção de cultura. E a Educação mantém relação íntima com a cultura, assim como nos diz Forquin:

Quer se tome a palavra 'educação' no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se restrinja ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de 'conteúdo' da educação. Devido ao fato de que este conteúdo parece irredutível ao que há de particular e de contingente na experiência subjetiva ou intersubjetiva imediata, constituindo, antes, a moldura, o suporte e a forma de toda experiência individual possível, devido, então, a que este conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos precede, nos ultrapasse e nos institui enquanto sujeitos humanos, pode-se perfeitamente dar-lhe o nome de cultura. (FORQUIN, 1993:10)

Reflexões a respeito da relação entre Educação e cultura acabam na conclusão de que é de grande responsabilidade da escola a transmissão e a perpetuação da experiência humana que nada mais é que cultura. Assim, Forquin afirma que "a cultura é o conteúdo substancial da educação (...): a educação não é nada fora da cultura e sem ela."(FORQUIN, 1993:10) Mas, ele alerta que a educação não transmite a cultura, ou uma cultura ou culturas. Ela transmite algo da cultura, elementos de cultura.

A vinculação Educação/cultura não se limita apenas à esfera da transmissão cultural. Para compreender os processos e práticas pedagógicas, seja o professor ou o pesquisador, necessitam estar permanentemente atentos ao fato de que alunos de meios sociais diferentes chegam à escola com características culturais determinadas que influenciam de forma direta na maneira como respondem às solicitações e exigências próprias da escolarização. Além disso, esta compreensão do processo supõe a consideração das características culturais dos próprios professores, seus saberes, seus valores, seus referenciais. E, por fim, não é possível negar a contribuição que o conceito de cultura traz para o entendimento da escola. Da mesma forma que reconhecemos a vinculação entre Educação/cultura e antropologia/cultura, reconhecemos, também, a vinculação Educação/antropologia estabelecida através da cultura. Com base no reconhecimento entre antropologia e educação, mediada pela cultura, admitimos a possibilidade da utilização da etnografia, identificada como a prática do antropólogo para interpretar a cultura na investigação dos processos e práticas educativas. A utilização da etnografia na investigação dos fenômenos educacionais requer o olhar antropológico por parte do pesquisador ou do próprio professor. E o importante ao olhar antropológico não é apenas o reconhecimento



e registro da diversidade cultural, mas também a busca do significado de tais comportamentos: são experiências humanas de sociabilidade, de trabalho, de entretenimento que só aparecem como exóticas, estranhas, ou até mesmo perigosas quando seu significado é desconhecido. Se por um lado, a relação entre Educação e cultura torna a etnografia uma forma interessante para interpretar o fenômeno educativo, por outro, pode trazer o problema do "olhar" ofuscado do pesquisador ou professor. Este problema só é superado através do entendimento da relativização. O princípio da relativização consiste no descentramento da sociedade do observador, colocando o eixo de referência no universo investigado. Isto significa que o investigador, através de um "olhar" relativizador, busca as significações do outro, admite lógicas diferentes das suas de entender, conceber e recriar o mundo e ultrapassar seus próprios valores, ou seja, o olhar etnocêntrico é abandonado. Assim, verificam-se, nas escolas, grupos distintos. De um lado, os professores com seus padrões culturais das classes médias coincidentes com os da escola, e de outro, os alunos provenientes das classes populares, mantendo relações de conflito. Por isso, muito do fracasso dos alunos é justificado por estes estarem à margem da cultura dos dominantes, e, portanto, privados da cultura. Mas o olhar relativizador mostrará o aluno não mais pela 'ótica da privação cultural', buscando entendê-lo na positividade de seu universo cultural e não restrito a indicadores de sua privação, face à lógica social do seu próprio grupo. No âmbito da pesquisa, o pesquisador enfrentará como parte da tradição desse sistema de referências, o desafio de construir um conhecimento fruto da relativização. Este é um conhecimento do 'outro' nos seus próprios termos, a partir do seu ponto de vista, das suas categorias de pensamento, bem como de sua lógica e, portanto, de seus sistemas de

representação e classificação, assim como vimos nas falas dos alunos referente à fotografia (anexo 1).

Os olhares relativizadores do professor e do pesquisador lhes permitem um conhecimento mais aproximado da verdade sobre o aluno e sua cultura, compreendida como um trabalho de campo livre de pressupostos e juízo de valores. Está aí a riqueza da antropologia no campo educacional. As etnografias não devem ser análises definitivas, fechadas, amarradas por uma teoria geral de cultura determinista. Devem, isto sim, ser alvo de reanálises. O olhar antropológico se faz importante para o pesquisador da área educacional porque é com ele e por meio dele que as dificuldades serão superadas, assim como para o trabalho do professor em sala de aula.

Portanto, concretizando-se a aliança da Educação com a antropologia, significa que se faz necessário: considerar a escola como espaço social e terreno cultural onde se criam e recriam conhecimentos, valores, significados e onde ocorrem movimentos de acomodação, de contestação e de resistência. Esta é uma prática enriquecedora para o pesquisador como também para o professor, que com uma abordagem antropológica, conhece o seu aluno com outras lentes. Em outras palavras, analisando a heterogeneidade e adversidade sócio cultural na qual cada indivíduo está inserido, abandona uma postura etnocêntrica que faz do "diferente" um inferior e da diferença uma "privação cultural".

### **Novos recortes que devem anteceder o julgamento, o juízo de valor, ...**

Como escolhemos um suporte e gêneros relacionados à linguagem visual: a *fotoetnografia*, resolvemos fazer um recorte para estudá-la com mais cuidado. Linguagem visual, base da mídia moderna. Imagem fixa ou em movimento de

jornais, revistas, livros, televisão, cinema e computador, Internet. Imagem fotográfica, pictórica, colorida, artística ou não – imagem texto. Imagens, em geral – parte integrante da cultura e do ambiente no mundo pós-moderno.

Crianças, jovens, adultos estão em constante contato com elas, por meio de cartazes, outdoors, desenhos, livros de histórias, televisão, vídeo, cinema, desenho animado e videogames, bem antes mesmo de saberem ler. As imagens exercem um fascínio enorme, sendo ao mesmo tempo fonte de prazer, de distração, de sofrimentos, de angústia e de tantos outros sentimentos em função do que suscitam em nós. O impacto dessa linguagem se apóia na sua carga emocional.

Apesar da sedução que exercem e da aparente facilidade de acesso, de compreensão e leitura, as imagens nem sempre são transparentes e imediatamente descritíveis. Essa leitura também precisa ser aprendida e muitas vezes estimulada, descoberta.

A reflexão sobre as imagens [...] nos faz pensar na necessidade de chamar a atenção dos jovens para o distanciamento oportuno das imagens “fabricadas”, produzidas com determinados objetivos, com determinadas intenções estéticas ou manipulatórias e dissipar a ilusão de imagens como janelas abertas para o mundo (BEVORT, 2003, p. 6)

É preciso verificar e acompanhar, estar atento a este consumo imagético, fazendo comentários, apreciações ou aconselhando. Isto evita confusões entre imaginário e real, entre ficção e realidade. Em geral, algumas famílias de nível sociocultural mais elevado fazem um pouco esta parte, mas o mesmo não acontece com todas as crianças. Cabe então à escola este papel de sensibilizar as crianças para que esta questão da relação com as imagens ajudá-las neste distanciamento para que possam “adquirir discernimento suficiente para aprecia-

las, mantendo a curiosidade e a autonomia crítica sem perder o prazer” (BEVORT, 2003, p.6).

Cada vez mais se comprova a necessidade do uso da imagem em sala de aula. É aí que impera as imagens presentes na *fotoetnografia*. Este tipo de texto, não tão presente no nosso dia a dia, pode levar a trabalhos bem interessantes com objetivos que completam perfeitamente o ensino/aprendizagem e evidenciam toda uma polifonia presente nas salas de aula que na maioria das vezes é anulada.

O professor tem um papel fundamental nesse trabalho. Ele precisa chamar a atenção do aluno para que perceba o que está por trás das mensagens presentes nas imagens. Ao fazer isso, estará argumentando e mostrando seus pontos de vista e, querendo ou não, estará manipulando esse público, os seus ouvintes para que aceitem a sua visão dos fatos.

O que é importante é que tanto professores quanto alunos estejam conscientes da necessidade de se discutir, relativizando as questões, de examinar um assunto sob vários prismas, enfim, de valorizar os vários ângulos de uma determinada imagem, para que nenhuma das partes se sinta subjugada pela outra.

Exatamente o mesmo acontece com o texto verbal escrito. Temos até o exemplo de uma escritora e professora francesa, Cécile Ladjali (2005, p. 25), que, ao ser entrevistada pela Revista *Le Monde de l'Education*, declarou:

O livro que se coloca nas mãos de uma criança é um livro de que a gente gosta. A leitura que se faz desta obra mostra a nossa visão de mundo. A subjetividade faz parte integrante de uma aula [...] Tenho consciência de manipula-los [os alunos]. Mas será que isso é um problema? Um mal? Longe de querer apagar sua personalidade, tento acentua-la, confrontando-a com a alteridade. Eles lêem, escrevem, [...] ficam felizes. Experimentam, com vontade, a novidade. Eles se constroem.

Nesta fase escolar, em geral, as primeiras escolhas, aquelas que são feitas antes das aulas, do material que será levado para as turmas, pertencem ao professor. Cabe a ele, educador, propor e direcionar os trabalhos. Sendo assim, como ele lidera as atividades, é natural que sua opinião, de certo modo, fale mais alto e influencie o educando, mesmo que essa não seja sua intenção. Quando o professor faz uma apreciação, ele passa seu ponto de vista sua visão de mundo. Mas tudo isso pode ser feito de maneira respeitosa, levando em conta, também, o olhar do aluno. E o aluno, ao comparar sua opinião com a do professor, ao ver o outro, ele se vê, se constrói.

Retomando o texto imagético, no caso as imagens pertencentes ao que chamamos de *fotoetnografia*, procuramos explorar a paixão que os jovens têm pela imagem, não afastá-la, mas utilizá-la como nossa aliada, principalmente na Escola, com fins pedagógicos, como, por exemplo, através de um trabalho de reflexão, de análise, assim como através do desenvolvimento da observação, do olhar, dos sentidos e das percepções, de maneira geral.

Quanto ao direcionamento do olhar, é importante dizer que a visão não é o único sentido atingido pela imagem. O corpo inteiro se envolve na experiência. Sua linguagem é dinâmica e envolvente, sobre tudo porque há um apelo à emoção. O que os alunos experimentam ao aprenderem a ler esse tipo de linguagem, é precisamente a capacidade da observação, que leva a um direcionamento do olhar, da consciência e da liberdade. A construção de uma consciência crítica face a esse tipo de leitura corresponde, certamente, a uma necessidade social de primeira urgência, pois condiciona, de modo importante, sua relação com a coletividade e cidadania.

Estamos cercados pela linguagem (imagética e tantas outras) e imersos nela; por ela passaram todas as formas de inserção e de relação com o mundo. Todas as coisas existem numa relação com o tempo, espaço e pessoa. Pó exemplo, uma música que ouvimos pode nos remeter à visualização de imagens representativas de cenas, objetos ou situações vivenciadas por nós, num determinado espaço, remetendo-nos a um determinado tempo.

Em relação a isso, o filósofo Henri Bergson, em seu livro *Matéria e Memória* (1990), afirma que o passado sobrevive em mecanismos motores ou em lembranças independentes. Considerando-se cada uma dessas memórias em estado puro, teríamos, segundo ele, a "memória voluntária" (consciente) e a "memória involuntária", espontânea (inconsciente). A primeira é também chamada por muitos de memória-hábito, "é um automatismo psíquico que adquirimos pela repetição contínua de alguma coisa, como, por exemplo, quando aprendemos alguma coisa de cor" (CHAUÍ, 1999, p. 129). É baseada na repetição. É mais motora e ativa, de cunho mais utilitário. Lançamos mão dela ao dirigirmos um carro, quando freamos diante de um sinal vermelho, por exemplo, ao tomarmos atitudes mais mecânicas e repetitivas, ao fazermos passos de determinada dança, quando lidamos com computadores ou mesmo quando nos lembramos de fatos ocorridos na véspera, num passado próximo ou mesmo em um passado longínquo. Basta iniciar um movimento, uma palavra, um gesto para que venha à tona toda a série de automatismos necessários. Trata-se de uma memória impessoal, já que

A lembrança aprendida sairá do tempo à medida que a lição for melhor sabida; tomar-se-á cada vez mais impessoal, cada vez mais estranha à nossa vida passada. [...] A repetição [...] tem por resultado [...] utilizar cada vez mais os movimentos [...], organizar esses movimentos entre si e, montando um mecanismo, criar um hábito do corpo (BERGSON, 1999, p. 64).

Todos esses movimentos “involuntários” são realizados por nós praticamente sem que pensemos neles, são quase automáticos. É desse automatismo que o trabalho com a *fotoetnografia* distancia-se, consistindo em levar o aluno a considerar a imagem de maneira reflexiva e crítica, interagindo com a sua ideologia, confrontando-a com a sua própria (do aluno), transformando-a ou criando-a. Bergson, na mesma página já citada, continua dizendo que esse automatismo,

esse hábito, aliás, só é lembrança porque me lembro de tê-lo adquirido; e só me lembro de tê-lo adquirido porque apelo à memória espontânea, aquela que data os acontecimentos e só os registra uma vez. [...] Para recuperar o passado em forma de imagem, é preciso poder abstrair-se da ação presente, é preciso saber dar valor ao inútil, é preciso querer sonhar (Ibid., p. 63-64).

Dependendo da situação, ao ouvirmos uma certa música, ao saborearmos um determinado alimento, ao observarmos uma foto, podemos fazer surgir do mais profundo de nosso inconsciente lembranças e sabores de nosso pretérito, que nos levarão a trazer de volta imagens desse passado com toda a força, cor e presença no tempo.

E várias linguagens participam dessas imagens pretéritas e revividas. Temos então um “passeio” constante entre elas, fazendo com que se interpenetrem, se unam, se completem. Mas isso só é possível através do desenvolvimento da sensibilidade, do trabalho com a estética ligada ao sensível. É importante reconhecer a força que esses recursos representam para o ensino das várias disciplinas, com um triplo objetivo de transmitir a nossos alunos e a nós mesmo, educadores, um saber-fazer e um saber-viver indispensáveis à nossa sociedade, onde impera o discurso dominante e a homogeneidade.

## (IN)CONCLUSÕES

Neste momento em que precisamos encerrar o trabalho, várias idéias passam pela nossa mente. Como encerrá-lo, se várias portas se abrem a cada momento, a cada novo estudo? Se havia alguma dúvida em relação à necessidade de apresentá-lo, certificamo-nos de sua relevância ao lermos em Pierre Bourdieu (2002, p. 18) que:

Há uma missão dos pesquisadores, dos cientistas em particular – e talvez ela seja particularmente urgente no que se refere às ciências da sociedade –, que é a de restituir a todos as contribuições da pesquisa. Somos, como dizia Husserl, “funcionários da humanidade”, pagos pelo Estado para descobrir coisas, seja sobre o mundo natural, seja sobre o mundo social e, ao que me parece, faz parte de nossas obrigações restituir o que descobrimos.

Essa citação nos lembrou que, da mesma forma que o professor não guarda apenas para si o estudo que adquiriu, devendo transmiti-lo a outros colegas e a seus alunos, o pesquisador precisa divulgar os resultados de sua pesquisa, partir para novas propostas, de modo a partilhar seus conhecimentos e colaborar para o avanço do ser humano. Sendo assim, sentimo-nos mais à vontade para falar de estudos que, realmente, nos ajudaram.

Sabemos que, longe de estarem concluídos, precisamos continuá-los, mas temos certeza de que foram importantes para melhorar nossas “escolhas”. Ao longo de todo este trabalho, ficou claro que é interessante e necessário se compreender de forma distinta o que é o ato de educar, qual a verdadeira conceituação sobre esse ato. Entender a amplitude deste conceito, que em hipótese alguma pode ficar restrito aos muros das escolas, tal entendimento foi fundamental para o desenvolvimento desta monografia.



Conceito este que se distingue do que é ensinar; pois ao fazer este movimento, melhor serão compreendidas as práticas educativas e seus desdobramentos, além de conseqüentemente perceber a questão política a qual estão relegadas as instituições escolares e às subjetividades produzidas fora desta. Este movimento é de extrema importância, já que muitas vezes este discurso fica relegado ao não dito, a Educação faz pacto com a ilusão, que ao invés de reconhecer, ignora, mutila-a, desprovendo-lhe assim da sua própria identidade.

O que destacamos como de extrema importância, para o qual chamamos a atenção, é que a todo o momento a Educação permeará toda a rede social e relações possíveis dentro e fora da mesma, o que nos obriga a ter uma reflexão crítica sobre o que é o educar.

Com esse entendimento, mesmo que rudimentar ainda, e que talvez aprofunde em estudos posteriores, creio ser possível a realização de uma reflexão mais crítica acerca destes temas, até mesmo pelos próprios professores e estudantes da área de educação, assim como também para os educadores da vida. Uma melhor compreensão crítica sobre o que é educar/viver para todos que são educadores, para todos aqueles que estão abertos ao diálogo, não faria mal a nenhum deles e faria o melhor pelos educandos, atentando sempre para sabermos ouvir o outro, aprender o valor do silêncio para o observador e romper com alguns conceitos já cristalizados, buscando uma atitude de "estranhamento" do que nos parece mais familiar, pensando em outros sistemas de referência que não o nosso próprio, outras formas de representar, definir, classificar, organizar a realidade e o cotidiano, que não em nossos próprios termos, aos quais já estamos mais do que habituados, ou seja, temos a oportunidade de ultrapassar

estereótipos e buscar explicar a diferença e a especificidade de um determinado universo social através da abordagem etnográfica.

Assim, em um curso de formação de professores se torna cada vez mais importante tratar da naturalização do olhar, a fim de quebrar com esta cristalização. A fotografia e todo o discurso em torno dela são importantes para visualizarmos a permanência de uma "cegueira" cultural entre estudantes que, futuramente, serão educadores. Atribuímos ao nosso olhar somente a nossa vivência, nossa bagagem cultural. É a partir da cultura de cada um, que são construídos os significados e os rótulos para tudo que não faz parte da nossa cultura. Deste modo, o problema de pensar o aluno dotado de uma identidade construída histórica e socialmente ainda permanece, e só com uma formação visando o olhar antropológico (uma observação etnográfica) é que futuramente na prática, nós - futuros educadores -, iremos dar importância não só ao cotidiano do aluno, mas também à história, sabendo respeitar a diferença cultural e a heterogeneidade de experiências sociais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ALVES, Rubem - *Ao professor, com meu carinho*. Campinas, SP: Verus, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail - *Marxismo e a filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004. 11ª Ed.
- BARTHES, Roland. *A Câmara Clara*. Edições 70, Lisboa, 1980.
- \_\_\_\_\_. *Elementos de semiologia*. Lisboa: Edições 70, 1981.
- \_\_\_\_\_. *O óbvio e o obtuso*. Lisboa: Edições 70, 1984.
- \_\_\_\_\_. *A Mensagem Fotográfica*. Teoria de Cultura de Massas, Adordo et al. Luis Costa Lima, org - #. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1982.
- \_\_\_\_\_. *A mensagem fotográfica*. Lisboa : Edições 70, 1984. p 13-25.
- \_\_\_\_\_. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 2001. 9ª edição
- BECEYRO, Raúl. *Ensayos sobre fotografia*. Buenos Aires : Arte y Libros, 1980.
- BERGSON, Henri. *Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*. Trad. Paulo Neves da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Les exclus de l'intérieur. *Le Monde de l'Éducation*, Paris, n.338, juil./août, 2005.
- CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Edditora Ática, 1999.
- DUBOIS, Philippe. *O Ato Fotográfico e outros Ensaios*. Papyrus, Campinas, 1994.
- FISH, Stanley. Como reconhecer um poema ao vê-lo, *Palavra*, Rio de Janeiro: PUC/RJ, n. 1, 1993.
- FLUSSER, Vilém. *Filosofia da Caixa Preta - Ensaios para uma futura filosofia da fotografia*. Hucitec, São Paulo, 1985.
- FORQUIN, J.-C. *Escola e cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREIRE, Paulo - *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. 24ª Ed.
- FREUD, Sigmund. Conferência XXXIII: O mal-estar na civilização. 1929 In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Vol.XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

\_\_\_\_\_. *O estranho*. In: Edições Standard das Obras Completas de Sigmund Freud. Trad. Jayme Salomão. Vol. XVII. Rio de Janeiro. Imago. 1919.

GONÇALVES, Aguinaldo. *Paul Valéry: o alquimista do espírito*. s/d.

GUIMARÃES ROSA, J. *Primeiras histórias*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975; p. 70-78

ISER, Wolfgang. *L'acte de lecture: théorie de l'effet esthétique*. Bruxelles: Pierre Mardaga, 1985.

LADJALI, Cécile. Rechercher le vertige. *Le Monde de l'Éducation*, n. 338, Paris, juil./août, 2005.

LEACH, Edmund. *Cultura e Comunicação - A lógica pela qual os símbolos estão ligados - Uma introdução ao uso da análise estruturalistas em Antropologia Social*. Zahar, Rio de Janeiro, 1978.

LEVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

MACHADO, A. - *A Ilusão Especular: Introdução à Fotografia*. São Paulo, Brasiliense / FUNARTE / Inst.Nac.Fotografia, 1984.

MOITA LOPES, L. P. e. *Identidades: Recortes multi e interdisciplinares*. Mercado das Letras, 1999.

OROZCO GÓMES, Guillermo. Professor e meios de comunicação: desafios, estereótipos e pesquisas. *Comunicação & Educação*, n. 10, São Paulo: Moderna/CCA-ECA-USP, 1997.

PIGNATARI, D. - *Informação. Linguagem. Comunicação*. São Paulo, Perspectiva, s/d. 2000

PLOQUIN, Françoise. Objectif photo: Paris rend hommage à la photo. *Le français dans le monde*, n. 329, Paris: FIPF, CLE International, 2003.

SARAMAGO, José. *Cadernos de Lanzarote*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SONTAG, S. *Ensaio Sobre a Fotografia*. Rio de Janeiro, Arbor, 1981.

SOUZA, Solange Jobim e. *Educação @ pós-modernidade: ficções científicas e ciências do cotidiano/ Organização*, Solange Jobim – Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

VALÉRY, Paul. *Introdução ao método de Leonardo da Vinci*. In: SIQUEIRA, Maiza Martins (trad) *Variedades*. São Paulo: Iluminuras, 1991.

## **ANEXOS**

## **ANEXO 1**

Fotografia analisada





UNIRIO

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS

ESCOLA DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA

DISCIPLINA : MONOGRAFIA II

ALUNO(A): Alessandra Sontes Carvalho da Rocha

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO: Desnaturalizando o olhar...  
um passo para a visão etnográfica aplicada à Educação

ORIENTADOR: Sandra Albermarz de Medeiros

ÁREA DE AVALIAÇÃO FINAL

Segundo avaliador

Professor orientador: Sandra Albermarz de Medeiros

Nota: 10,0 (dez)

Considerações:

Monografia que trabalha tanto no campo da Sociologia quanto no educacional que dá uma excelente contribuição interdisciplinar para as questões que emergem da prática educativa. Estão presentes reflexões sobre o tema "imagem" assunto em pauta na contemporaneidade, o que demonstra a riqueza do trabalho monográfico de Alessandra.

*Aleudim*





UNIRIO

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS

ESCOLA DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA

DISCIPLINA : MONOGRAFIA II

ALUNO(A) : Alessandra Gontier Cavvalho da Rocha

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO : Desnaturalizando o olhar ---  
um passo para a visão etnográfica aplicada à Educação.

ORIENTADOR : Sandra Albermarz de Medeiros

FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL

Terceiro avaliador

Professor da disciplina : Luzia Martha C. C. Coelho

Nota : 10,0 (dez)

Considerações:

O estudo contém os principais elementos de um tra-  
balho monográfico

Luzia Coelho

Nota Final:



UNIRIO

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS

ESCOLA DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA

DISCIPLINA : MONOGRAFIA II

ALUNO(A): Alexandra Fontes Carvalho da Rocha

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO: Desnaturalizando o olhar ---  
um passo para a visão etnográfica aplicada à Educação.

ORIENTADOR: Sandra Albernaz de Medeiros

FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL

Primeiro avaliador

Professor convidado: Diógenes Pinheiro

Nota: 10,0

Considerações:

A educação é um dos campos do conhecimento que se constituiu, historicamente, através do intenso diálogo entre diversas disciplinas, sobretudo ou mais intensamente entre aquelas pertencentes ao campo das ciências humanas. Este trabalho nos remete a essa característica importante do campo educacional na medida em que promove um diálogo bastante rico com a Psicologia e com a Antropologia sem, no entanto, perder o foco no que é seu interesse primordial que é a reflexão no campo da educação.

É surpreendente a capacidade da autora em explorar um evento aparentemente simples como uma observação de campo e dele tirar tanto proveito para a reflexão. Na verdade, reside aí um dos grandes interesses do trabalho, pois demonstra, com muita habilidade, uma capacidade de articulação da teoria com a observação da realidade que é rara em trabalhos de conclusão da graduação.

Achei muito importante o fato de a teoria não aparecer dissociada, mas sempre a serviço da observação atenta da realidade e da reflexão apaixonada sobre ela o que leva o leitor a seguir com grande interesse os rumos do texto. Por tudo isso, minha nota é dez (10,0)