

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO
BÁSICA**

**ENTRE VISIBILIDADES E (IN)VISIBILIDADES: os usos da fotografia no ensino
de Sociologia e História**

Aline de Jesus Maffi

Bauru

2018

Aline de Jesus Maffi

ENTRE VISIBILIDADES E (IN)VISIBILIDADES: os usos da fotografia no ensino de Sociologia e História

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, sob orientação do Prof. Dr. Macioniro Celeste Filho.

Orientador: Prof. Dr. Macioniro Celeste Filho.

Bauru

2018

Maffi, Aline Jesus.

Entre visibilidade e (in)visibilidades : os usos da fotografia no ensino de Sociologia e História / Aline de Jesus Maffi, 2018

242 f.

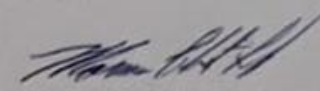
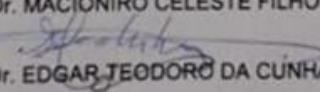
Orientador: Macioniro Celeste Filho

Dissertação (Mestrado)- Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2018

1. Fotografia. 2. Sociedade moderna. 3. Educação básica. 4. Sociologia. 5. História. 6. Ensino. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado de ALINE DE JESUS MAFFI, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 20 dias do mês de fevereiro do ano de 2018, às 14:00 horas, no(a) Sala 1 da Pós-graduação da Faculdade de Ciências - UNESP/Bauru, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Prof. Dr. MACIONIRO CELESTE FILHO - Orientador(a) do(a) Departamento de Educação/ Faculdade de Ciências - UNESP/Campus de Bauru e Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP/Campus de Marília, Prof. Dr. EDGAR TEODORO DA CUNHA do(a) Departamento de Antropologia, Política e Filosofia / Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Profa. Dra. MARCIA LOPES REIS do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências - UNESP/Campus de Bauru, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE Mestrado de ALINE DE JESUS MAFFI, intitulada **"Entre visibilidades e (in)visibilidades: os usos da fotografia no ensino de sociologia e história" e produto educacional "Pensando (in)visibilidades: a imagem dos povos indígenas na fotografia brasileira.** Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.


Prof. Dr. MACIONIRO CELESTE FILHO
Prof. Dr. EDGAR TEODORO DA CUNHA
Profa. Dra. MARCIA LOPES REIS

Dedico este trabalho a todos aqueles que RESISTEM!

AGRADECIMENTOS

A minha família próxima, mãe, pai, irmão e avós, por todo aprendizado neste processo de resistência implacável que é (sobre)viver. Agradeço especialmente ao meu Avô Francisco e a minha mãe Célia que desde cedo me ensinaram a imaginar.

A todas as distâncias vividas nas bravatas do campo, por indicarem caminhos.

À breve conjuntura política que me levou à Universidade, sem a qual o meu ingresso nesse espaço seria pouco presumível.

À Amanda, por acreditar na necessidade de inventar sentidos e por me amparar nesses dias de “sonho e de sangue”.

Agradeço, especialmente, ao meu orientador professor Dr. Márcio Celeste Filho, pela preciosa sinceridade de sempre, por toda liberdade, sem a qual eu não caminharia confortável, pela paciência, diálogos, experiência e, também, por seu método particular de “dourar a pílula”.

Agradeço, especialmente, ao professor Dr. Edgar Teodoro da Cunha e à professora Dr^a. Marcia Lopes Reis, pelas valorosas contribuições, pelo generoso e cuidadoso diálogo crítico que construíram sobre o trabalho e por todas as contribuições para o meu processo de formação.

Aos amigos de longa data – Arthur, Ana Paula, Daniel, Fábio, Leandro, Fran e Edilaine –, obrigada por compreenderem as minhas ausências e, sempre que possível, acompanharem os meus processos de vida.

Às novas parcerias, Meg, Bete, Gabriel, Rafael, Marina e Silvia, por toda força, parceria, ouvido e contribuições nessa empreitada.

Aos companheiros de pós-graduação, especialmente, Fabrício, Nilva e Marco, pelas gargalhadas de sempre e, também, por compartilharem angústias, tornando esse processo sempre que possível mais leve.

À professora Camila e à professora Vanessa, assim como, aos demais professores que participaram da pesquisa, por todo diálogo, companheirismo, contribuição e vontade.

Aos estudantes por toda a parceira, troca, acolhimento e oportunidade de aprender.

RESUMO

A fotografia é uma presença cotidiana na sociedade contemporânea, dentro e fora da escola. Nessa premissa, a escola se constitui como uma instituição visual que remete a sistemas de visibilidades e invisibilidades, permeados pela expressão fotográfica. Considerando essa perspectiva, esse trabalho teve por tema a presença da fotografia no ensino de Sociologia e História na escola, com o objetivo geral de discutir a fotografia como ferramenta de descondicionamento dos critérios de verdade e objetividade no ensino dessas disciplinas nessa instituição. Assim, como caminho para materialização desse objetivo, constituiu-se como necessária a compreensão de como os usos da fotografia na sociedade moderna reforçaram os enunciados de verdade, por meio dos quais essa modalidade imagética se constituiu como sistema representativo da modernidade. Nesse contexto, ao buscar compreender esse quadro de relações, essa pesquisa teve por objetivo específico contribuir para o aprimoramento dos usos da fotografia como ferramenta educacional nas relações ensino e aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, participante, realizada com estudantes e professores do Ensino Médio, visando à elaboração de um plano de ação, ao utilizar a fotografia como ferramenta para a relativização dos critérios de verdade, frente à problemática verificada no campo da associação da imagem fotográfica às noções de objetividade e verdade, justificada a partir do prisma documental. A partir dessa abordagem, chegou-se a conclusão de que o processo de institucionalização da escola pública, no final do século XIX, e a constituição da fotografia, como sistema representativo da sociedade moderna, resultam do mesmo processo valorativo. Isto é, a propagação da modernidade ocidental. Diante disso, na práxis dessa pesquisa partiu-se da temática das relações étnico-raciais, entendendo como as epistemologias modernas, associadas à propagação de valores eurocêntricos, foram inseridas na fotografia e no contexto escolar, agindo sobre a temática das relações étnico-raciais e propagando exclusões e estereótipos. Assim, desenvolveu-se um plano de ação, dirigido aos estudantes do Ensino Médio, acerca da construção da imagem das populações indígenas através da fotografia, subsidiado na perspectiva de Tacca (2009), a fim de contribuir ao processo de descondicionamento do olhar no contexto escolar.

Palavras-chave: Educação Básica. Ensino. História. Sociologia. Fotografia. Sociedade Moderna.

ABSTRACT

Photography is a daily presence in contemporary society, in and out of school. In this premise, the school is constituted as a visual institution that refers to systems of visibilities and invisibilities, permeated by photographic expression. Considering this perspective, this work had as its theme the presence of photography in the Sociology and History teaching in school. With the general objective of discussing photography as a tool for deconditioning the criteria of the truth and objectivity in teaching these subjects in this institution. Thus, as a way to materialize this objective, it became necessary to understand how the uses of photography in modern society reinforced the truth statements, through which this imagery modality was constituted as a representative system of modernity. In this context, the main objective of this research was to contribute to the improvement of using photography as an educational tool in teaching and learning relationships. It is a qualitative, participant research carried out with students and teachers of the High School, aiming the elaboration of an action plan, using photography as a tool to relativise criteria of truth, in face of the problematic verified in the field of the association photographic image to notions of objectivity and truth, justified from the documentary prism. From this approach, the conclusion was reached that the process of institutionalization of the public school in the late 19th century and the constitution of photography, as a representative system of modern society, result the same value process. That is, the spread of Western modernity. Faced with this, the praxis of this research, the theme of ethnic-racial relations was understood, understanding how modern epistemologies, associated with the propagation of Eurocentric values, were inserted in photography and in the school context, acting on the subject of ethnic-racial relations and propagating exclusions and stereotypes. Thus, a plan of action was developed for high school students about the construction of the image of indigenous populations through photography, subsidized by Tacca (2009) perspective, in order to contribute to the process of deconditioning the look in the context school.

Keywords: Basic Education. Teaching. History. Sociology. Photography. Modern Society

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Negra posando em estúdio (1870), João Gordon.....	30
Figura 2 - Não à discriminação (2016) Texto contido no quadro que aparece na imagem: "Família Negra a base da soberania nacional. DISCRIMINAÇÃO NÃO", Aline Maffi.....	30
Figura 3 - Mulheres Augaités (1886/Paraguai), Manuel de San Martin.....	31
Figura 4 - Mulheres Terena (2014/ Reserva Indígena de Araribá), Aline Maffi.....	31
Figura 5 - Índios Botocudos (1876), Marc Ferres.....	32
Figura 6 - Empatia? (2015), Aline Maffi.....	32
Figura 7 - Reprodução: Caderno do Aluno.....	124
Figura 8 - Reprodução/ Imagens Escher.....	127
Figura 9 - Reprodução/ "Um outro mundo", Escher.....	127
Figura 10 - Reprodução: Caderno do Aluno.....	128
Figura 11 - Reprodução: Caderno do Aluno.....	129
Figura 12 - Reprodução: Caderno do Aluno.....	130
Figura 13 - Reprodução: Caderno do Aluno.....	131
Figura 14 - Reprodução: Caderno do Aluno.....	131
Figura 15 - Reprodução: Caderno do Aluno.....	132
Figura 16 - Reprodução: Caderno do Aluno.....	133
Figura 17 - Reprodução: Caderno do Aluno.....	133
Figura 18 - Reprodução: Caderno do Aluno.....	134
Figura 19 - Reprodução: Caderno do Aluno.....	135
Figura 20 - Reprodução: Caderno do Aluno.	135
Figura 21 - Reprodução: Caderno do Aluno.....	136
Figura 22 - Reprodução: Caderno do Aluno.....	137
Figura 23 - Reprodução: Caderno do Aluno.....	139
Figura 24 - Reprodução: Caderno do Aluno.....	139
Figura 25 - Reprodução: Caderno do Aluno.....	140
Figura 26 - Reprodução: Caderno do Aluno.....	141
Figura 27 - Reprodução: Caderno do Aluno.....	142
Figura 28 - Reprodução: Caderno do Aluno.....	143
Figura 29 - Reprodução: Caderno do Aluno.....	144
Figura 30 - Reprodução: Caderno do Aluno.....	145

Figura 31 - Reprodução: Caderno do Aluno.....	145
Figura 32 - Reprodução: Caderno do Aluno.....	146
Figura 33 - Reprodução: Caderno do Aluno.....	147
Figura 34 - Reprodução: Caderno do Aluno.....	147
Figura 35 - Reprodução: Caderno do Aluno.....	149
Figura 36 - Reprodução: Caderno do Aluno.....	150
Figura 37 - Reprodução: Caderno do Aluno.	151
Figura 38 - Reprodução: Caderno do Aluno.....	152
Figura 39 - Reprodução: Caderno do Aluno.....	153
Figura 40 - Reprodução: Caderno do Aluno.	154
Figura 41 - Reprodução: Caderno do Aluno.....	155
Figura 42 - Reprodução: Caderno do Aluno.	155
Figura 43 - Reprodução: Caderno do Aluno.....	156
Figura 44 - Reprodução: Caderno do Aluno.....	156
Figura 45 - Reprodução: Caderno do Aluno.....	157
Figura 46 - Reprodução: Caderno do Aluno.....	157
Figura 47 - Reprodução: Caderno do Aluno.....	158
Figura 48 - Reprodução: Caderno do Aluno.	158
Figura 49 - Reprodução: Caderno do Aluno.....	159
Figura 50 - Reprodução: Caderno do Aluno.....	160
Figura 51 - Reprodução: Caderno do Aluno.....	160
Figura 52 - Reprodução: Caderno do Aluno.	161
Figura 53 - Reprodução: Caderno do Aluno.....	166
Figura 54 - Reprodução: Caderno do Aluno.....	166
Figura 55 - Reprodução: Caderno do Aluno.....	167
Figura 56 - Reprodução: Caderno do Aluno.....	167
Figura 57 - Reprodução: Caderno do Aluno.....	168
Figura 58 - Reprodução: Caderno do Aluno.....	172
Figura 59 - Reprodução: Caderno do Aluno.....	173
Figura 60 - Reprodução: Caderno do Aluno.....	174

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Primeiro grupo de imagens.....	30
Tabela 2 – Segundo grupo de imagens.....	31
Tabela 3- Terceiro grupo de imagens.....	32
Tabela 4- Situações de Aprendizagem de Sociologia. Caderno do Aluno, 1ª série, v.1.....	123
Tabela 5- Situações de Aprendizagem de Sociologia. Caderno do Aluno, 1ª série, v.2.....	123
Tabela 6- Situações de Aprendizagem de Sociologia. Caderno do Aluno, 2ª série, v.1.....	138
Tabela 7- Situações de Aprendizagem de Sociologia. Caderno do Aluno, 2ª série, v.2.....	138
Tabela 8- Situações de Aprendizagem de Sociologia. Caderno do Aluno, 3ª série, v.1.....	148
Tabela 9- Situações de Aprendizagem de Sociologia. Caderno do Aluno, 3ª série, v.2.....	148
Tabela 10- Situações de Aprendizagem de História. Caderno do Aluno, 1ª série, v.1.....	162
Tabela 11- Situações de Aprendizagem de História. Caderno do Aluno, 1ª série, v.2.....	162
Tabela 12- Situações de Aprendizagem de História. Caderno do Aluno, 2ª série, v.1.....	169
Tabela 13- Situações de Aprendizagem de História. Caderno do Aluno, 2ª série, v.2.....	169
Tabela 14- Situações de Aprendizagem de História. Caderno do Aluno, 3ª série, v.1.....	171
Tabela 15- Situações de Aprendizagem de História. Caderno do Aluno, 3ª série, v.2.....	171
Tabela 16 - Algumas concepções das professoras de Sociologia e História sobre as fotografias nos “Cadernos do Aluno” e sobre a imagem das populações indígenas e negras nesse material.....	175

Tabela 17 - 2°E/Questão 1. Você acha importante o uso de imagens fotográficas na escola? Justifique a sua resposta.....	182
Tabela 18 - 3°A/Questão 1. Você acha importante o uso de imagens fotográficas na escola? Justifique a sua resposta.....	183
Tabela 19 - 2°E /Questão 2: As imagens fotográficas estão presentes no seu cotidiano escolar? De que forma?.....	186
Tabela 20 - 3°A /Questão 2: As imagens fotográficas estão presentes no seu cotidiano escolar? De que forma?.....	186
Tabela 21 - 2°E /Questão 3: Você acredita que as fotografias podem ser consideradas uma forma de conhecimento, isto é, você aprende através delas? Por que?.....	189
Tabela 22 - 3°A/Questão 3: Você acredita que as fotografias podem ser consideradas uma forma de conhecimento, isto é, você aprende através delas? Por que?.....	189
Tabela 23 -2°E/Questão 4: O que é imagem fotográfica para você? Explique.....	192
Tabela 24 -3°A/Questão 4: O que é imagem fotográfica para você? Explique.....	192
Tabela 25 - 2°E /Questão 5: Qual a relação entre a fotografia e a História para você? Explique.....	195
Tabela 26 - 3°A /Questão 5: Qual a relação entre a fotografia e a História para você? Explique.....	195
Tabela 27 - 2°E / Questão 6: Você acha que o fotógrafo passa ideias através das fotografias, ou eu as fotografias registram a realidade sem intervenção das ideias do fotógrafo? Justifique.....	196
Tabela 28 - 3°A/ Questão 6: Você acha que o fotógrafo passa ideias através das fotografias, ou eu as fotografias registram a realidade sem intervenção das ideias do fotógrafo? Justifique.....	196
Tabela 29 - 2°E /Questão 7: Analise a figura1 e 2. O que você percebe nessas imagens?.....	199
Tabela 30 - 3°A /Questão 7: Analise a figura1 e 2. O que você percebe nessas imagens?.....	200
Tabela 31 - 2°E /Questão 8: Elabore uma análise da figura 3 e da figura 4.....	202
Tabela 32 - 3°A /Questão 8: Elabore uma análise da figura 3 e da figura 4.....	203
Tabela 33 - 2°E /Questão 9: Relacione a figura 5 com a figura 6.....	206
Tabela 34 - 3°A /Questão 9: Relacione a figura 5 com a figura 6.....	207

Tabela 35 - 2ºE/Questão 10: Você acredita que a fotografia pode ser considerada um documento? O que você entende por documento? Explique.....208

Tabela 36 - 3ºA /Questão 10: Você acredita que a fotografia pode ser considerada um documento? O que você entende por documento? Explique.....208

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 PERCURSOS METODOLÓGICOS: O PROCESSO DE COLETA DE DADOS	25
2.1 Pesquisa participativa na escola.....	26
2.2 Os instrumentos de coleta de dados.....	28
3 CONSIDERAÇÕES E INTERRELAÇÕES SOBRE O PROCESSO FOTOGRÁFICO, A SOCIEDADE MODERNA E O SURGIMENTO DA ESCOLA	34
3.1 O processo fotográfico.....	35
3.1.1 O advento da fotografia e a sociedade moderna.....	40
3.2 O realismo fotográfico e a sociedade moderna.....	47
3.2.1 Considerações sobre o referente.....	50
3.2.2 Dubois e as três posições epistemológicas referentes à fotografia e a sua relação com o referente.....	55
3.3 Fotografia: entre documento e expressão.....	57
3.4 O processo de expansão do acesso à escola pública no século XIX no Ocidente “moderno” e a sua relação com a fotografia.....	61
4 FOTOGRAFIA, SOCIOLOGIA E HISTÓRIA	68
4.1 A história da Arte: Considerações sobre a Iconografia e a Iconologia.....	69
4.2 Fotografia e história, fonte e indício e documento: Trilhando caminhos em direção a uma História Visual.....	72
4.3 A introdução da fotografia na Antropologia.....	77
4.3.1 Encontros entre imagem fotográfica e o texto verbal em Samain.....	84
4.4 A fotografia “documental” como meio de circulação de crítica social.....	86
4.5 Trajetórias da sociologia ao encontro da fotografia.....	89
4.6 Escola, visibilidade e visualização: A imagem e a educação estética na instauração da República Brasileira.....	91
4.7 Cultura Visual.....	94
4.7.1 Cultura visual: A fotografia na escola.....	96
5 A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE REPRESENTAÇÃO NAS DISCIPLINAS DE SOCIOLOGIA E HISTÓRIA	102
5.1 O conceito de representação em Chartier: uma abordagem da História Cultural.....	103
5.1.1 Apreciações dirigidas ao conceito de representação em Chartier.....	107
5.2 As representações sociais nas Ciências Sociais.....	109
5.3 Algumas contribuições da Psicologia Social para o entendimento das representações.....	117
5.4 Interseccionando narrativas sobre as representações sociais.....	118
5.5 Pensando-imagem, abrindo a “caixa da representação”.....	119
6 APRESENTAÇÃO DOS “CADERNOS DO ALUNO” DO ENSINO MÉDIO DE SOCIOLOGIA E DE HISTÓRIA	121

6.1 As fotografias nos “Cadernos do aluno” de Sociologia da 1ª série do Ensino Médio.....	122
6.1.1 As fotografias nos “Cadernos do aluno” de Sociologia da 2ª série do Ensino Médio.....	137
6.1.2 As fotografias nos “Cadernos do Aluno” de Sociologia da 3ª série do Ensino Médio.....	148
6.2 As fotografias nos “Cadernos do Aluno” de História da 1ª série do Ensino Médio.....	161
6.2.1 As fotografias nos “Cadernos do Aluno” de História da 2ª série do Ensino Médio.....	169
6.2.2 As fotografias nos “Cadernos do Aluno” de História da 3ª série do Ensino Médio.....	170
6.3 Visualidade invisível: as fotografias nos “Cadernos do Aluno” de Sociologia e de História, algumas considerações das professoras dessas disciplinas expressas nas entrevistas.....	174
7 ANÁLISE DE DADOS: DISCUSSÕES E RESULTADOS.....	182
7.1 As concepções dos estudantes expressas no roteiro de entrevistas.....	182
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	211
REFERÊNCIAS.....	216
PENSANDO (IN)VISIBILIDADES: A imagem dos povos indígenas na fotografia brasileira.....	224

1 INTRODUÇÃO

O meu interesse pela fotografia começou muito antes de cursar a universidade, quando criança escutava os relatos de meu avô Francisco sobre a histórica geada de 1975 que assolou as plantações de café e o gado do norte do Paraná. Para os moradores da roça, local em que nasci e cresci, mesmo hoje, a oralidade está entre os principais meios de transmitir a memória, sempre aguçada pela ausência. A rigorosa geada de 75 devastou as plantações de café dos pequenos agricultores da região e atingiu o gado, pois as pastagens foram queimadas pela intensidade do gelo. Como meio de transmitir as informações daquela década marcante para os camponeses da região, meu avô me contava essas histórias e, como auxílio a sua memória e estímulo a construção da minha, mostrava-me pequenas fotografias contidas no que nós chamávamos de “foto de binóculo”. Somente mais tarde soube que o suporte – composto por uma lente acoplada a uma estrutura de plástico, contendo em seu interior uma fotografia – chamava-se monóculo.

As fotografias expostas no monóculo eram para nós pequenos mimos, instrumentos de memória e passado, dor, alegria, eram preciosidades em nossas famílias, guardadas entre os documentos embaixo da cama, ou, entre os objetos de valor simbólico, escondidos em lugares secretos, ou, expostos a quem quisesse ver. Serviam para “confirmar” passados, trazer à tona as glórias e, por vezes, relembrar tragédias. Para nós, as fotografias eram instrumentos “modernos”, elas nos permitiam narrar e “perpetuar” visualmente parte de nossa ausência, nos permitiam contar as nossas histórias e estórias. Na condição de mulheres e homens pobres do campo – detentores de história e memória – as fotografias eram, talvez, uma de nossas poucas possibilidades de materialização histórica. Naquela época, eu acreditava que as fotografias eram o próprio passado, quando me debruçava sobre a “foto de binóculo” pensava que o próprio fato estava ali, vivo. Jamais imaginaria que aquelas fotografias, vistas antes dos meus sete anos, constituir-se-iam em inspiração para a temática que hoje problematizo.

O meu interesse em pesquisar as relações estabelecidas entre a fotografia e o ensino de Ciências Humanas – do qual esta dissertação é originária –, resulta dos questionamentos estabelecidos sobre essa temática lá pelos idos de 2008, quando –

na condição de estudante do curso de graduação em Ciências Sociais, do Centro de Letras e Ciências Humanas (CCH), da Universidade Estadual de Londrina (UEL) – participei como estagiária do projeto de extensão “Sociologia em Foco”, concebido pela professora de Sociologia do Ensino Médio Adriana Andrela Camponez e realizado no Colégio Estadual Professora Adélia Dionísia Barbosa. Esse projeto se realizou em parceria com os departamentos de Ciências Sociais e Jornalismo da UEL e com o Instituto de Cinema e Vídeo de Londrina, a Kinorte.

Entre os principais objetivos do projeto “Sociologia em Foco”, estava à produção de documentários sociológicos com estudantes dos primeiros e segundos anos do Ensino Médio, abordando os conteúdos programáticos trabalhados em sala de aula, porém avançando nas discussões desenvolvidas para além do espaço tradicional da sala de aula. Esse projeto articulava-se em quatro eixos: Pirataria/informalidade e Camelôs; Transporte Coletivo; Influência da Mídia no Pensamento Social; Vitimização de Jovens de Londrina.

Em cada um dos eixos mencionados acima, dois estagiários, coordenados pela professora Adriana Camponês, realizavam oficinas com os estudantes do Ensino Médio, em horários distintos dos horários de aulas obrigatórios e de participação livre. Como estagiária do projeto, ministrei oficinas, por quase dois anos, no eixo “Vitimização dos Jovens de Londrina”. Após levantamento de material bibliográfico, preparávamos e organizamos oficinas sobre a temática em questão. Juntamente com os estudantes, participamos de oficinas de produção fílmica e, ao final – com auxílio dessas oficinas – os estudantes filmaram o documentário “Aproveite o Intervalo”. Lançado no teatro Zaquel de Melo, em Londrina, juntamente com os documentários “A cidadania pede passagem”, “Na corda Bamba” e “Triste Espetáculo”.

A partir dessa experiência, a fotografia passou a compor o meu interesse de pesquisa, passei a me debruçar sobre ela após concluir a graduação, trabalhando com exposições fotográficas. Diante disso, entre os anos de 2010 e 2011, na condição de professora substituta de Ensino Religioso – da Escola Estadual Professora Rina Maria de Jesus Francovig, localizada na periferia de Londrina/PR – em parceria com os estudantes do sexto ano, realizei a exposição fotográfica “Fotricando: Memória e Identidade dos Moradores Negros do Jardim União da Vitória”. A brincadeira com o termo fotricando visava subverter o significado da futrica, assim, a “fotrica” passou a denominar as fotografias inseridas em um

contexto de pesquisa identitário, realizadas na comunidade, pelos estudantes e por mim.

Na ocasião, ao trabalhar religiões de matriz africana – especificamente, o Candomblé e a Umbanda –, encontrei forte resistência dos estudantes. A vista disso, como meio de despertar o interesse desses estudantes para a temática e desmistificar preconceitos acerca dessas religiões, primeiro acreditava na necessidade de construir laços com os estudantes, buscando entender o seu contexto social. Para, a partir dessa primeira abordagem, pensar a vivência da comunidade negra daquele bairro.

Assim, a partir do entendimento de que a imposição dos conteúdos, sem despertar o interesse, afasta os indivíduos do acesso ao conhecimento, organizei oficinas – em horários diversificados e de maneira livre – sobre fotografia, história e memória dos moradores negros do Jardim União da Vitória.

Nessas oficinas, os estudantes me apresentaram a comunidade, vezes com os seus familiares, vezes apenas comigo. Coletamos material sobre a comunidade negra do bairro, através de entrevistas e questionários aplicados pelos estudantes. Durante as oficinas e encontros produzimos a exposição fotográfica acima descrita, expondo o material na escola, com participação da comunidade fotografada e, depois, no Núcleo Regional de Educação de Londrina.

Após esse trabalho de campo, os estudantes passaram a apresentar interesse pela temática, de tal modo, caminhamos da resistência, às religiões de matriz Africana, ao interesse. Cabe mencionar que, eu estava começando a minha experiência “formal” na docência, assim, esse trabalho me mostrou a necessidade de articular teoria e prática nas relações de Ensino e Aprendizagem.

Mais tarde, ingressei como professora efetiva da disciplina de Sociologia na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, na cidade de Bauru, São Paulo. Continuei trabalhando com imagens, desta vez, inseridas no contexto de ensino e aprendizagem de Sociologia. Em 2013, ingressei na pós-graduação em Antropologia, na Universidade do Sagrado Coração. No curso, conheci Irineu Nje’a que me convidou para ingressar na Associação Renascer o Apoio à Cultura Indígena (ARACI), na época, recém-fundada.

Trabalhando como fotógrafa da ARACI, após dois anos de pesquisas na Reserva Indígena de Araribá, especificamente, na aldeia Kopenoti, habitada pelo povo Terena, realizei a exposição fotográfica “Encontros em Araribá”. Após integrar

o calendário da nona primavera dos museus, essa exposição tornou-se material permanente do Museu Ferroviário de Bauru. Como seu resultado, recebi o prêmio “Luísa Mahin” do Conselho Municipal da Comunidade Negra de Bauru.

A partir da exposição acima destacada, passei a realizar palestras em escolas públicas, pensando possibilidades e encontros entre imagens e ensino de Ciências Humanas. Em uma dessas ocasiões, uma professora mostrou-se desconfortável com o trabalho “Encontros em Araribá”, ressaltando que o material fotográfico não dizia a “verdade” sobre a reserva Indígena de Araribá.

A professora em questão afirmava que esse trabalho se tratava arte e que, portanto, não servia para ensinar Sociologia, assegurando que eu não deveria ter feito certas escolhas de estilo, por exemplo, ter escolhido fotografias em preto e branco. Na ocasião, mencionei à professora em questão que fotografia alguma se trata de verdade e, que, arte e ciência não me pareciam paradoxais.

Para além daquele dia, os questionamentos dessa professora caminharam comigo, por dias pensei no paradoxo entre arte e ciência que aquela fala apresentava. Assim, indagava sobre os enunciados de verdade que fotografia assumiu na modernidade, questionando-me se havia permanência desses pressupostos nas relações de ensino na sociedade contemporânea.

Como continuidade de um processo iniciado na sociedade moderna, a fotografia sempre esteve presente em minha vida, assim como em minha prática em sala de aula. Entretanto, na medida em que os seus usos tornavam-se cada vez mais experimentais, gradualmente, crescia o incômodo causado pela indagação – cada vez mais presente – daquela professora.

Motivada por esse estranhamento elaborei o projeto de pesquisa apresentado no processo seletivo de mestrado, do Programa de Pós-graduação em Docência para Educação Básica, da Faculdade de Ciências (FC), da “Universidade Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Bauru/SP. Esse projeto de pesquisa, do qual esta dissertação é originária, abordava a fotografia e o ensino de Sociologia e História. O seu desenvolvimento foi viabilizado após ingresso no programa questão, sob a orientação do professor Macioniro Celeste Filho.

Para além da motivação inicial, isto é, o questionamento acerca do realismo fotográfico acima citado, a inserção das imagens fotográficas nos mais diversos campos da atividade humana, incluindo a escola, foi um dos principais motivadores para a elaboração do projeto. No campo escolar, nos materiais didáticos, corredores

e mesas preenchidas com artefatos fotográficos memorialistas, ambientes virtuais, redes sociais, ou celulares de estudantes e professores, a fotografia encontra-se inserida, de forma habitual, nas relações de ensino, aprendizagem e interações cotidianas.

Entre as escolas públicas que lecionei no Estado de São Paulo, independentemente da localização geográfica – no que diz respeito à noção de centro e periferia –, a fotografia sempre se constituiu como uma presença constante.

Dito isso, a presente pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, participante, desenvolvida com os professores e estudantes do Ensino Médio de uma escola estadual, localizada no interior do Estado de São Paulo. Essa instituição localiza-se em um município habitado, em média, por 38.700 pessoas.

A escola em questão está situada na periferia da cidade. Por se tratar da maior escola dessa cidade, composta por outras duas escolas estaduais, essa instituição recebe um fluxo de estudantes diversificados e de origens distintas. Tendo em vista que, no passado, a cidade recebeu grande fluxo migratório, ampla parte desses migrantes advindos da região nordeste do país. Em 2017, oitocentos e noventa e três estudantes estavam matriculados nessa instituição, desses, duzentos e noventa e três cursavam o Ensino Fundamental e, seiscentos cursavam o Ensino Médio, divididos entre matutino e noturno.

Nesse contexto, a presente pesquisa almeja, como objetivo geral, discutir a fotografia como ferramenta de descondicionalização dos critérios de verdade e objetividade no ensino de Sociologia e História na instituição escolar. Assim, como caminho para materialização desse objetivo, faz-se necessário a compreensão de como os usos da fotografia na sociedade moderna reforçaram os enunciados de verdade, através dos quais essa modalidade imagética se constituiu como sistema representativo da modernidade. Almejando, dessa forma, entender, em que medida, há certa permanência dessas concepções nas práticas de ensino e aprendizagem dessas disciplinas, em sala de aula, na contemporaneidade. Assim, é possível afirmar que, a pesquisa teve por objetivo específico, contribuir para o aprimoramento dos usos da fotografia como ferramenta educacional nas relações ensino e aprendizagem.

Mediante o exposto acima, a fim de compreender as concepções e os usos da imagem fotográfica no contexto de ensino das disciplinas de Sociologia e História no Ensino Médio, a análise destinada às fotografias nos “Cadernos do Aluno” dessas

áreas – correspondentes à primeira, segunda e a terceira série do Ensino Médio–, constituiu-se como meio escolhido para o entendimento dessas concepções, tendo em vista a inserção desses materiais no cotidiano dos estudantes. Do mesmo modo, é importante salientar que esses cadernos fazem parte de um projeto de escola pública vigente no Estado de São Paulo.

As concepções dos professores e estudantes, acerca da fotografia no contexto de ensino, constituíram-se como um caminho para a compreensão de como a fotografia pode contribuir para o descondicionamento dos critérios de verdade no ensino de Sociologia e História. Diante disso, um roteiro de entrevistas destinou-se a 51 estudantes, desses, 26 matriculados na 2ª série E, e, 25 na 3ª série A.

O roteiro em questão, elaborado com intuito de compreender as concepções expressas pelos estudantes acerca da fotografia na escola, incluindo as perspectivas epistemológicas presentes nessas concepções, também contemplou análises de fotografias com a temática das questões étnico-raciais. Especificamente, sobre as concepções dos estudantes, acerca de fotografias protagonizadas por pessoas indígenas e negras.

A análise de fotografias, componente de uma parte do roteiro de entrevistas, parte da afirmação das professoras participantes da pesquisa de que as populações indígenas e negras seriam invisibilizadas nos “Cadernos do Aluno” de Sociologia e História. Diante disso, os entendimentos e usos da fotografia nas práticas de ensino, das professoras de Sociologia e História – dessa instituição –, também se constituíram como instrumentos utilizados nessa pesquisa, tais concepções foram levantadas a partir de entrevistas semiestruturadas.

Todavia, como o entendimento da relação entre a fotografia e sociedade moderna constitui-se como uma ferramenta que contribui para a construção da *práxis* de pesquisa, em um primeiro momento, a presente pesquisa apresenta as seções teóricas. Essas últimas versam sobre a relação entre a fotografia e a modernidade, assim como a inserção da imagem fotográfica nas disciplinas de Sociologia e História e, por fim, sobre a construção do conceito de representação. Para, em um momento subsequente, analisar a abordagem destinada às fotografias nos “Cadernos do Aluno”, e, posteriormente, apresentar as concepções dos professores e estudantes sobre a temática em questão, levantadas por intermédio da pesquisa de campo.

Dessa forma, esta dissertação estrutura-se em sete seções. Essa primeira seção, a introdução, aborda o tema, através do qual a construção do interesse de pesquisa se estabeleceu. Assim como, a sua pertinência, objetivos, justificativa e, por último, a estrutura geral da dissertação.

Ao passo que, a segunda seção apresenta os procedimentos de pesquisa e instrumentos de coleta de dados. Incluindo, o processo de construção do roteiro de entrevistas, assim como, as questões selecionadas e o contexto de seleção da temática das relações étnico-raciais.

A terceira seção aborda o advento da fotografia e a sua relação com a sociedade moderna. Constituindo-se através do levantamento e discussão bibliográfica acerca do surgimento da fotografia e a sua constituição como sistema representativo da sociedade moderna. Visando entender, desse modo, como a fotografia foi associada aos enunciados de verdade e, como esses enunciados – a partir da perspectiva “representacionista” –, inseriram-se nos mais diversos campos da atividade humana, entre eles, a escola.

A seção em questão tem por propósito contextualizar a formação paralela da fotografia e da escola pública, como processos integrantes da sociedade industrial. Para construção teórica dessa seção foram ora interseccionadas ora problematizadas perspectivas de autoras e autores como: André Rouillé; Walter Benjamin; Susan Sontag; Margarita Ledo; Boris Kossoy; Jacques Aumont; Philippe Dubois; Roland Barthes; José de Souza Martins; Kátia Lombardi; entre outros.

Nesse sentido, procurou-se problematizar as abordagens epistemológicas através das quais a fotografia foi concebida na sociedade moderna e, como essas abordagens, inseriram-se nas práticas de ensino de Sociologia e História na Educação Básica, na escola pública. A partir dessa abordagem, chegou-se a conclusão de que o processo de institucionalização da escola pública, no final do século XIX, e a constituição da fotografia, como sistema representativo da sociedade moderna, resultam do mesmo processo valorativo. Isto é, a propagação da modernidade ocidental.

Após a abordagem referente à relação entre o surgimento da fotografia e institucionalização da escola pública, a quarta seção, insere-se na discussão referente à fotografia e às Ciências Humanas. Assim, visa compreender a inserção da fotografia nas disciplinas de Sociologia e História, primeiramente, no âmbito das disciplinas acadêmicas e, posteriormente, nas práticas de ensino da Educação

Básica. Nesse contexto, construída a partir da contribuição de diversas perspectivas teóricas das Ciências Humanas, essa seção estruturou-se nos seguintes eixos: a fotografia na História e a perspectiva dos iconografistas; a fotografia e a Antropologia, percursos da Antropologia Visual; A circulação de crítica social através da fotografia, a Sociologia e a fotografia; Educação estética, Cultura Visual e a escola como instituição visual.

Após o percurso descrito acima, chegou-se à abordagem da Cultura Visual como campo de conhecimento inserido na escola. Nessa perspectiva, tendo em vista a recorrência da fotografia no ambiente escolar, apresentou-se a necessidade de compreensão de como o paradigma representacionista inseriu-se nas disciplinas de Sociologia e História.

Sob esse prisma, a quinta seção discute a construção do conceito de representação, visando compreender como ele se estabeleceu e compõe o arcabouço conceitual de diversos campos das Ciências Humanas. Entre eles, a Antropologia, Sociologia, História Cultural e também a Psicologia Social, o que implica em divergentes abordagens acerca desse conceito. Nessa perspectiva, a presente seção discute a construção do conceito de representação na Sociologia e na História, a partir da contribuição dos campos acima descritos.

A sexta seção contempla a análise destinada à fotografia nos “Cadernos do Aluno” de Sociologia e História do Ensino Médio, tendo em vista que esses materiais didáticos estão inseridos no cotidiano dos estudantes e professores da escola pública. Diante disso, o entendimento de como os discursos e perspectivas epistemológicas, tocantes à fotografia, estão presentes nesses materiais, relaciona-se a compreensão de como a escola pública, no Estado de São Paulo, insere-se na perspectiva da visibilidade e da invisibilidade do visual. Esse por sua vez, como campo de conhecimento. Ainda nessa seção, algumas concepções das professoras de Sociologia e História serão apresentadas.

A sétima seção discute as concepções dos estudantes expressas no roteiro de entrevistas, associando essas perspectivas aos capítulos teóricos que subsidiam a sua construção como práxis de pesquisa.

Por último – construído a partir da problemática verificada em campo, isto é, a associação da fotografia as noções de objetividade e verdade –, o produto educacional. Esse material propõe o desenvolvimento de um plano de ação

referente aos usos da fotografia, como ferramenta de descondicionalização dos critérios de verdade, no Ensino de Sociologia e História.

Diante disso, o produto se constitui por uma Sequência Didática, acerca da imagem das populações indígenas na fotografia brasileira, subsidiada teoricamente pela perspectiva de Tacca (2009). Essa Sequência Didática – elaborada a partir da problemática verificada em campo, isto é, a invisibilização das populações indígenas nos “Cadernos do Aluno” de Sociologia e História –, visa questionar como as epistemologias modernas, associadas à fotografia e relacionadas à propagação de valores eurocêntricos, foram inseridas no contexto escolar. Por conseguinte, aborda como essas epistemologias atuam sobre a temática das relações étnico-raciais, propagando exclusões e estereótipos. A fim de, contribuir o processo descondicionalização do olhar no contexto escolar.

2 PERCURSOS METODOLÓGICOS: O PROCESSO DE COLETA DE DADOS

A noção percurso indica a ideia de caminho, trajetória, direção, entre outros. A reflexão sobre essa noção inclui sempre certo movimento, que por sua vez, surge de determinada ação, prática e atuação, em constante atualização e revisão. Portanto, a escolha da metodologia de pesquisa ocorre em virtude do percurso do pesquisador. Sob esse prisma, a presente seção debruça-se sobre os posicionamentos metodológicos utilizados durante o processo de desenvolvimento desta pesquisa.

À medida que a metodologia se constitui como um posicionamento do pesquisador frente à temática pesquisada, a seleção do método relaciona-se diretamente com as características da problemática. Diante disso, a pesquisa em questão respaldou-se na abordagem qualitativa, visando centrar-se na compreensão da dinâmica através da qual as fotografias estão inseridas no contexto de ensino de Sociologia e de História.

Na perspectiva de Minayo (2001), a pesquisa qualitativa aborda um universo de significados, aspirações e motivações específicas, assim como crenças, valores e atitudes dos indivíduos inseridos em relações, processos e fenômenos. Assim, essa modalidade de pesquisa constitui-se como apropriada para a análise das representações, relações sociais e crenças que os indivíduos produzem a respeito de suas vidas. Para a autora,

O método qualitativo é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam (MINAYO, 2008, p.57).

De tal modo, como essa pesquisa se constitui através da interpretação de como os indivíduos constroem e atribuem sentido a fotografia, no contexto de ensino de Sociologia e História, a pesquisa participante foi adotada como opção metodológica. Tendo em vista que essa modalidade de pesquisa se constitui, necessariamente, como uma pesquisa aplicada, uma vez que, visa suscitar conhecimentos que sejam empregados ao seu contexto de construção, isto é, a prática.

Diante disso, essa modalidade de pesquisa, além de identificar os objetivos sobre os quais a análise se fundamenta, visa sugerir intervenções no contexto em que adquiriu sentido.

2.1 A pesquisa participativa na escola

Como sugere Habermas (1987), a metodologia pode ser considerada o “caminho do pensamento”. Destarte, o caminho do pensamento percorrido nesta pesquisa constituiu-se através da abordagem metodológica qualitativa, desenvolvida por intermédio da pesquisa participativa.

Minayo (2008) salienta que, na sociedade ocidental, a ciência se constitui como uma forma de construção do conhecimento hegemônica, afirmando que a crença no conhecimento científico, em certa medida, institui-se como um mito moderno, devido à associação dos conhecimentos científicos a verdade. Essa concepção objetivista de verdade também se aplica a “fotografia-documento”, essa por sua vez, passa a justificar os enunciados de verdade na sociedade moderna, posto que, constitui-se como sistema representativo dessa sociedade, como sugere Rouillé (2009).

A concepção hegemônica, atribuída ao conhecimento científico na sociedade ocidental, segundo Minayo (2008), pode ser associada à sua capacidade de fornecer respostas, a partir de noções técnicas e tecnológicas, a problemas associados ao uso de uma linguagem que se constitui como universal. Essa linguagem universal, por sua vez, sustenta-se a partir de certos conceitos, métodos e técnicas que se estendem para a compreensão de fenômenos em uma perspectiva generalizada.

A concepção de Minayo (2008), acima expressa, corrobora com o entendimento de Rouillé (2009) acerca da instituição da fotografia como sistema representativo da sociedade moderna. Para esse autor, há uma crença na modernidade que associa a ampliação da “verdade” à redução da ação humana. Assim, é possível pensar que os pressupostos hegemônicos do conhecimento científico na modernidade, explicitam-se, e, encontram legitimidade na fotografia. Visto que, ela se constitui como uma imagem tecnológica e, portanto, está em consonância com os princípios racionais modernos.

Cabe destacar que a “ciência moderna” se constituiu a partir do século XVII com base no pensamento cartesiano de René Descartes. De tal modo, o desenvolvimento do método científico tem esse autor como ponto de partida, pois, a dúvida metódica – sugerida por ele – institui-se como fundamento da investigação científica.

Nessa perspectiva, Novaes (2013) salienta que o projeto cartesiano almejava encontrar a verdade, sob o ponto de vista da reconstrução de todo o conhecimento em que as ciências estão baseadas. Assim, a partir da dúvida, concebida como perspectiva metodológica, a análise da realidade passa a se constituir. De tal modo, a partir da noção de indubitabilidade esse método visa chegar ao real, através da mobilização das noções de universalidade, radicalidade e provisoriedade.

Nessa perspectiva, o paradigma cartesiano constitui-se como a base do pensamento positivista moderno, instituindo-se nas Ciências Físicas e Biológicas, na mesma proporção em que se estendeu às Ciências Humanas. Em relação a isso, Moreira (2002) afirma que August Comte e Stuart Mill estenderam a metodologia das Ciências Físicas às Ciências Humanas. Nela, a construção do conhecimento científico parte de amostras e variáveis, essas por sua vez, são dependentes e interdependentes umas das outras.

Diante disso, essa concepção sugere que a perspectiva cartesiana está relacionada aos enunciados de verdade assumidos pela fotografia na modernidade, como será abordado na próxima seção. Nesse contexto, a pesquisa qualitativa constitui-se como uma alternativa à interpretação de realidades sociais particulares e subjetivas.

No que concerne à pesquisa em questão, o grupo social é compreendido a partir de relações particulares, com múltiplas probabilidades de compreensão e interpretação. Assim, é possível pensar que a pesquisa participativa, como metodologia de pesquisa qualitativa, atende às necessidades da presente pesquisa, fomentadas através do campo.

Acerca da definição de pesquisa participativa, Thiollent salienta,

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. Esse tipo de definição deixa provisoriamente

em aberto a questão valorativa, pois não se refere a uma predeterminada orientação da ação ou a um predeterminado grupo social. (THIOLLENT, 2011, p.20).

Sob essa concepção, a pesquisa participativa parte de uma problemática definida pelo pesquisador por intermédio de seu interesse de pesquisa, estabelecido a partir do contato prévio com o campo. No que concerne à pesquisa participativa na escola, a inserção do pesquisador em campo permite proximidade com problemática de pesquisa. Através de um movimento de construção da pesquisa que parte do campo para elaboração teórica que subsidia o entendimento dessa problemática.

2.2 Os instrumentos de coleta de dados

A coleta de dados constitui-se em dois momentos, a primeira etapa, realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, dirigiu-se às professoras de Sociologia e História da instituição em questão. Ela intencionou compreender como as imagens fotográficas estão presentes em suas práticas de ensino. Para esse primeiro momento, os instrumentos consistiram em entrevistas realizadas com as participantes. Essas entrevistas foram registradas com o auxílio de um gravador de voz, subsequentemente, transcritas.

Em um segundo momento, um roteiro de entrevistas foi aplicado em sala de aula. A professora de Sociologia aplicou-o para 26 estudantes do 2ºE, enquanto, outra parte, foi aplicada pela professora de História para 25 estudantes do 3ºA.

A temática selecionada para compor o roteiro de entrevistas surgiu a partir dos encontros realizados com as professoras. A professora de Sociologia levantou questões acerca da forma como o material, dessa disciplina, aborda as fotografias integrantes da temática das relações étnico-raciais. Dito isto, a seleção das imagens componentes desse roteiro, partiu da problemática da (in)visibilização das populações negras e indígenas nos “Cadernos do Aluno”, do Ensino Médio, de Sociologia e História.

Diante disso, a elaboração do roteiro partiu da seleção de fotografias iconográficas – documentais –, montadas juntamente com fotografias contemporâneas. Essas últimas, concebidas a partir da noção de “fotografia-expressão”. Nesse prisma, a imagem é vista como a atualização de eventos, em constante construção, segundo a abordagem de Rouillé (2009).

Partindo do encontro entre o verbal e o visual, as fotografias são apresentadas com legenda. Diante disso, o roteiro almeja compreender; como os estudantes percebem a temporalidade histórica; quais possibilidades de pensar imagens eles expressam; as concepções epistemológicas sobre a fotografia implícitas em suas perspectivas; as percepções apresentadas sobre as pessoas indígenas e negras, protagonistas das fotografias; e, por fim, entender como as concepções expostas nos “Cadernos do Aluno” aparecem, ou não, nas maneiras de entender às fotografias enunciadas pelos estudantes.

A partir do exposto acima, foram selecionadas três fotografias documentais, correspondentes às décadas finais do século XIX, todas integrantes do acervo online – de livre acesso – do Instituto Moreira Salles. Esse, por sua vez, concedeu o uso das imagens à pesquisa, mediante citação da autoria. Somadas a essas imagens, foram selecionadas outras três fotografias, todas realizadas na última década do século XXI.

No que corresponde à disposição das imagens na atividade, as fotografias do século XIX foram montadas, de acordo com a temática, ao lado das fotografias contemporâneas. Deste modo, a Figura 1 foi disposta ao lado da Figura 2, a Figura 3 foi apresentada ao lado da Figura 4 e, por fim, a Figura 5 foi disposta ao lado da Figura 6.

Assim, todas essas imagens foram organizadas em um conjunto de três tabelas, montadas de acordo com a temática das fotografias. As figuras 1, 3 e 5 correspondem às fotografias das últimas décadas do século XIX, e, as figuras 2, 4 e 6 correspondem a fotografias atuais.



A Figura 1, de autoria de João Goston, realizada aproximadamente em 1870, trata-se de uma fotografia monocromática, produzida em estúdio. Ela foi denominada pelo autor como “Negra posando em estúdio”. Essa imagem apresenta uma mulher negra, carregando um barril em sua cabeça, em um cenário composto por caravelas e palmeiras.

A Figura 2 constitui-se por uma fotografia realizada em 2015, por Aline Maffi. Denominada como “Não à discriminação”, trata-se de uma imagem em preto e branco, pertencente à série “O diálogo da mulher com o quadro vivo”. Nessa fotografia, uma mulher negra aparece entre duas cadeiras, segurando a sua parte superior. Ainda nela, uma pintura a óleo, de outra mulher negra, ocupa a cadeira direita, ao passo que, na cadeira esquerda, um quadro composto por uma fotografia

de uma família traz as seguintes frases: “Família negra, a base da soberania nacional”; e, “discriminação não”.



Assim, a Tabela 1, composta pelas figuras 1 e 2, integra o primeiro grupo de montagem das imagens, como pode ser observado abaixo,

Tabela 1- Primeiro grupo de imagens

<p>Figura 1- Negra posando em estúdio (1870), João Gordon.</p>  <p>Fonte: http://fotografia.ims.com.br/sites/#1507821159258_3</p>	<p>Figura 2 - Não à discriminação (2016). Texto contido no quadro que aparece na imagem: "Família negra, a base da soberania nacional. DISCRIMINAÇÃO NÃO", Aline Maffi.</p>  <p>Fonte: acervo pessoal</p>
--	--

A Tabela 2 foi composta pelas Figuras 3 e 4. A Figura 3 trata-se de uma fotografia sépia, monocromática, realizada por Manuel de San Martin, em 1886, no Paraguai. Denominada “Mulheres Augaités”, apresenta cinco mulheres em uma fotografia posada, aparentemente, a frente do que parece ser uma mata. Já a figura disposta ao seu lado, a Figura 4, constitui-se por uma fotografia em preto e branco, realizada por Aline Maffi, em 2014, na Reserva Indígena de Araribá, em Avai/SP. Nessa fotografia, quatro mulheres aparecem em primeiro plano, com dois homens em segundo plano. Essa tabela pode ser observada abaixo.

Tabela 2 – Segundo grupo de imagens.

<p>Figura 3- Mulheres Augaités (1886/Paraguai), Manuel de San Martin.</p>  <p>Fonte: http://fotografia.ims.com.br/sites/#1507753254675 <u>2</u></p>	<p>Figura 4 - Mulheres Terena (2014, Reserva Indígena de Araribá), Aline Maffi.</p>  <p>Fonte: acervo pessoal</p>
--	---

A tabela 3 foi composta pelas figuras 5 e 6. A figura 5 trata-se de uma fotografia realizada em 1876, pelo conhecido fotógrafo Marc Ferres. Denominada como “Índio Botocudo”. É importante salientar que a terminologia em questão não corresponde a uma etnia específica, ela foi atribuída – de forma genérica pelos colonizadores – para classificar diversas populações indígenas que utilizavam botoques labiais, entre outros adereços. Já a figura 6, disposta ao seu lado, trata-se de uma fotografia de Aline Maffi, realizada em 2015. É nomeada como “Empatia?”.

Tabela 3- Terceiro grupo de imagens.

<p>Figura 5 - Índios Botocudos (1876), Marc Ferrès.</p>  <p>Fonte: http://fotografia.ims.com.br/sites/#1507753784547_5</p>	<p>Figura 6 - Empatia? (2015/fotografado: Cassiano Terena). Aline Maffi.</p>  <p>Fonte: acervo pessoal</p>
--	---

Diante do exposto acima, com base na presença de fotografias no ensino de Sociologia e História na escola, dez questões, dirigidas aos estudantes, compõem o roteiro de entrevistas. Essas questões consistem em,

1. Você acha importante o uso de imagens fotográficas na escola? Justifique a sua resposta.
2. As imagens fotográficas estão presentes no seu dia a dia escolar? De que forma?
3. Você acredita que as fotografias podem ser consideradas uma forma de conhecimento, isto é, você aprende através delas? Por quê?
4. O que é a imagem fotográfica para você? Explique.
5. Qual a relação entre a imagem fotográfica e a história para você? Explique.
6. Você acha que fotógrafo passa ideias através das suas fotografias, ou que as fotografias registram a realidade sem intervenção das ideias do fotógrafo? Justifique a sua resposta.
7. Analise a figura 1 e a figura 2. O que você percebe nessas imagens?
8. Elabore uma análise da figura 3 e da figura 4.
9. Relacione a figura 5 e a figura 6.
10. Você acredita que a fotografia pode ser considerada um documento? O que você entende por documento? Explique.

Diante disso, o roteiro impresso foi entregue às professoras de Sociologia e História, ambas explicaram os seus objetivos aos estudantes, salientando que tal material é componente dessa pesquisa, também incluíram o material às atividades integradas aos seus trabalhos em sala de aula, e, nesse sentido, aos seus respectivos planejamentos.

Após a aplicação do roteiro, as professoras concederam entrevistas à pesquisadora. Nesse sentido, a realização das entrevistas, constituiu-se como uma das ferramentas investigativas dessa pesquisa.

Segundo as professoras, o material foi aplicado, em ambas às salas, durante duas aulas. De acordo com elas, a maior dificuldade apresentada pelos estudantes consistiu no “medo de errar”, assim, constantemente, eles perguntavam se as suas percepções estavam corretas. Diante disso, a Professora de História explicou que a atividade não objetiva classificar as respostas como certas ou erradas, pois intenciona entender as percepções apresentadas. Nessa abordagem, a Professora de Sociologia contextualizou o roteiro.

Nesse quadro, a análise das percepções apresentadas pelos estudantes será realizada na sétima seção. Assim, com intuito de subsidiar a compreensão das perspectivas apresentadas, na sequência, os capítulos teóricos discutem questões acerca da fotografia e as concepções epistemológicas associadas ao seu contexto de surgimento. Para, posteriormente, apresentar à análise dos “Cadernos do Aluno”.

3 CONSIDERAÇÕES E INTERRELAÇÕES SOBRE O PROCESSO FOTOGRÁFICO, A SOCIEDADE MODERNA E O SURGIMENTO DA ESCOLA

A fim de compreender o surgimento da fotografia e a sua constituição como sistema representativo da sociedade moderna, entendendo a sua condição de processo, tanto histórico como fisioquímico, cabe aqui desenvolver uma reflexão sobre a sua história e contexto de surgimento, entendendo como a emergência dessa modalidade imagética relaciona-se com a modernidade e, por sua vez, com o ensino e aprendizagem de História e Sociologia na Educação Básica pública.

Ao incorporar os pressupostos técnicos e científicos da modernidade a fotografia aparece como nova modalidade representativa. Todavia, ainda que esta evidencie o paradigma da modernidade, o seu desenvolvimento remete a conhecimentos produzidos em outros períodos históricos e instrumentalizados na sociedade moderna. A condição de instrumento técnico representativo da imagem fotográfica suscitou profundos debates desde o princípio, por um lado, a sociedade moderna delineava a modalidade representativa que lhe serviria como ferramenta de propagação valorativa, por outro, a resistência de setores tradicionais da sociedade em questão, na medida em que a técnica incorporada à produção de representações visuais impunha gradativa dessacralização ao processo representativo.

Na medida que a fotografia se constituía como sistema representativo da modernidade a sua presença se propagava, assim como as concepções acerca dela, gerando efervescentes questões sobre a condição epistemológica da imagem fotográfica e, com isso, dando visibilidade a conceitos interseccionados em seus usos, como representação e documento.

Acredita-se que o mesmo processo de transformações sociais, políticas, econômicas, culturais e ideológicas que originou o surgimento da fotografia na modernidade associa-se ao alargamento da promoção da escola pública. Tendo em vista que essa também tem o seu acesso ampliado a partir do século XIX na Europa, quando, a demanda por mão de obra especializada/escolarizada – decorrente do processo de industrialização da sociedade europeia, motivado pelas revoluções burguesas do século XVII – gera a necessidade de escolas que atendam à urgência de formação do sistema capitalista.

Nesse sentido, o surgimento da fotografia e a sua constituição como sistema representativo da sociedade moderna – interseccionando conceitos como

representação, documento, objetividade e realismo – relaciona-se à institucionalização da escola pública, como instituição valorativa que atende às necessidades de expansão da modernidade europeia? Acredita-se que a compreensão dessa questão pode fornecer instrumentos analíticos que subsidiem o entendimento da relação entre fotografia e escola na contemporaneidade, na medida que ela pode evidenciar a continuidade, ou descontinuidade, de preceitos modernos referentes ao entendimento da fotografia na escola, inserida no contexto de ensino e aprendizagem das disciplinas de História e Sociologia na atualidade.

Nesse sentido, esta seção intenciona compreender as principais concepções cunhadas sobre a fotografia na modernidade e as posições epistemológicas que as sustentaram, entendendo como essas concepções e posições epistemológicas se relacionam com a ampliação do acesso a educação pública na sociedade moderna.

Neste percurso, esta seção debruça-se sobre quatro eixos: em um primeiro momento, analisa o surgimento da fotografia e a sua constituição como sistema representativo da sociedade moderna, enfatizando os pressupostos sobre os quais essa modalidade imagética foi abordada, assim como, a sua relação com a denominada modernidade; em um segundo momento, discorre sobre o realismo fotográfico presente nessas sociedades, problematizando o referencialismo fotográfico e as concepções epistemológicas em que a fotografia foi enquadrada; posteriormente, aborda a concepção de “fotografia-expressão”, desenvolvida por Rouillé (2009), visando entender como essa categoria pode contribuir para a ampliação do entendimento acerca da característica polissêmica da imagem fotográfica; e, por fim, discorre sobre o processo de alargamento do acesso à escola pública no século XIX, entendendo-o como produto de práticas modernas que se relacionam ao mesmo processo de constituição da fotografia como sistema representativo dessa sociedade. Visando compreender, em que medida os pressupostos sobre os quais a fotografia foi enquadrada na modernidade prevalecem na contemporaneidade.

3.1 O processo fotográfico

A fotografia está inteiramente integrada ao cotidiano da sociedade atual, inclusa de maneira habitual nas relações de ensino de História e Sociologia na escola pública, contudo, a sua constituição como presença recorrente nos mais

diversos campos da atividade humana, incluindo a escola, é produto da sociedade moderna. Como a inclusão dessa modalidade imagética no cotidiano escolar deriva de um processo histórico, isto é, o surgimento da fotografia na modernidade, esse tópico intenciona compreender o processo histórico de surgimento da imagem fotográfica. Visando subsidiar a compreensão – nos tópicos que o sucedem – acerca da relação entre esse processo, a modernidade, a escola e o ensino de Sociologia e História nessa instituição.

Dito isso, é importante salientar que à época do surgimento da fotografia – assim como no contexto histórico que a antecede – a pintura e o desenho ocupam a condição de imagens representativas das sociedades europeias. Ao se constituir como a primeira representação imagética técnica, a fotografia rompe com a tradição representativa antes restrita a burguesia e a aristocracia, ainda que essa ruptura decorra de um contexto histórico motivado pela própria burguesia. À vista disso, torna-se indispensável à discussão sobre o emergente contexto de surgimento dessa nova modalidade imagética.

Aumont (2002) compreende a imagem fotográfica como um processo, composto pela ação da luz em contato com substâncias químicas, fotossensíveis. Ao abranger a fotografia à condição de processo, o autor aponta para uma sucessão de conhecimentos, produzidos e aplicados pela humanidade, que culminaram no surgimento da fotografia. Para ele, as imagens não existem de modo temporal, no entanto, transmitem a sensação de tempo, uma vez que o espectador atribui significados próprios a elas.

A respeito da definição conceitual da imagem fotográfica, Aumont salienta,

Antes mesmo de formar uma imagem, a fotografia é um processo [...] ela guarda um traço da ação da luz. A fotografia começa quando esse traço é fixado mais ou menos em definitivo, finalizado para certo uso social. (AUMONT, 2002, p.164).

Elevada à condição de processo, a fotografia se completa com a atribuição de significados no contexto dos usos sociais em que os indivíduos a concebem. Gradualmente, ela se construiu como sistema representativo da modernidade, porém, no decorrer do processo que antecede o seu surgimento muitas técnicas foram desenvolvidas.

No século XVIII, a “máquina de tirar retratos” era utilizada como meio da aristocracia e da burguesia adquirirem os desenhos de seus perfis, denominados como silhuetas. Nessa máquina, composta por uma cadeira acoplada a uma tela, a sombra do modelo era projetada nessa tela, e, após ser contornada e recortada era montada em um fundo colorido. Antecessora da fotografia, essa técnica parte do princípio da produção de imagens a partir da ação da luz em contato com objetos externos.

Além da máquina de tirar retratos, a fotossensibilidade, ou seja, a ação da luz sobre alguma substância, ou, mais especificamente, a sensibilidade à luz, já era conhecida desde a Idade Média. Foi através desse princípio que o inglês Thomas Wedgwood (1771-1805) realizou os primeiros fotogramas, em 1802. Expondo à luz asas de borboleta, sobre papel sensibilizado em sais de prata, Wedgwood obteve, através do contato, a impressão negativa. No entanto, Wedgwood ainda não conseguia conter a ação da luz no papel sensibilizado, assim, a impressão negativa não permanecia ao longo do tempo.

Em 1830, William Henry Fox Talbot (1800-1877) realizou procedimentos semelhantes, expondo objetos sobre papel sensibilizado a ação da luz. Diferentemente de Wedgwood, Talbot conseguiu fixar os negativos de maneira permanente, através do uso de sal de cozinha ele conteve a ação da luz. As impressões de Talbot são conhecidas como “desenhos fotogênicos”.

Os métodos mencionados acima captavam a impressão obtida por contato – no caso da “máquina de tirar retratos”, o contorno da sombra do objeto, ou pessoa, exposto à luz –. Entretanto, apesar desses métodos contribuírem para o processo de surgimento da fotografia, a sua existência relaciona-se ao surgimento da câmera obscura, unindo a fotossensibilidade aos princípios óticos.

Nesse sentido, produto de uma série de tentativas de fixação de imagens, relacionadas ao gradual desenvolvimento dos conhecimentos científicos, a fotografia não é alvitre de pesquisas isoladas e nem de um único inventor. Deve o seu desenvolvimento ao uso de câmeras obscuras – que, posteriormente, deram origem a nomenclatura sobre a qual o aparelho fotográfico ficou conhecido, câmera fotográfica – no século XVI, para observação dos eclipses solares por astrônomos e físicos. (BENJAMIN, 1996, p. 92).

Partindo desse pressuposto, a câmera obscura serviu aos indivíduos como instrumento favorável para o fornecimento de imagens do mundo visível ao longo de muitos séculos. A respeito dos seus usos, Kossoy salienta,

Durante séculos o homem serviu-se da câmera obscura, instrumento que o favorecia para desenhar uma vista, uma paisagem que por alguma razão lhe interessou conservar a imagem. A imagem dos objetos do mundo visível, formando-se no interior da câmera — em conformidade com os preceitos da perspectiva renascentista —, podia ser delineada e, de fato, viajantes, cientistas e artistas fizeram uso do aparelho, obtendo, sobre papel, esboços e desenhos da natureza. (KOSSOY, 2014, p.39).

Embora a câmera obscura fosse conhecida desde o século XVI, período que foi utilizada como instrumento auxiliar nos trabalhos do pintor renascentista Leonardo da Vinci e do cientista Giovanni Della Porta, no que diz respeito às tentativas de fixação das suas imagens, Benjamin destaca a ampla resistência social enfrentada por aqueles que empreenderam tais experimentos. Cita a perspectiva do jornal alemão *Leipziger Anzeiger*, cujo entendimento condenava a fixação das imagens:

Querer “fixar efêmeras imagens de espelho não é somente uma impossibilidade, como a ciência alemã o provou irrefutavelmente, mas um projeto sacrilégio. O homem foi feito à semelhança de Deus, e a imagem de Deus não pode ser fixada por nenhum mecanismo humano. No máximo o próprio artista divino, movido por uma inspiração celeste, poderia atrever-se a reproduzir esses traços [...] e sem qualquer artifício mecânico”. (BENJAMIN, 1996, p. 92).

A concepção do jornal *Leipziger Anzeiger* corrobora com uma percepção hegemônica de arte, alheia a qualquer interferência mecânica, destinando-se a construção de um projeto de homem submetido à vontade divina. (BENJAMIN, 1996, p.92).

A ampla resistência social enfrentada pelas tentativas de fixação das imagens da câmera obscura remete ao processo de transição de uma sociedade que pouco a pouco assimilava o emergente conceito de modernidade. Nessa perspectiva, a fotografia surge como objeto que evidencia a gradativa dessacralização do homem e da sociedade, constituindo-se como integrante do processo histórico de desenvolvimento de uma série de conhecimentos científicos.

Nesse contexto de tentativa de fixação da imagem fotográfica, Benjamin destaca o discurso realizado em 1839, na Câmara dos Deputados de Paris, pelo

físico François Jean Dominique Arago (1786- 1853). Em defesa do reconhecimento do daguerreótipo, Arago problematizou a relação estabelecida entre o conhecimento e as provenientes transformações sociais acarretadas por sua aplicação.

“Quando os inventores de um novo instrumento”, diz Arago, “o Aplicam à observação da natureza, o que eles esperavam da descoberta é sempre uma pequena fração das descobertas sucessivas, em cuja origem está o instrumento” (BENJAMIN, 1996, p. 93).

O discurso de Arago atribui ao indivíduo à condição de inventor, caracterizando a técnica como proveniente da ação de observação humana. Dessa forma, o conhecimento aplicado confere a esse indivíduo à condição de sujeito que interfere e modifica o meio. Esse, por sua vez, inserido em um contínuo processo de dessacralização.

Segundo Ledo, Arago problematizou a necessidade de reconhecimento da fotografia pelo estado francês renunciando, de certo modo, a proclamação dessa modalidade de imagem como um marco público e patrimonial.

Con su discurso em la Cámara de Diputados y en La Academia parisina, Arago se dispuso a legitimar la necesidad de la fotografía y, sobre todo, intento asegurar su uso fraternal. La adquisición de la patente por parte del Estado francés em representación de la nación, en el nombre de la sociedade, pronosticaba cierto marchamo público y patrimonial sobre el novo invento, um marchamo que podrá influir sus diversas opciones, sean la doméstica, la científica, la creativa, la instrumental o la comercial. (LEDO, 1998. p.17).

Sob o pressuposto de um discurso técnico, em 1839 o daguerreótipo é reconhecido pela Academia de Ciências e Artes de Paris, nomeado em homenagem ao seu inventor, Louis Jacques Mandé Daguerre (1787-1851). Através da utilização de placas de prata, umedecidas em uma solução de iodo e expostas à luz na câmara obscura, Daguerre consegue fixar imagens.

Assim, é importante mencionar que a fotografia surge em um contexto de transição social, aparecendo como uma nova palavra que incorpora, por sua vez, significados modernos. Nesse contexto, a estrutura social, cultural, econômica, política e psíquica da sociedade quatrocentista se dissolvia e, gradativamente, o ocidente absorvia o que se delineava como modernidade.

Williams (1966) ressalta a necessidade dos indivíduos se atentarem à mudança de sentido das palavras ao longo dos anos, entendendo como essa

mudança pode evidenciar mudanças de mentalidade. Por esse ângulo, é possível concluir que a mudança de sentido das palavras já existentes, assim como o surgimento de novas palavras, como fotografia, no contexto em questão, evidenciava o surgimento de uma nova estrutura social e a fotografia se delineava como sistema representativo desse emergente período.

Entendida na dimensão de processo, ao constituir-se, gradativamente, como sistema representativo da sociedade moderna, a fotografia adquire sentido através dessa sociedade? Ela postou-se a seu serviço, inserindo-se nas suas instituições – entre elas, a escola – na mesma medida em que se desenvolveu? Partindo desses questionamentos, o item subsequente propõe a reflexão acerca da relação entre a fotografia e a sociedade moderna.

3.1.1 O advento da fotografia e a sociedade moderna

O surgimento da imagem fotográfica está, sobretudo, arraigado ao conceito de modernidade, uma vez que a fotografia aparece enquanto tal no século XIX. Ao mesmo tempo em que ela emerge na sociedade moderna, também se configura como propagadora dos valores dessa sociedade. Assim, a fotografia passa a atuar como ferramenta produtora de sentido na vida dos sujeitos coletivos. Nessa perspectiva, torna-se imprescindível a discussão sobre a fotografia e a sua relação com o conceito de modernidade. Visto que, desde princípio até a atualidade, a imagem fotográfica passa a se fazer presente nas mais diversas atividades humanas e nas instituições sociais em que essas atividades se desenvolvem. Considerando esse contexto, um questionamento se faz presente, em que momento a fotografia se insere na escola?

Nesse sentido, a fim de problematizar a relação estabelecida entre o advento da fotografia e a sociedade moderna, como fator que subsidia o entendimento acerca da inserção das fotografias na escola, faz-se uso da intersecção conceitual dos teóricos da fotografia André Rouillé, Boris Kossoy, Jacques Aumont, José de Souza Martins, Philippe Dubois, Roland Barthes, Susan Sontag, Walter Benjamin, entre outros.

Rouillé (2009) afirma que, poucos anos antes da metade do século XIX, Paris e Londres vivenciaram grande aceleração da vida cotidiana e cultural, somadas a transformação na estrutura de produção e uma ampliação das trocas.

Todas essas transformações foram caracterizadas pelo processo de industrialização, de generalização da economia de mercado e de urbanização. Assim, “na esteira do capitalismo industrial, surge assim uma modernidade”, ela é “assinalada por Max Weber pelo seu espírito do cálculo, pela racionalidade instrumental, e pelo fato de que ela leva ao desencantamento do mundo”. (ROUILLÉ, 2009, p. 29).

Segundo esse autor, a fotografia surge nesse contexto, encontrando legitimidade e adquirindo estatuto de veracidade devido as suas funções documentais. Tal estatuto encontrou sustentação nos fenômenos da sociedade industrial, entre eles, o desenvolvimento da economia monetária e o crescimento das metrópoles, a industrialização que impulsionou profundas mudanças de espaço e de tempo, a revolução das comunicações e a democracia. A correlação entre esses fatores, somada ao caráter mecânico da fotografia, acaba por assinalá-la como a referência de imagem na sociedade industrial.

Dessa forma, a imagem fotográfica serviu como instrumento que propagou e atualizou os valores da sociedade moderna, na mesma medida que essa sociedade representa à fotografia “a sua condição de possibilidade, seu principal objeto e paradigma”. (ROUILLÉ, 2009. 29-30).

No que tange à fotografia e a sua relação com a sociedade industrial, Kossoy salienta,

Com a Revolução Industrial verifica-se um enorme desenvolvimento das ciências: surge naquele processo de transformação econômica, social e cultural uma série de invenções que viriam influir decisivamente nos rumos da história moderna. A fotografia, uma das invenções que ocorre naquele contexto, teria papel fundamental enquanto possibilidade inovadora de informação e conhecimento, instrumento de apoio à pesquisa nos diferentes campos da ciência e também como forma de expressão artística. (KOSSOY, 2014, p.29).

Para o autor, a Revolução Industrial, com decorrente aperfeiçoamento das ciências, viabilizou as condições históricas para surgimento da fotografia, emergindo de forma transformadora ao permitir novas possibilidades de transmissão e reprodução de informações. Assim, o seu constante aprimoramento técnico, relaciona-se com sua emergente demanda social de consumo e sua sucessiva incorporação às grandes indústrias, o que está relacionado à expansão de sua presença entre as necessidades sociais de consumo.

Essencialmente artesanal, a princípio, esta se viu mais sofisticada à medida que aquele consumo, que ocorria essencialmente nos grandes centros europeus e nos Estados Unidos, justificou inversões significativas de capital em pesquisas e na produção de equipamentos e materiais fotossensíveis. (KOSSOY. 2014. Págs. 25-26).

Ou seja, nesse período, o caráter mecânico da fotografia, assim como a sua capacidade de reproduzir informações, associa-se a ampliação do seu consumo e investimento financeiro na Europa e nos Estados Unidos. Subsequentemente, propagado para outros países.

Kossoy assegura que o advento da fotografia proporciona a possibilidade de autoconhecimento, recordação de criação artística, documentação e denúncia, devido a sua característica testemunhal.

O mundo tornou-se de certa forma “familiar” após o advento da fotografia; o homem passou a ter um conhecimento mais preciso e amplo de outras realidades que lhe eram, até aquele momento, transmitidas unicamente pela tradição escrita, verbal e pictórica (KOSSOY, 2014, p.30).

Nesse contexto, a fotografia ocupa a condição de ferramenta da sociedade moderna. Ela inova a produção e distribuição de representações visuais, ampliando as possibilidades de acesso ao conhecimento. Essa nova modalidade imagética aparece como instrumento que se insere nas mais diversas atividades humanas, configurando múltiplas possibilidades de usos.

Sontag (2015) defende que as sociedades que se tornam modernas, têm entre as suas atividades imprescindíveis à produção e o consumo de fotografias. De tal modo, o conceito de modernidade está intimamente relacionado a elas, tendo em vista que essas imagens se inserem em um conjunto de práticas sociais legitimadas e propagadas por seu intermédio.

Neste sentido, a autora defende que a industrialização da fotografia permitiu a sua rápida assimilação aos meios burocráticos, ou seja, racionais. Igualmente, a imagem fotográfica passa a ocupar espaço nas instituições sociais de gerenciamento da sociedade moderna.

A industrialização da fotografia permitiu sua rápida absorção pelos meios racionais – ou seja, burocráticos – de gerir a sociedade. As fotos, não são mais imagens de brinquedo, tornaram-se parte do mobiliário geral do ambiente – pedras de toque e confirmações da redutora abordagem da realidade que é tida por realista. As fotos foram arroladas a serviço de importantes instituições de controle, em especial a família e a polícia, como objetos simbólicos e como fonte de informação. (SONTAG, 2015, p.32)

Contudo, Sontag defende que a fotografia propaga uma visão realista de mundo, compatível com a lógica burocrática da sociedade moderna e, nesse sentido, ela promove uma redefinição do conhecimento, incorporando à noção de técnica a produção de informações. Ao ensinar novos códigos visuais ela passa a intermediar a relação entre os indivíduos e o conhecimento do mundo.

Colecionar fotos é colecionar o mundo. Filmes e programas de televisão iluminam paredes, reluzem e se apagam; mas, com fotos, a imagem é também um objeto, leve, de produção barata, fácil de transportar, de acumular e armazenar (...). As fotos são, talvez, os mais misteriosos de todos os objetos que compõem e adensam o ambiente que identificamos como moderno. As fotos são, de fato, experiência capturada, e a câmera é o braço ideal da consciência, em sua disposição aquisitiva. Fotografar é apropriar-se da coisa fotografada. Significa pôr a si mesmo em determinada relação com o mundo, semelhante ao conhecimento – e, portanto, ao poder. (SONTAG, 2015, p.14).

Nessa perspectiva, as fotografias são entendidas pela filósofa como objetos que ocupam e significam a realidade; exercem poder, fornecem testemunhos e apropriam-se do real. Portanto, Sontag infere que na sociedade moderna a realidade passou a ser compreendida como uma imagem fotográfica, substituindo a premissa dos filósofos desde Platão. Consequentemente, Sontag reforça que a fotografia fornece conhecimento dissociado e independente da experiência, criando um mundo em que as experiências são assimiladas por meio da representação fotográfica, em substituição à realidade. O que caracteriza a sociedade moderna.

A importância das imagens fotográficas como meio pelo qual cada vez mais eventos entram em nossa experiência é, por fim, apenas um resultado de sua eficiência para fornecer conhecimento dissociado da experiência e dela independente. (SONTAG, 2015, p.172).

Em Sontag, a fotografia surge como um elemento substitutivo da realidade. Deste modo, ela não somente convém para a propagação dos valores da sociedade moderna, como também se apropria da própria realidade em que almeja disseminar, redefinindo o processo de conhecimento.

Em contraposição à perspectiva de Sontag – em que a fotografia surge na sociedade moderna em substituição ao conhecimento –, Kossoy salienta que o fato de a fotografia transmitir ideologias, propagar representações dos sujeitos e concepções sociais, não a destitui de valores de conhecimento. Ao contrário,

constitui mais uma possibilidade de investigação estabelecida pelos indivíduos no entendimento do mundo.

Na perspectiva de Rouillé (2009), a fotografia surge como instrumento capaz de acelerar a propagação dos valores da sociedade industrial devido a sua aptidão mimética de reprodução. No entanto, essa característica não exclui os seus valores de conhecimento, ainda que a sua ampla incorporação na modernidade se deva a sua capacidade enquanto “imagem-máquina” de reproduzir e generalizar informações.

Embora a fotografia tenha emergido na sociedade moderna, Rouillé salienta que o seu dispositivo mecânico e os seus vínculos com a sociedade em questão não são suficientes para avaliar a modernidade das práticas fotográficas. Isto é, ainda que a fotografia se caracterize como instrumento moderno, as práticas sobre as quais a imagem fotográfica é submetida nem sempre afirmam valores modernos.

Paralelamente a essa perspectiva, Martins enfatiza que Bourdieu ao trabalhar a relação entre o camponês francês e a fotografia, destaca que a imagem fotográfica foi utilizada por esse grupo social como ferramenta de afirmação “dos valores, normas e instituições tradicionais e costumeiras”, (MARTINS, 2016, p.17), antes mesmo de ser considerada como instrumento moderno.

Contudo, ainda que a fotografia possa exemplificar a afirmação de sociabilidades caracterizadas por Martins como pré-modernas, a expressiva propagação de sua prática, no contexto da modernidade, não deixa de se caracterizar como atividade moderna, mesmo que os seus usos sejam os mais diversificados, incluindo práticas que afirmam instituições tradicionais. Pois, o surgimento da fotografia está associado ao processo de desenvolvimento da emergente sociedade industrial, uma vez que, o desenvolvimento tecnológico viabilizou as condições históricas para o seu surgimento e expansão. Entretanto, a emergente sociedade moderna não exclui, necessariamente, a permeância de práticas tradicionais, na medida que os processos históricos não se constituem linearmente.

Nesse sentido, a fotografia postou-se a serviço da sociedade industrial, respondendo as suas necessidades de produção de imagens, o que caracterizou práticas específicas e propagou o que Rouillé define como “virtualidades modernas”.

No que tange à relação entre a fotografia e as denominadas “virtualidades modernas” Rouillé salienta,

Seu dispositivo particular, assim como as circunstâncias de seu aparecimento e os cenários de seu desenvolvimento, contribuiu fortemente para atualizar o que poderíamos chamar de suas virtualidades modernas. O que resultou em uma configuração particular de práticas, usos, imagens e formas. (ROUILLÉ, 2009, p.31).

Nessa perspectiva, a fotografia é compreendida como uma máquina produtora de virtualidades. Essas virtualidades produzem visibilidades modernas, ou seja, modos de ver e representar que correspondem as novas necessidades de produção de representações visuais. Todavia, tais visibilidades não consistem, necessariamente, em representar objetos, ou grupos sociais caracterizados como novos, ou, modernos, o que efetivamente a fotografia atualiza são as práticas de representar.

Nesse quadro global da modernidade da metade do século XIX, a máquina-fotografia vem a ter um imenso papel: produzir as visibilidades adaptadas à nova época. Bem menos o de representar coisas novas do que o de extrair coisas das novas evidências. Pois as visibilidades não se reduzem aos objetos, às coisas ou às qualidades sensíveis, mas correspondem a um esclarecimento das coisas: uma maneira de ver e de mostrar, uma certa distribuição do opaco e do transparente, do visto e do não visto. Se a fotografia produz visibilidades modernas, é porque a iluminação que ela dissemina sobre as coisas e sobre o mundo entra em ressonância com alguns dos grandes princípios modernos; é por ajudar a redefinir, em uma direção moderna, as condições do ver: seus modos e seus desafios, suas razões, seus modelos, e seu plano – a imanência. (ROUILLÉ, 2009, p.39).

Assim, Rouillé afirma que todas as sociedades organizam um sistema de representações, correspondente ao seu desenvolvimento, grau de tecnicidade, ritmos próprios, modos de organização sociais e políticos, valores e economia, a sociedade moderna não foi diferente. De tal modo, em meados do século XIX, a fotografia aparece como resposta às novas necessidades do seu sistema de representação.

Portanto, foram essas necessidades que atribuíram à fotografia o papel documental amplamente assumido nessa nova conjuntura. Ou seja, a propagação dos valores da sociedade industrial, devido a sua aptidão para assemelhar-se aos objetos representados.

Se a fotografia é moderna, deve-o, sobretudo, ao seu caráter de imagem-máquina, à parte que, sem precedentes, a tecnologia ocupa em suas imagens. Um lugar tão importante que chega a uma ruptura com as imagens anteriores. Filosoficamente, enquanto imagem-máquina, a fotografia oscila, como veremos, entre transcendência e a imanência, o que fundamenta a sua modernidade. (ROUILLÉ, 2009, p.31).

Desse modo, o que define a fotografia como sistema de produção de representações visuais na modernidade é a legitimidade assumida pela técnica na sociedade industrial. Ainda que a tecnologia fosse utilizada na produção de outras imagens, Rouillé ressalta que a fotografia foi o primeiro processo de produção visual que transcende as mãos humanas, nesse sentido um limite foi transposto. Ao diferenciar-se das demais imagens, por se caracterizar como uma imagem tecnológica, a fotografia foi incorporada pela indústria, assumindo o papel de imagem da sociedade moderna.

Para além das divergências teóricas, tanto em Rouillé, quanto em Kossoy e Sontag, a fotografia se configurou como elemento representativo da sociedade moderna, ao surgir através do contexto de aceleração industrial, do qual essa sociedade deriva, ela passa a compor e criar novas demandas visuais.

Assim, em que momento a imagem fotográfica se inserem na escola? Nesse contexto, a fotografia passa a ser utilizada pela escola como ferramenta memorialista, capaz de expandir e propagar a afirmação e construção dessa instituição como elemento moderno, progressista e necessário?

A institucionalização da escola pública, nas décadas finais do século XIX, ocorre em virtude da urgência de “formação” do indivíduo, o que se relaciona a necessidade de propagação dos valores da modernidade, através da aceleração industrial e expansão das demandas de consumo e produção do sistema capitalista. Isto é, a escola – como será abordado no item 2.4 – é institucionalizada no final do século XIX, ao passo que a fotografia é reconhecida pelo estado francês na primeira metade desse século. O que se vê, desde o princípio, é a inserção da fotografia na escola, assim como em outras instituições sociais da modernidade.

Sontag assinala que as fotografias foram inseridas em instituições burocráticas e de controle social, como a polícia e a família, como elementos simbólicos e de informação. Assim como nas instituições citadas pela autora, na escola a fotografia se introduz como elemento simbólico – portanto, carregado de memorialismo – e de informação, seja para confirmar pretensas “verdades”

modernas, seja para produzi-las. Somado a esses dois fatores, no campo escolar a inclusão das fotografias reforçou o empirismo cientificista construtor de “verdades”, sustentando, em certa medida, o realismo moderno.

A seguir, discorrer-se-á sobre o realismo fotográfico na sociedade moderna e sua presença na instituição escolar.

3.2 O realismo fotográfico e a sociedade moderna

*Por mais paradoxal que possa parecer, o verdadeiro é uma produção
mágica.
(ROUILLÉ, 2009, p.64).*

No contexto da modernidade ocidental a fotografia foi estritamente vinculada ao empirismo, presente no discurso de objetividade da ciência positivista, que a associa ao realismo, reforçando ideia de prova, indício e verdade. Essa concepção é reforçada pela fotografia escolar, tanto nas fotografias de classe quanto nas fotografias impressas em materiais didáticos, e, nas fotografias memorialistas. Intencionando analisar essa concepção, este tópico abordará a relação entre o realismo fotográfico, a sociedade moderna e a escola.

Rouillé salienta que a crença realista atribuída à fotografia na sociedade moderna é organizada a partir da propagação da concepção de fotografia-documento. No entanto, ainda que o termo documento remeta a uma concepção ortodoxa, para o autor a sua associação à fotografia como sinônimo de veracidade consiste em uma produção mágica. Ou seja, incide em uma crença coletiva sustentada a partir de três fatos, o primeiro consiste na ideia de que “a fotografia aperfeiçoa, racionaliza e mecaniza a organização imposta ao Ocidente a partir do século XV: a forma simbólica da perspectiva, o hábito que ela suscita, e o dispositivo da câmera obscura”. (ROUILLÉ, 2009, p. 63).

Nessa premissa, a perspectiva é compreendida como uma organização imaginária que imita a percepção, criando o hábito perceptivo. Assim, na medida que esse hábito não foi refutado pela fotografia no século XIX, ele foi sistematizado através da ótica e da câmera obscura.

Meneses (2005) enfatiza que, na modernidade, há uma hegemonia do oculocentrismo. Isto é, o entendimento da visão em uma perspectiva privilegiada do ponto de vista epistemológico.

O oclocentrismo desemboca na assimilação do conhecimento à visualização [...]. A aceitação de que o evento se realiza na imagem ou não tem existência social. Aliás, a imagem acaba por dispensar o evento, é a pseudo-imagem de que fala Daniel Boorstin (1992). O oclocentrismo tem suscitado vasta bibliografia de crítica social. (MENESES, 2005, p.36-37).

Retomando a compreensão dos fatores através dos quais a crença realista foi atribuída à fotografia na modernidade, Rouillé ressalta que a fotografia relaciona a mecanização da mimese com o registro químico das aparências. Portanto, “as propriedades químicas da impressão reúnem-se às propriedades físicas para renovar a crença na imitação” (ROUILLÉ, 2009, p.64). Nessa concepção, o similar passa a ser considerado como verdadeiro. Ou seja, o princípio mecânico da imagem fotográfica, ao incorporar conhecimentos químicos e físicos, adquire estatuto de veracidade. Assim, a câmera obscura e a objetiva passam a representar a mecanização da verdade ótica, ampliada em uma verdade palpável, expressa através da impressão.

Por último, o autor salienta que a renovação nos procedimentos de verdade através da fotografia, entendida como máquina-fotografia, está associada às mudanças na economia da imagem, que ocorreram em virtude da modernidade das práticas de representação.

O paradigma artesanal do desenho, que é a expressão do artista e fruto de sua habilidade manual, sucede o paradigma industrial da fotografia, que é a captura das aparências de uma coisa por uma máquina. De um lado, a representação, o ícone, imitação; do outro, o registro, o índice, a impressão. O artista cede lugar ao operador, às artes manuais às artes mecânicas (ROUILLÉ, 2009, p.64).

Para Rouillé, a mecanização, o registro e a impressão, são fatores associados à verdade na sociedade industrial, devido à crença moderna que almeja a ampliação da verdade a custo da diminuição da ação humana na produção das representações visuais.

De acordo com essa perspectiva, a fotografia-documento ocupou o status de veracidade na sociedade moderna por se caracterizar como uma imagem mecânica, isto é, entendida, no contexto em questão, como uma imagem sem o homem. Portanto, ela incide em uma ruptura entre o artista e sua obra “em proveito de uma nova aderência entre a coisa e sua fotografia”. (ROUILLÉ, 2009, p. 64).

Tal crença, segundo Rouillé, surge em oposição à perspectiva que associa a verdade ao artista, nela, ao transcender às aparências o artista encontra o verdadeiro, o real. No entanto, essa concepção de verdade subjetivista foi desestruturada pela fotografia, pelo positivismo e pela modernidade, através do objetivismo fotográfico. Nele, o objeto é atribuído ao mistério do signo que o transmite. Isto é, nessa premissa, a representação fotográfica, não só alude, como alcança a verdade do objeto que ela representa.

A fotografia-documento serviu a sociedade moderna como mecanismo de afirmação valorativa e propagação de concepções ligadas à objetividade e a racionalidade da ciência positivista. Nesse contexto, a mesma ciência que propôs a neutralidade se nutriu e propagou a crença do realismo fotográfico em oposição ao discurso de subjetividade.

Em outras palavras, a produção mágica do verdadeiro fotográfico constituiu-se a partir da afirmação de conceitos técnicos, como ótica, perspectiva e o registro químico de impressão como prova física, inseridos no contexto de produção mecânico da imagem fotográfica.

A crença no verdadeiro fotográfico, através da qual a fotografia foi concebida na modernidade, é estendida e integrada em todos os âmbitos dessa sociedade, justificados a partir da noção de técnica e de uma racionalidade instrumental. O que se vê, é certa instrumentalização dos conhecimentos químicos e físicos como fatores associados à verdade.

Direcionando a perspectiva de Rouillé para o entendimento dessa relação na escola, a “fotografia-documento” também se insere no campo escolar a partir da crença realista, articulando, nessa medida, os três pilares de sustentação da “verdade” mencionados acima. Isto é, a ótica, a perspectiva e o registro químico da impressão relacionado à prova física. Logo, acredita-se que esses três elementos nutriram a crença da “fotografia-documento” na escola porque, em certa medida, serviram a construção da modernidade positivista, ao mesmo passo que a instituição escolar. Esta última, amplamente, vinculada ao discurso de formação dos indivíduos para o desenvolvimento e integração das forças produtivas.

Nesse sentido, a fotografia-documento insere-se nas relações de ensino a partir do discurso objetivista das ciências biológicas e físicas, reforçando a noção empirista contida nas perspectivas realistas. Cabe destacar que o pensamento positivista se insere na modernidade de forma paradigmática e, como tal, na escola.

Essa premissa de objetividade se justificou a partir da noção de “implicação plena” entre a imagem fotográfica e o seu referente material. Portanto, a seguir, abordar-se-á o referencialismo fotográfico na sociedade moderna, entendendo as suas ramificações na escola.

3.2.1 Considerações sobre o referente

Tirar uma foto é participar da mortalidade, da vulnerabilidade e da mutabilidade de outra pessoa (ou coisa). Justamente por cortar uma fatia desse momento e congelá-la, toda foto testemunha a dissolução implacável do tempo. (SONTAG, 2015, p. 26).

A teorização inicial tocante à fotografia estruturava-se na concepção de que essa modalidade imagética se caracterizava como inseparável de um referente preexistente. A característica mecânica do aparelho fotográfico, que incorpora conhecimentos químicos e físicos, serviu como fator que justificou esse discurso. Dentro dessa perspectiva, tanto o fotógrafo quanto a câmera são passivos e transparentes e a fotografia surge, necessariamente, de um referente material.

Nessa conjuntura, cabe analisar o referencialismo fotográfico, a fim de compreender como essa concepção se relaciona aos enunciados de verdade atribuídos à fotografia na sociedade moderna, entendendo a sua presença nas fotografias escolares. A fim de perceber, como essa prerrogativa se introduziu nas práticas de ensino de Sociologia e História na escola.

Em “A câmara clara. Notas sobre a fotografia”, Barthes (1984) salienta que o referente adere à imagem fotográfica, para o autor, independentemente do que a fotografia manifesta ela é sempre invisível. Por esse ângulo, o referente se configura como elemento fundador da imagem fotográfica, essa última, por sua vez, mantém uma relação inseparável com o seu referente.

Diríamos que a fotografia sempre traz consigo o seu referente, ambos atingidos pela mesma imobilidade amorosa ou fúnebre, no âmago do mundo em movimento: estão colados um ao outro, membro por membro, como o condenado acorrentado a um cadáver em certos suplícios; ou ainda semelhantes a esses pares de peixes (os tubarões, creio eu, segundo diz Michelet) que navegam de conserva, como unidos por um coito eterno. (BARTHES, 1984, p.15).

Na concepção Barthesiana, o referente não somente se associa à fotografia, como também é condição de sua existência. Em outras palavras, a fotografia alude

diretamente a uma materialidade. Assim, em “A mensagem fotográfica”, Barthes (1982) salienta que a fotografia não é o real, mas o seu perfeito *analogon*.

Rouillé menciona que essa concepção implica em um esquecimento da imagem em favor do referente, adicionada a uma soberania do espectador. De acordo com ele, ao definir o referente como fundador da fotografia, Barthes (1984) desconsidera o processo fotográfico. De tal modo, as imagens acabam ocupando, como função elementar, a produção do registro. Assim, o processo fotográfico em Barthes aparece apenas como elemento que justifica o registro do objeto fotografado, mantendo um vínculo objetivo com a realidade exposta à máquina fotográfica.

Portanto, a fotografia remete às coisas materiais representadas. Em outras palavras, o objeto representado preexiste necessariamente à imagem fotográfica. Entretanto, Rouillé afirma que essa concepção pressupõe que a fotografia, enquanto registro, transmite o referente sem lacunas. Ou seja, através da sua “transparência” o objeto material é representado. Nessa perspectiva, o autor salienta que Barthes atribui à fotografia “uma tripla autoridade: a de um passado considerado como antigo presente; a de representação; a das substâncias” (ROUILLÉ, 2009, p.71).

À vista disso, a fotografia, na perspectiva barthesiana, é “sempre invisível”, isto é, ela imprime o referente material.

Chamo de “referente fotográfico”, não a coisa facultativamente real a que remete uma imagem ou um signo, mas a coisa necessariamente real que foi colocada diante da objetiva, sem a qual não haveria fotografia. A pintura pode simular a realidade sem tê-la visto. O discurso combina signos que certamente têm referentes, mas esses referentes podem ser e na maior parte das vezes são “quimeras”. Ao contrário dessas imitações, na fotografia jamais posso negar que a coisa esteve lá. Há dupla posição conjunta: de realidade e de passado. (BARTHES, 1984, p.32-33).

Na concepção Barthesiana, as imagens são inseparáveis da realidade material, a fotografia é testamentária de algo que existiu objetivamente e foi registrado, ao mesmo tempo, ocupa a posição de presente. Em outras palavras, de realidade representada.

Rouillé considera problemática essa noção empirista, tendo em vista que muitos clichês apresentam objetos sem existência física. Isto é, sem essência.

Documentais ou não, raras são as provas que se esgotam ao descrever um objeto preexistente, sem produzir, elas mesmas, alguma coisa como objeto;

sentimento, opinião, emoção, crença em determinada realidade ou determinado estado de mundo. É o caso da fotografia artística e das imagens digitais, naturalmente, mas também da fotografia de imprensa, que ocupa, com a fotografia de família, em amplo lugar em *La chambre Claire*. Levadas pela espiral infernal das mídias, as imagens tendem de fato a autonomizar-se diante do mundo real e tornar-se, elas próprias, mundo. (ROUILLÉ, 2009, p. 71).

No que corresponde a essa perspectiva barthesiana, segundo Rouillé, às imagens assumem uma autonomia em relação à realidade, adquirindo o papel de referência. Nesse ponto de vista, a representação tem função de manter a verdade. Isto é, as fotografias ocupam a posição de ferramentas comprobatórias.

No que tange ao verdadeiro fotográfico, Sontag defende que na sociedade moderna as fotografias são concebidas como semelhantes à realidade. Assim, a autora destaca que ter uma fotografia de Shakespeare seria equivalente a ter um prego da Santa Cruz. Em outras palavras, na concepção referencialista a fotografia passa a aludir diretamente ao seu referente, ocupando a posição de representação fidedigna da realidade.

Logo, Sontag compreende a fotografia na dimensão de pseudopresença e de prova de ausência. Ao se constituir como elemento ideológico ela se diferencia da realidade ao aludir a algo que já não está mais presente, de forma fragmentada e recortada. Logo, a fotografia participa da mortalidade das coisas, não pelo que ela apresenta, mas pela dissolução do tempo que ela evidencia. Ou seja, através da dimensão de ausência.

Em Sontag, a fotografia apresenta a ausência. Então, ao remeter ao tempo ausente, ela não consiste, necessariamente, em uma prova do que foi. A dissolução do tempo se comunica, em certa medida, com a dimensão do que foi, entretanto, o que se criou do que foi não assume a dimensão de transparência. Em outras palavras, a fotografia não é transparente, pois é revestida de ideologias, portanto, não representa as coisas no sentido objetivista, mas é composta por ideologias e pressupostos.

Para Rouillé, Barthes desconsidera que a fotografia não consiste apenas em “registrar, transmitir; e que o mais anódino clichê não se restringe a coletar, direta e automaticamente, em uma superfície sensível, o vestígio de uma coisa previamente determinada”. (ROUILLÉ, 2009, p.72). Ainda que o clichê exija a exposição de uma coisa material à objetiva, esse contato não se dá sem a produção de consequências, tanto no que diz respeito à imagem, quanto à coisa, ou objeto, exposto.

Nesse sentido, a noção de transparência fotográfica desconsidera o seu processo. Pois, segundo Rouillé, ainda que Barthes proponha uma problematização da mimesis, a sua perspectiva acerca da “implicação plena” entre a fotografia e o referente, assim como, a sua afirmação tocante à transparência da imagem fotográfica, caminham em uma direção oposta.

Dentro da perspectiva apresentada por Rouillé, o vínculo indissociável, estabelecido entre a fotografia e o referente em Barthes, exclui as particularidades do processo fotográfico e, conseqüentemente, as formas específicas assumidas pelas imagens. Nessa proporção, fomenta o realismo fotográfico a partir da concepção representativa, ou seja, da fotografia como representação da realidade.

Rouillé afirma que Barthes retoma o paradigma platônico da representação, também incorporado pelas concepções tradicionais na definição de documento. Contudo, Rouillé considera tal paradigma problemático, enfatizando que a fotografia não se configura como uma representação, simulacro, ou cópia do real, que supostamente a preexiste, mas como atualização fotográfica de um acontecimento que está em constante desenvolvimento.

Ou seja, tal perspectiva problematiza o paradigma representativo na medida que a fotografia não é compreendida a partir noção de modelo e de representação, pois esta não representa com exatidão objetos ou coisas preexistentes. Nessa medida, ela produz uma imagem durante um processo, viabilizando a relação com outros objetos, sejam eles materiais ou imateriais. Deste modo, essa concepção substitui a compreensão da fotografia “do domínio das realizações para o das atualizações, e do domínio das substâncias para o dos eventos” (ROUILLÉ, 2009, p.73).

Segundo a perspectiva de Rouillé, entre a coisa exposta à objetiva e a fotografia estabelecer-se-á a dimensão do encontro. O processo fotográfico ocorre, precisamente, nesse encontro, isto é, através do contato entre coisa/objeto e a fotografia. O objeto fotografado não é imutável, nem inflexível, pois ele se interliga ao processo fotográfico que ocorre em configuração singular e, justamente, nessa condição as formas assumidas pelas imagens se definem.

De acordo com Rouillé, a indiscernibilidade entre a fotografia e a coisa, ou, a denominada transparência da imagem, compõe os enunciados de verdade que caminham com a fotografia-documento desde o seu surgimento. Nesse sentido, esses enunciados demonstram a problemática protagonizada em 1840 entre a

fotografia e a pintura, neles, enquanto a pintura imitava a realidade, a fotografia registrava, mostrava e reproduzia. De tal modo, a concepção de fotografia-documento construiu e fomentou a ótica racional da sociedade moderna.

Entendida na dimensão de processo, a fotografia pode ser pensada como um acontecimento, que não representa diretamente os objetos como eles são, ou seja, o referente não é o seu elemento fundador, ainda que ambos – fotografia e referente – encontrem-se na constituição fotográfica. Nesse sentido, o processo fotográfico é, justamente, um acontecimento que viabiliza a convergência entre a imagem fotográfica e o seu referente, constituído a partir do encontro.

Todavia, é importante salientar que o enfoque barthesiano, com referência direta do estruturalismo, não propõe a construção de uma abordagem histórica sobre a imagem fotográfica. Nesse contexto, a exigência de uma abordagem histórica em Barthes, presente na análise de Rouillé sobre esse autor, pode apresentar certos paradoxos.

Pois, em Barthes (1982), o paradoxo fotográfico consiste, justamente, no entendimento de que na fotografia coexistem duas mensagens, a primeira delas sem código, definida como análogo fotográfico, e, a segunda, estruturalmente, com código. Esta última consiste na arte, no tratamento da imagem, ou, na “retórica” fotográfica. Diante disso, a mensagem conotada, para esse autor, desenvolve-se através de uma mensagem sem código.

Em outras palavras, ainda que Barthes não abranja a fotografia através da dimensão de encontro e na dimensão histórica, como sugere Rouillé, as noções de imagem conotada e denotada, não subscrevem a fotografia na abordagem unicamente mimética. Pois, o paradoxo em Barthes (1982) consiste, justamente, na compreensão desse autor de que um “objeto inerte” – a fotografia – faz uma linguagem, transformando o mecânico em social.

Diante das elaborações apresentadas acima, é possível pensar que a abordagem de Barthes em “A câmara clara. Notas sobre a fotografia” não exclui as suas contribuições para pensar a relação entre a mensagem e a fotografia em “A mensagem fotográfica”.

No que concerne ao ensino de Sociologia e História, acredita-se que a sua forte tradição hermenêutica muitas vezes contribui à invisibilização do visual, ainda que o visual seja indissociável das práticas de ensino a partir da modernidade. Servindo a essa invisibilização, acredita-se que a predominância do referencialismo

fotográfico, quando as imagens são utilizadas, institui-se como justificativa à afirmação da narrativa verbal.

Isto é, as fotografias são, geralmente, utilizadas no ensino de Sociologia e História, como sugere Leite (1993), como vitrines do texto verbal. E, como tal, a predominância do referencialismo no entendimento dessas imagens pode justificar a noção de “construção da verdade” que o discurso escolar carregou na modernidade. Assim, ao mesmo passo que o texto – inserido nos materiais didáticos, tal como no contexto escolar – se constituiu como uma “narrativa” realista, a fotografia, quando entendida sob a perspectiva da “transparência”, pode reforçar a noção de prova fidedigna, tanto de uma materialidade, que supostamente a precede, quanto do conteúdo do texto verbal.

Pode soar estranha a menção de que a presença das fotografias no contexto de ensino de Sociologia e História seja atribuída a certa invisibilidade do visual. Todavia, o fato de a fotografia ocupar, gradativamente, os mais diversificados campos da atividade humana, desde o século XIX, não significa que essa presença implique no reconhecimento das potencialidades de ensino dessas imagens e que ocorra certa relativização da verdade através dos seus usos e presenças.

Em outras palavras, o referencialismo fotográfico inseriu-se nas práticas fotográficas escolares da sociedade moderna. Assim, quando não problematizada, a imagem fotográfica incorre ao risco de afirmar uma materialidade preexistente, através de sua associação ao referente.

Em seguida, discorrer-se-á sobre as abordagens epistemológicas tocantes à fotografia e o referente, cunhadas no século XIX e XX.

3.2.2 Dubois e as três posições epistemológicas referentes à fotografia e a sua relação com o referente

Dubois (2009) compreende a existência de três posições epistemológicas referentes ao realismo fotográfico e ao valor documental da fotografia: O discurso da mimese; o discurso do código e da desconstrução; e, o discurso do índice e da referência. Tais perspectivas epistemológicas são classificadas pelo autor segundo as categorias peirceanas ícone, símbolo e índice.

A primeira concepção – o discurso da mimese – compreende a fotografia como um espelho do mundo, uma reprodução mimética da realidade. Incorporando a

verossimilhança entre similaridade e realidade. Tal como, entre verdade e autenticidade. Nessa concepção, a fotografia é compreendida como um “analogon”, sendo equivalente ao real. Isto é, como um ícone semelhante à realidade.

A segunda posição epistemológica – o discurso do código e da desconstrução – consiste em uma perspectiva semiológica que questiona a veracidade atribuída à fotografia. Nela, as imagens são compreendidas como objetos que interpretam e transformam a realidade. Deste modo, as imagens são objetos arbitrários, culturais, ideológicos e perceptualmente codificados. Devido a essas características elas não podem representar a realidade empírica (assim, não há realidade além dos discursos que a ela aludem). Nessa concepção, a fotografia é compreendida como um conjunto de códigos, um símbolo, e, portanto, é considerada arbitrária e convencionada.

E por fim, o discurso do índice e da referência, situado nas pesquisas pós-estruturalistas. Nessa compreensão há um retorno ao referente, no entanto, distinto da perspectiva mimética. Nela, a fotografia é inseparável do seu referente, ou seja, do ato que é o seu fundador. Desse modo, fotografia é entendida primeiramente como um índice, isto é, um signo indicador, associando-se com o seu objeto referencial e apenas posteriormente podendo adquirir característica de ícone. Ou seja, tornar-se parecida com o objeto que alude e adquirir sentido, transformando-se um símbolo.

Nessa perspectiva, a concepção semiológica – o discurso do código e da desconstrução –, insere-se em uma abordagem pós-moderna, ao propor uma ruptura com a perspectiva representacionista, presente no discurso da mimesis, ele reformula essa abordagem a partir das categorias peirceanas acima mencionadas.

A primeira concepção epistemológica apresentada por Dubois (2009) recorre à época do surgimento da imagem fotográfica. O entendimento da fotografia como um “analogon” sustentou os enunciados de verdade e a constituiu como sistema representativo da sociedade moderna. Já a perspectiva semiológica, ao questionar a veracidade delegada à fotografia, na primeira concepção, trouxe o elemento dúvida para o entendimento dessa modalidade imagética, atribuindo-a a sucessivos discursos sem base objetiva. Ou seja, para a percepção semiológica, a realidade e a fotografia só existem no plano discursivo. Logo, ainda que essa perspectiva epistemológica tenha problematizado o estatuto de veracidade da imagem fotográfica, ela limita os acontecimentos ao plano discursivo e, portanto, os

discursos, de certa forma, parecem pairar sobre uma concretude inexistente. O que soa, minimamente, antagônico.

Por último, a perspectiva pós-estruturalista – o discurso do índice e da referência – em que o próprio Dubois situa as suas pesquisas. Essa perspectiva retorna ao referente fotográfico, articulando as três categorias peirceanas – ícone, símbolo e índice –, a fim de pensar a fotografia como representação. Na abordagem de Rouillé (2009), a perspectiva da indicialidade, adota por Dubois (2009) e Barthes (1984), têm características idealistas e pouco considera a relação estabelecida entre a fotografia e os seus contextos.

Cabe mencionar que essas três perspectivas metodológicas, sob as quais a fotografia foi concebida, inseriam-se na escola. Não de forma datada e homogênea, pois, em muitos casos o discurso da mimesis coexiste juntamente com a perspectiva pós-estruturalista. A presença dessas perspectivas na escola depende muito do contexto de cada instituição, no entanto, é possível afirmar, à predominância da perspectiva representacionista nessa instituição. Já que, esse paradigma se instaura em outros setores da sociedade moderna e, a escola, como instituição propagadora dos valores da modernidade, também se insere nesse contexto.

Rouillé, em uma tentativa de romper com o a noção de representação, propõe uma cisão com a terceira perspectiva epistemológica, a partir do conceito de fotografia- expressão. Na sequência, apresentar-se-á essa proposição.

3.3 Fotografia: entre documento e expressão

Com intuito de problematizar os usos da fotografia-documento, como afirmação do sistema representativo da sociedade moderna, este tópico abordará os conceitos de fotografia-documento e fotografia-expressão, cunhados por Rouillé. Buscando pensar como a concepção de fotografia-expressão pode contribuir para alargar o entendimento – rumo a uma abordagem polissêmica – da imagem fotográfica.

Desde meados do século XIX, o valor documental da fotografia, vinculado ao imaginário de sua exatidão representativa, foi amplamente propagado. Essa concepção se estabelece nas práticas da fotografia-documento. Após a II Guerra Mundial, com a propagação massiva das fotografias de guerra, essa visão alcançou

seu apogeu, exaltando os valores da modernidade como compromisso de mudança social. (ROUILLÉ. 2009, p.65).

A tradição documental sobre a qual a fotografia foi enquadrada se sustentou na confiança estabelecida no aparelho fotográfico para a afirmação dos valores da modernidade. Deste modo, a câmera passa a organizar a aparência do visível de acordo com regras espaçotemporais preestabelecidas pela cultura ocidental.

No tocante à fotografia, a noção de documentário foi amplamente absorvida. Ainda que o termo documentário apareça no século XX, o interesse documental já estava presente nos fotógrafos do século XIX.

A esse respeito Lombardi salienta,

Ainda na época do daguerreótipo, em pleno positivismo, período de confiança no desenvolvimento científico e sedução pela máquina, a fotografia já havia se tornado instrumento de luta social. Sob o caráter denunciante e reformador, os fotógrafos queriam dar aos observadores um testemunho do que estavam vendo, mostrar a quem não havia testemunhado a cena o que e como sucedeu. No século XIX, a fotografia foi um instrumento mais forte utilizado pelos interessados em ampliar o âmbito da representação da realidade do espaço público e social. (LOMBARDI, 2007, p.34).

A definição da fotografia como documento se estruturou no seu processo de construção e afirmação como sistema representativo da sociedade moderna. Uma vez que a fotografia, como instrumento técnico, surge como possibilidade representativa até então desconhecida, tendo em vista que a pintura ocupava o posto hegemônico na produção de representações visuais. Nesse sentido, o papel documental exercido pela fotografia também se postava como uma necessidade social de demarcar territórios.

A nomenclatura documental, atribuída à imagem fotográfica, quando associada ao objetivismo fotográfico e a noção de verdade, reforça o referencialismo fotográfico, através do discurso de transparência da imagem fotográfica. Assim, vista como imagem-máquina, a fotografia avigorou o discurso positivista da ampliação da verdade através da redução da ação humana.

No que compete à definição de documento, Ledo salienta,

Nos referimos a la palabra <<documento >>, porque todos entendemos que estamos ante algo que es portador de información, que trae en sí la inscripción, el registro, la escritura de un hecho, de una realidad observable y verificable. Sabemos, asimismo, que estamos ante um documento porque lo consideramos convincente, porque cumple las reglas de lo que es un

documento, de acuerdo con nuestro conocimiento prévio y que resumimos en su imposibilidad de interferir, de modificar la realidad que, en su momento, va a documentar. (LEDO, 1998, p.38).

De acordo com essa acep o, a defini o de documento   repleta de legitimidade, uma vez que   deliberada a partir de códigos sociais que aludem a conhecimentos pr vios. O uso do instrumento c mera, segundo Ledo, estabelece o sentimento de olhar ativo, esse por sua vez, fomenta a sensa o de proximidade com a constru o da verdade histórica. De tal modo,

El aprendizaje de la mirada como documental, como contrato de credibilidad, exige una relación de identidad con la tecnología y comporta la experiencia de la mediación: estamos en el mundo a través de su representación. Por eso Teoría del Progreso y Democracia enmarcan un rápido proceso que acepta la foto como bien público, justificando que su valor de cambio se mantenga a la zaga de su valor de uso. (LEDO, 1998, p. 13).

Isto  , a compreensão da fotografia como documento constituiu-se como parte de um processo identitário de afirma o dos indivíduos na sociedade moderna, estabelecendo-se por meio da incorpora o técnica – como mecanismo que constrói e afirma a verdade histórica – como valor que legitima a modernidade. Nesse sentido, o reconhecimento da fotografia como inven o de domínio público pelo estado franc s, em 1839, relaciona-se com a perspectiva progressista do positivismo e a afirma o do discurso de modernidade.

Rouillé afirma que o verdadeiro fotográfico   algo operatório, ele tem como fun o construir um inventário de real, arquivando, ordenando, fragmentando, unificando, modernizando saberes, ilustrando e informando. Assim, a fotografia enquanto documento se ocupou de expandir os valores da sociedade moderna.

Paralelamente a perspectiva de Rouillé, Santos (2010) salienta que as concep es dos teóricos da fotografia Charles Peirce (1999), acerca do caráter indicial da fotografia, Roland Barthes (1984), em que o referente adere   imagem fotográfica, e Philippe Dubois (2009) acerca da implica o plena entre fotografia e referente, corroboraram para a sustentac o da associa o entre a fotografia-documento e os enunciados de verdade no século XX.

Tais proposi es funcionam para amparar a voca o documental que passou a ser atribuída como constitutiva da fotografia. Por documento, entendia-se então um simples registro ou reprodu o técnica do mundo

material, incapaz de ser concebido em consonância com as noções de autoria, escrita e expressão fotográficas. (SANTOS, 2010, p.2).

A respeito do que se nomenclaturou como modernidade e, do que se convencionou denominar como pós-modernidade, Ianni afirma,

É possível reconhecer que as narrações literárias, científicas e filosóficas construídas no espírito da modernidade guardam algum compromisso com a representação ou mimesis. Ao passo que, no espírito da pós-modernidade, as narrações se soltam no âmbito dos signos, símbolos, figuras e figurações linguísticos, ou estruturais semióticos, desconstrutivos, alheios a representação ou mimesis, soltos na imaginação. (IANNI, 2000, p.236).

Segundo Rouillé, a fotografia-documento entrou em crise, pois ela estava profundamente vinculada à sociedade industrial, aos seus paradigmas econômicos, técnicos, perceptivos, físicos e teóricos. Em resposta as novas necessidades do sistema de representação da sociedade da informação ela se transformou, estabelecendo ligações com a arte, nesse sentido os procedimentos culturais substituíram os usos práticos, assim a fotografia-expressão surge como nova categoria fotográfica.

Nesse sentido, Santos pontua,

Não se trata de negar o valor de documento a que muitas vezes a fotografia serve, mas entender que ele nunca se dá a quem da representação, posto que a fotografia-documento é igualmente perpassada por processos subjetivos de criação. (SANTOS, 2010, p.2).

Para Rouillé, o desenvolvimento da fotografia incide em um processo mais do que, propriamente, impressão. Atribuindo-a mais a expressão do que a designação. Portanto, a teoria do índice soa abstrata para esse autor, essencialista e alheia às imagens.

É evidente que suas imagens registram quimicamente as marcas luminosas de coisas materiais e desse modo se distinguem dos desenhos, gravuras e pinturas. Mas elas não se esgotam na designação, como afirma ainda Barthes, para quem “a fotografia é somente um canto alternado de ‘vejam’, ‘veja’, ‘eis aqui’”, para quem ela apenas “aponta o dedo, num certo confronto, e não consegue sair dessa pura linguagem dêitica”. Tais alegações extravagantes a respeito dos trabalhos e das obras depreciam as imagens, privilegiam o índice, negligenciam o ícone, ignoram a escrita e desconhecem o próprio processo fotográfico. Na realidade, a fotografia é, ao mesmo tempo e sempre, ciência e arte, registro e enunciado, índice e ícone, referência e composição, aqui e lá, atual e virtual, documento e expressão, função e sensação (ROUILLÉ, 2009, p.197).

Nesse ponto de vista, o autor salienta que teoria do índice deprecia as imagens em prol dos referentes, assim como evidência o documento mais do que os acontecimentos. Desse modo, a diminuição das imagens enquanto ícones evita que elas possam designar corpos, e simultaneamente, explicar acontecimentos.

Nesse sentido, Rouillé propõe que a fotografia-documento – entendida na dimensão de imagem que compreende uma expressão, englobando um acontecimento – seja denominada como fotografia-expressão. Assim, ainda que ela exprima um acontecimento ela não o representa.

Não há dúvidas de que a fotografia pode ser compreendida como documento, como fonte e indício, porém o termo documento remete a determinado estatuto de legitimidade que se constituiu historicamente. À vista disso, o conceito empregado por Rouillé para se referir à faceta polissêmica da imagem fotográfica, aquela que pode ser documento, mas também é expressão artística – não se encerrando nem em uma, nem em outra definição – consiste em fotografia-expressão.

Logo, considerar o uso do conceito de fotografia-expressão na escola, relaciona-se a problematização de uma série de outros conceitos, tais como objetividade, referencialismo, documento, expressão e realismo. Entendendo que, na mesma proporção que a fotografia conota certa expressão e acontecimentos ela também os atualiza.

A imagem ocorre, precisamente, na dimensão de encontro entre o processo fotográfico e o que foi fotografado. E, assim, essa abordagem pode contribuir para a relativização da noção de verdade nas relações de ensino de História e Sociologia.

3.4 O processo de expansão do acesso à escola pública no século XIX no Ocidente “moderno” e a sua relação com a fotografia

Nos tópicos anteriores, a constituição da fotografia como sistema representativo da sociedade moderna foi abordada, assim como o referencialismo fotográfico e os pressupostos epistemológicos através dos quais essa imagem foi enquadrada à época de seu surgimento no século XIX e no século XX. Por fim, discutiu-se a proposta de Rouillé sobre compreensão da fotografia a partir do conceito de fotografia-expressão na contemporaneidade. Todavia, ainda no que concerne à sociedade moderna, é importante salientar a relação entre o

alargamento do acesso à escola pública, nessa sociedade, e a fotografia, inserida no mesmo contexto de afirmação dessa modalidade imagética como sistema representativo da modernidade. À vista disso, este tópico abordará a relação entre o processo de alargamento do acesso a escola pública e a constituição da fotografia como sistema representativo da sociedade moderna.

Durante a Idade Média, a denominada educação institucional era elaborada e organizada pela Igreja Católica – nesse período os papéis sociais desempenhados pela igreja misturam-se com as atribuições hoje definidas como estatais –. A educação fornecida por essa instituição religiosa destinava-se a nobreza e a formação do próprio clero, pois os servos não tinham acesso a essa formação concedida a quem desfrutava de privilégios sociais. No que concerne especificamente à nobreza, os seus descendentes eram educados por preceptores no espaço doméstico.

Somente no processo de transição do sistema feudal para o capitalista – isto é, na passagem da Idade Média para a Moderna – a burguesia emergente, ao assumir o poder, destitui a organização da educação como privilégio da nobreza, instituindo-a como direito. E, em um processo subsequente, vinculando-a a noção de dever. Todavia, essa institucionalização da escola pública, sob o prisma do direito, apenas se constitui no século XIX.

Nos séculos XVI e XVII, Comênius (1592-1670) – inserido nesse processo transitório, não apenas de modos de produção, mas também da base simbólica e cultural da sociedade europeia –, em a “Didáctica Magna”, abordou, o que Valdemarin (2006) define como as diretrizes de funcionamento da escola enquanto instituição na modernidade. Ao apontar a escola como formadora dos indivíduos Comênius propõe uma transferência de responsabilidade educacional, do âmbito familiar para o escolar /institucional. Isto é, para um sistema de ensino.

Em meio às diretrizes defendidas por Comênius (1997), cabe destacar aqui, além da já citada instrução institucional escolar, a relação entre família e a escola no processo formador e o processo de inserção pedagógica na infância, por intermédio da educação formal. Em outras palavras, a formação da infância moderna.

A respeito da necessidade de formação da escola, Comênius adverte,

5. A ordem louvável das coisas. Com efeito, se um pai de família não tem disponibilidade para fazer tudo o que a administração dos negócios domésticos exige, mas se serve de vários empregados, porque não há de

fazer o mesmo no nosso caso? Na verdade, quando ele tem necessidade de farinha, dirige-se ao moleiro; quando tem necessidade de carne, ao carnicheiro; quando tem necessidade de bebidas, ao taberneiro; quando tem necessidade de um fato, ao alfaiate; quando tem necessidade de calçado, ao sapateiro; quando tem necessidade de uma casa, de uma relha do arado, de um prego, etc., dirige-se ao marceneiro, ao pedreiro, ao ferreiro, etc. Uma vez que, para instruir os adultos na religião, temos os templos; para discutir as causas em litígio, e para convocar o povo e para o informar acerca das coisas necessárias, temos os tribunais e os parlamentos, porque não havemos de ter escolas para a juventude? (COMENIUS, 1997, p.17).

No trecho exposto acima – retirado de a “Didáctica Magna” – Comênius equipara a importância da institucionalização das escolas a outras necessidades construídas socialmente pelos indivíduos. Assim como outras instituições formadoras e instrucionais – destinadas a suprir certas demandas sociais desses sujeitos – Comênius ressalta a importância de a escola assumir a formação dos jovens. Além disso, o autor compreende a escola como elemento formador e capaz de instruir os jovens para às demandas sociais, ou seja, para a modernidade capitalista frente ao feudalismo em dissolução.

No século XVIII, a publicação de “Emílio ou da educação”, de Jean-Jacques Rousseau, também se inscreve nesse processo de construção do pensamento pedagógico da modernidade. Em uma perspectiva distinta de Comênius, Rousseau estende a sua compreensão política à sua perspectiva pedagógica. A respeito disso, Valdemarin ressalta,

A reivindicação comeniana de educação para todos baseada em uma concepção religiosa (todos devem ser educados porque todos são filhos de deus) recebe outra configuração no texto de Rousseau: todos devem ser educados para o exercício da cidadania, isto é, a educação é o requisito para a igualdade política. (VALDEMARIN, 2006, p.165).

Assim, educação em Rousseau é requisito para participação do indivíduo na política, isto é, faz parte do contrato social. Nesse modelo, a formação educacional não é constituída por escolas, mas por preceptores, esses, por sua vez, são portadores “da nova concepção de homem e de sociedade”, (VALDEMARIN, 2006, p. 165), trabalhando, de tal modo, em prol da transformação social.

Isto é, a educação em Rousseau, mesmo que não seja pensada como uma prática escolarizada, no sentido formal do termo, deve preparar o indivíduo para a vida social e, doravante, para o exercício da política. Nesse sentido, ela alude à

noção de prática formadora e, como tal, relaciona a instrução ao convívio social. Em outras palavras, ela viabiliza o convívio social.

Nas décadas finais do século XIX, Valdemarin salienta que às concepções de Comênio e Rousseau foram amplamente aceitas e socialmente difundidas pelos educadores. Inseridos em um processo de tentativa de renovação das práticas pedagógicas, de “disseminação das escolas” e da “escolarização da instrução”. No contexto em questão, o Método de Ensino Intuitivo é elaborado, defendendo a noção de educação por meio dos sentidos e através das experiências e coisas.

Nas últimas décadas do século XIX que essas orientações, fortes mas esparsas, se configuram e se articulam num conjunto de regras sobre como ensinar, em orientações para práticas docentes, em resposta às dificuldades apresentadas pela disseminação de escolas primárias, que ocorre principalmente na Europa e nos Estados Unidos da América, criando um modelo de estrutura para ascensão do conhecimento (da sociedade). Assim sendo, é em decorrência da abertura de escolas e da tentativa de tornar elementar a educação elementar (VALDEMARIN, 2006, p.165).

As perspectivas educacionais de Comenius e Rousseau demonstram certo entendimento desses autores acerca da “instrução” como elemento capaz de preparar o indivíduo para a sociedade que gradualmente se instituía, isto é, a sociedade moderna.

Assim como a crença do verdadeiro fotográfico, discutida nos tópicos anteriores, a institucionalização da escola passa a incorporar a crença de que essa instituição se funda como elemento progressista, moderno e capaz de fomentar a mudança social. Essa crença, alimentada pelo desenvolvimento da sociedade industrial, reforça o pressuposto de formação do indivíduo.

A respeito da formação e institucionalização da escola pública e sua relação como a burguesia, Lopes atesta, “no afã de consolidar seu projeto hegemônico, a burguesia se apropria da ideia de escola pública, redefinindo-a e convertendo-a em um dos instrumentos disseminadores de sua visão de mundo” (LOPES, 1981, p. 15).

Nesse processo, a escola se constitui como um elemento político de manutenção e propagação dos valores da sociedade moderna, e desta forma, formando homens e mulheres modernos, adequados às demandas de mão de obra da sociedade capitalista.

Dentro dessa perspectiva, isto é, de expansão do ensino público na Europa, Hippeau (1879) salienta a necessidade de composição de um sistema nacional

educacional, inserido no contexto de industrialização da sociedade europeia, pós-revolução industrial. Assim, Hippeau discorre sobre a necessidade de ampliação do sistema escolar visando o direcionamento da instrução para a formação de mão de obra. Ou seja, educação popular, dentro dessa perspectiva, recorrente no século XIX, está relacionada ao atendimento das demandas trabalhistas, políticas e ideológicas da sociedade industrial.

Portanto, cabe mencionar que assim como a sociedade moderna necessitava de um instrumento capaz de formar e propagar a noção de indivíduo – mantendo os interesses da burguesia enquanto classe hegemônica – ela também carecia de um sistema representativo que atendesse as suas demandas de propagação valorativa. Assim, na mesma proporção em que a fotografia atendeu as necessidades do sistema representativo da modernidade, a constituição da escola pública, no final do século XIX, passa a atender os interesses formativos dessa sociedade.

Souza afirma que a formação da escola primária, nas décadas finais do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, ocorre na maioria dos países ocidentais, sob o pressuposto de universalização do acesso à escola, gerida pelos mecanismos estatais como ferramenta de manutenção da democracia moderna.

As novas exigências postas pelo desenvolvimento econômico e social colocaram na ordem do dia novas atribuições para a escola primária, entre elas, a de formação do cidadão moderno, em condições de contribuir para a construção da nação e de integrar a nova ordem social, caracterizada pela urbanização e industrialização. (SOUZA, 2013, p.260).

A adoção desses princípios racionais na escola reforça a associação entre essa instituição e a noção de racionalidade instrumental, portanto, moderna, objetiva e instituída sob o prisma global do progresso. Em um processo de afirmação e propagação da verdade moderna, a escola se estabelece como instituição capaz de expandir esses princípios, tanto do ponto de vista do indivíduo que a sociedade moderna pretende formar, o cidadão, quanto da ordem social que ela deseja propagar e manter.

É importante salientar que os pressupostos positivistas por meio dos quais a fotografia foi enquadrada na modernidade, reforçados pelo realismo fotográfico, inseriram-se na escola e nas práticas de ensino dessa instituição, pois o paradigma representacionista da sociedade moderna – composto pela perspectiva da mimesis,

como afirmação da modernidade e sua propagação valorativa – caracterizou os enunciados de verdade, sob os quais esse período se constitui e lhe serviu como sistema representativo, assim como a escola se instituiu como instrumento valorativo e formador.

Diante disso, o que se vê é a perspectiva expansionista da modernidade, enquanto um sistema de valores e crenças, do qual a razão se institui como premissa máxima, ainda esta se constitua como uma crença moderna, conforme abordado por Rouillé (2009).

A afirmação da modernidade, enquanto sistema que se opõe ao que se denominou como Idade Média na Europa, em que a concepção hegemônica de verdade estava associada à Igreja Católica, ocorre a partir da construção de uma nova verdade. Nela, o estado e suas instituições racionais e burocráticas passam a administrar e produzir a verdade, mantida e propagada pela escola, dentro dos preceitos positivistas, sob os quais esta instituição se funda.

A concepção aqui presente de que a escola se constituiu historicamente como uma instituição positivista e que, portanto, é institucionalizada sob a ótica da verdade, como parte do sistema valorativo e formador da sociedade moderna, incorporando a crença realista nos usos da fotografia – através da noção de objetividade e realismo, em um processo de expansão da modernidade ocidental – não limita esta instituição a uma funcionalidade estática. Portanto, é possível salientar que, ainda que a escola tenha a sua institucionalização vinculada a produção da verdade na modernidade, assim como a fotografia, os usos e interações dos sujeitos coletivos em seu interior não se limitam a essa premissa. Todavia, é importante ressaltar que a noção de progresso foi instituída sob a lógica da ordem, assim, que outra instituição seria capaz de formar indivíduos para a nova ordem moderna?

De tal modo, a fotografia representa as necessidades afirmativas da modernidade, através da produção de representações visuais, firmadas a partir dos seus pressupostos de verdade, realismo, documento e referencialismo. Ela se inseriu na escola, que por sua vez, constituiu-se como uma instituição capaz de formar e propagar o conceito de indivíduo.

Esses pressupostos, em certa medida, inseriram-se nas práticas de ensino, relacionando às Ciências Humanas à noção de verdade e encontrando na fotografia o objeto referencialista que lhe assegurava essa afirmação. Ou seja, a inserção da

fotografia na escola ocorre em um processo de modernização ocidental, do qual, tanto a fotografia quanto a escola derivam. O que se relaciona aos enunciados de verdade associados a essa imagem nas relações de ensino de Sociologia e História.

4 FOTOGRAFIA, SOCIOLOGIA E HISTÓRIA

A imagem – toda imagem – é uma “forma que pensa” (SAMAIN, 2014, p.22).

A imagem faz pensar, é coisa viva, vestígio, indício, evidência, fonte, expressão, gesto, documento, remete a sistemas de pensamentos e representações de mundo, ela é polissêmica. A fotografia, assim como outras imagens, ocupa espaço entre as formas que pensam e atribuem significados as coisas. No entanto, embora que a fotografia seja presença conhecida nas disciplinas de Sociologia e História, no que diz respeito a sua incorporação entre as ferramentas de pesquisa dessas áreas, ela protagonizou controvérsias discussões desde o seu surgimento, no século XIX, até a atualidade.

A fotografia surge com uma dupla face, ao mesmo tempo em que os seus usos ampliavam as possibilidades de expressão das subjetividades, ela também foi associada aos pressupostos de racionalidade e objetividade do positivismo, sob os quais a ciência ocidental se instituiu. Nesse contexto, ora ela foi caracterizada como instrumento repleto de objetividade – e, por isso associada a enunciados de verdade – ora foi denominada como falsa. Assim como, já foi considerada como inapropriada para usos em pesquisas iconográficas, devido à subjetividade de seu poder representativo.

Desde o início da história da fotografia, os seus usos como ferramenta em pesquisas nas Ciências Humanas foram discutidos. Todavia, a fotografia estava associada ao discurso de objetividade, sustentado através da ideia de que a marca deixada pelos objetos expostos à luz na chapa fotográfica expressava um decalque da realidade. No início de sua incorporação às Ciências Humanas – final do século XIX – havia a predominância da, já citada, perspectiva positivista. Esta última, inserida no contexto de afirmação dos valores da modernidade.

Mauad (1996) salienta que, desde primeira metade do século XIX até a atualidade, diferentes enfoques analíticos foram aplicados à fotografia no ocidente. O entendimento que a associa a um decalque da realidade, expresso na perspectiva empirista, foi amplamente problematizado, tanto pela teoria da percepção, quanto pela semiologia pós-estruturalista. A autora assegura que, mesmo a crítica direcionada ao essencialismo mimético, relaciona-se a um pressuposto interpretativo

acerca da imagem fotográfica e, nesse sentido, já propunha certa problematização sobre ela.

Diante disso, esta seção se insere na discussão sobre alguns caminhos traçados pela fotografia na Sociologia e na História, a partir da contribuição de alguns campos das Ciências Humanas. A fim de compreender as intersecções entre a fotografia e a pesquisa e ensino de Sociologia e História na escola.

Assim, compete compreender a relação entre o percurso histórico de surgimento da imagem fotográfica – entendida como um processo, segundo a perspectiva de Aumont (2002) – e sua incorporação às Ciências Humanas, como elemento que participa de uma “*grande família de fenômenos*” (SAMAIN, 2014, P.31). Com intuito de refletir sobre a sua relação com a denominada sociedade moderna, a partir da perspectiva de Rouillé. Visando ampliar a compreensão de seus usos na escola – como uma instituição visual, segundo Meneses (2005) – através da concepção de fotografia-expressão.

Neste sentido, esta seção articula-se em quatro eixos: Em um primeiro momento, discute a perspectiva adotada pelos iconografistas e a introdução da fotografia na História; posteriormente, aborda a inserção da fotografia na Antropologia e as contribuições da Antropologia Visual; em um terceiro momento, discute a fotografia e a crítica social e as trajetórias da Sociologia ao encontro da fotografia; por último, aborda a educação estética, cultura visual e a escola como instituição visual.

4.1 A História da Arte: Considerações sobre a Iconografia e a Iconologia

O esforço em decodificar imagens já era uma prática desde o Renascimento, como afirma Meneses (2003). Séculos depois, esse exercício originou a iconografia, constituindo-se como ciência que estuda as representações visuais.

Burke (2004) observa que Francis Haskell (1928-2000), em “A história e suas imagens”, salienta que no século XVII as pinturas das tumbas romanas foram utilizadas com intuito de narrar à história do cristianismo. Assim como, no século que o sucede, as tapeçarias de Bayeux foram analisadas por estudiosos.

Na primeira metade do século XIX, duas perspectivas de leitura e interpretação das mensagens contidas nas imagens se estruturam, a iconografia e a iconologia, ambas propagadas nas décadas de 1920 e 1930. O método iconográfico

busca atribuir significações a fim de alcançar o sentido das imagens, já à iconologia, almeja incluir às imagens em um entendimento sobre o mundo, evidenciando mentalidades implícitas em seu contexto de produção.

Por volta da década de 1930, o uso desses termos tornou-se associado a uma reação contra uma análise predominantemente formal de pinturas em termos de composição ou cor, em detrimento do tema. A prática da iconografia também implica uma crítica da pressuposição do realismo fotográfico em nossa “cultura de instantâneos”. (BURKE, 2004, p.44).

Panofsky, membro da Escola de Warburg, em Hamburgo na Alemanha, situa-se como um dos principais representantes da iconografia e responsável pela propagação do método iconográfico, divulgado em 1839 em seu ensaio “*Studies in Iconology*”.

Esse método, fundamentado na tradição hermenêutica – que consiste na interpretação de textos –, baseou-se no estabelecimento de três níveis pictóricos na leitura de imagens; a descrição pré-iconográfica, isto é, a busca do significado *a priori* de determinada imagem, identificando objetos e eventos que a compõem; a análise iconográfica, que consiste na busca do “significado convencional” da imagem, envolvendo os fatos históricos contidos no imaginário coletivo e expressos na imagem; E, por fim, o terceiro nível, a interpretação iconológica, que incide na procura do significado intrínseco na imagem. Isto é, classe social, crenças religiosas, pressupostos filosóficos, entre outros.

Esses três níveis pictóricos de Panofsky correspondem aos três níveis literários distinguidos pelo estudioso clássico Friedrich Ast (1778-1841), um pioneiro na arte de interpretação de textos (“hermenêutica”): o nível literal ou gramatical, o nível histórico (preocupado com o significado) e o nível cultural, voltado para a captação do “espírito” (Geist) da Antiguidade ou outros períodos. (BURKE, 2004, p. 45).

Outros historiadores da arte empregaram o termo Iconologia com um sentido dessemelhante à concepção de Panofsky. Burke salienta que Gombrich compreende o termo como “à reconstrução de um programa pictórico”. (Burke, 2004, p.46).

Nesse sentido, Gombrich (1970) afirma que para o holandês Eddy de Jongh, estudioso da iconografia, a iconologia se caracteriza como uma experiência que visa à compreensão das representações integradas ao contexto histórico que

pertencem. Assim, a perspectiva adotada por Gombrich segue uma direção distinta da concepção de Panofsky, tendo em vista o atrelamento das representações ao contexto histórico. Dessa forma, as representações não ocupam sentido fixo.

Para Burke, entre os problemas mais criticados no método iconográfico de Panofsky, situam-se a sua característica demasiado intuitiva, assim como, a indiferença ao contexto social de produção da obra. Por conseguinte, o autor salienta que Panofsky se preocupou em demasia com os significados da imagem, desconsiderando a variabilidade desses significados de acordo com as subjetividades dos indivíduos. Somado a isso, Burke ressalta que, o método em questão, sempre considerara as imagens como elementos alegóricos.

Em resumo, o método específico para a interpretação de imagens que foi desenvolvido no século XX pode ser considerado falho por ser excessivamente preciso e estreito em alguns casos e muito vago em outros. Para discuti-lo em termos gerais, o método incorre no risco de subestimar a variedade de imagens, sem falar na diversidade de questões históricas para as quais as imagens podem auxiliar a encontrar respostas. (BURKE, 2004, P.52).

A partir perspectiva de Burke, o que se vê é que o método iconográfico soa demasiado intuitivo, e como tal, propõe a reconstrução do significado das imagens a partir de certas alegorias hegemônicas. Todavia, na medida que as referências dos indivíduos criadores de imagens são múltiplas, assim como as finalidades de sua produção e contexto ao qual elas estão inseridas, nem sempre as imagens são elementos metafóricos, ou, alegóricos.

Meneses (2005), por sua vez, também problematiza a perspectiva de Panofsky,

As dificuldades apresentadas pela Iconologia de Panofsky (além de sua matriz idealista), pois pressupõe que haja correspondência entre a imagem como sintoma (a forma simbólica de Cassirer) e o foco homogeneizador do *Zeitgeist* ("espírito da época"), *Weltanschauung* (visão de mundo, em que as formas simbólicas regem o funcionamento da sociedade numa determinada época). Trata-se, em última instância, de uma História das ideias que talvez possam ser hegemônicas no campo das artes e outras manifestações de elite, mas que dificilmente dariam conta da(s) iconosfera (s) de sociedades complexas e do que elas podem revelar. (MENESES, 2005, p. 44).

Nesse sentido, a perspectiva de Panofsky é compreendida como idealista e, de certa forma, alude a determinado elitismo, partindo do pressuposto de que há referências comuns a toda sociedade, ou, grande parte dela. Isto é, referências

hegemônicas que abarquem a iconosfera. Essa última é entendida, segundo a perspectiva de Meneses, como imagens referenciais – ou imagens-guias – de um grupo social ou de uma sociedade.

Didi-Huberman aborda a importância da proposição de uma “rasgadura” na perspectiva de Panofsky,

Lembremos igualmente esta outra – e bela – frase de Panofsky: “A relação do olho com o mundo é, em realidade, uma relação da alma com o mundo do olho”. Lembremos seu insubstituível valor crítico – a esperança positivista de apreender o real, esperança aqui rasgada pela metade –, mas rasguemo-la por nossa vez, como se rasgaria a unidade sintética e o esquecimento transcendental herdados de Kant. (DIDI-HUBERMAN, 2013, p.187).

O autor sugere que a “relação da alma com o mundo do olho” apenas pode ser a de “não-síntese” de certa instância, esta por sua vez, constitui-se como uma rasgadura “entre consciente e inconsciente” (DIDI-HUBERMAN, 2013, p.187). Nessa acepção, o mundo faz sistema até certos limites e a própria lógica mostra falhas constitucionais.

4.2 Fotografia e História, fonte, indício e documento: Trilhando caminhos em direção a uma História Visual

Em “Testemunha Ocular”, Burke parte da perspectiva de que imagens são evidências históricas, dividindo espaço com outras fontes. Todavia ainda que elas sejam consideradas evidências para o estudo da História, o autor ressalta que há uma invisibilidade do visual presente entre os historiadores. Reforçando que, embora que as fotografias estejam presentes nos estudos historiográficos, essas foram compreendidas por muito tempo como triviais ilustrações do texto verbal. De tal modo, elas acabam por ilustrar conclusões dos autores anteriores a sua integração ao texto, não proporcionando novas indagações.

Corroborando com essa perspectiva, Leite (1999) questiona a forma como as fotografias são utilizadas pela História, afirmando que os seus usos, por muito tempo, reforçaram a autoridade do texto verbal. Nessa perspectiva, a imagem fotográfica por demasiado tempo se configurou apenas como “vitrine” do texto, ou seja, como elemento elucidativo.

Em argumentação paralela à perspectiva apresentada por Leite, acerca da supremacia do texto verbal na História, Meneses – em artigo intitulado “Rumo a uma História Visual” – refere-se à dificuldade de os historiadores trabalharem as especificidades visuais da imagem, inferindo que, em muitos casos, eles acabam limitando a imagem a condição de tema. Reduzindo, portanto, as suas possibilidades de usos ao restringi-las ao fornecimento de informações para o texto verbal.

Tal dificuldade, sem dúvida, deriva da formação logocêntrica do historiador e da natureza igualmente centrada na palavra de quase toda sua atividade profissional. Assim, além, do ônus de um “analfabetismo visual” (a própria necessidade de recorrer a uma expressão de marca verbal já indica a dimensão do problema). (MENESES, 2005, p. 40).

Meneses aponta certa hierarquia de fontes, consideradas como de valor documental, na história, reforçando uma subordinação de alguns referenciais a outros, quando, em certa medida, eles deveriam ser compreendidos como equivalentes, assim como outras “dimensões sensoriais”, presentes na vida social, pois, é através da “mediação dos sentidos e seus suportes que a vida social é viável” (MENESES, 2005, p. 34).

Desde o seu surgimento, a fotografia foi discutida como meio de comunicação que poderia contribuir à História, o discurso de objetividade e realismo – discutido na seção anterior – também se veiculou na historiografia positivista, predominantemente narrada a partir de textos. Nela, quando a fotografia é utilizada, isto ocorre como reforço do status de objetividade embutido nos valores da modernidade racionalista. Isto é, a partir de uma perspectiva empirista, como sugere Mauad (1996).

No que corresponde à inserção da fotografia na História, Le Goff afirma que a História Nova alarga as possibilidades de usos de fontes diversificadas, ampliando o campo documental dessa área com a inclusão de novas fontes.

A História Nova nasceu em grande parte de uma revolta contra a historiografia positivista do século XIX, tal como havia sido definida por algumas obras metodológicas por volta de 1900 [...]. Ampliou-se o campo do documento histórico; ela substituiu a história de Langlóis e Seignobos, fundada essencialmente nos textos, no documento escrito, por uma história baseada numa multiplicidade de documentos: escritos de todos os tipos, documentos figurados, produtos de escavações arqueológicas, documentos orais. (LE GOFF, 1993, p.28).

Burke salienta que, ao longo da história, os historiadores utilizaram o termo fonte para caracterizar documentos empregados em suas pesquisas sobre o passado. Essa concepção se arquitetou em consonância com o discurso positivista de construção da verdade, deste modo, à fonte se caracterizava como instrumento que viabilizava o acesso a “verdade” histórica. O autor problematiza essa concepção a partir da metáfora do balde preenchido no riacho da verdade. Isto é, as histórias adquirem legitimidade ao se aproximarem das origens, nelas, as fontes assumem a condução desse caminho, ou seja, como documentos da verdade histórica. Assim, o autor reforça que tal premissa soa incauta com relação a uma diversidade de fatores que intermedeiam o acesso à fonte. Entre eles, a perspectiva dos historiadores, dos arquivistas e testemunhas.

Burke propõe a substituição do termo fonte pelo conceito de indício, em consonância com a perspectiva de Gustaaf Renier (1892- 1962) em “*History, its Purpose and Method*”. À vista disso, os indícios do passado no presente se caracterizam por “manuscritos, livros impressos, prédios, mobília, paisagem (como modificada pela ação humana), bem como a muitos tipos de imagens: pinturas, estátuas, gravuras, fotografias”. (BURKE, 2004, p.2004).

Nesse sentido, o uso das imagens, neste caso, especificamente, de fotografias, não pode limitar-se a condição de evidência no sentido cartesiano do termo. Isto é, como qualidade daquilo que é evidente e, portanto, não suscita qualquer dúvida, pois as fotografias produzem uma imaginação histórica, assim como textos e outros indícios, sejam eles orais ou escritos.

Portanto, no que concerne aos usos das imagens na História, Burke propõe a necessidade de os historiadores estabelecerem uma crítica da evidência, assim como realizam a crítica da fonte nos “documentos” utilizados em suas pesquisas.

Para utilizar a evidência de imagens de forma segura, e de modo eficaz, é necessário, como no caso de outros tipos de fonte, estar consciente de suas fragilidades. A “crítica da fonte” de documentos escritos há muito tempo tornou-se uma parte essencial da qualificação dos historiadores. Em comparação, a crítica de evidência visual permanece pouco desenvolvida, embora o testemunho de imagens, como o de textos, suscite problemas de contexto, função, retórica, recordação [...] testemunho de segunda mão, etc. (BURKE, 2004, p.18).

Ou seja, pensar a fotografia como narrativa visual na história consiste em problematizar a sua condição de indício, propondo a sua crítica como evidência

visual, e, deste modo, problematizando a própria noção de evidência, no processo de construção/reconstrução de narrativas sobre o passado.

Kossoy (2014), por sua vez, assegura que as imagens são fontes imprescindíveis, tanto para história, quanto para outras áreas de conhecimento, reforçando a ideia de que o seu conteúdo não pode apenas ser elucidativo do texto. Aludindo a Marc Bloch, o autor defende que imagens se configuram como mais uma fonte de conhecimento que altera a compreensão do passado, em constante transformação e aprimoramento.

Nessa perspectiva, os estudos históricos que incluem fotografias, não podem ignorar os diferentes propósitos sobre os quais essas imagens foram produzidas, igualmente, devem considerar os seus usos, tais como, o seu processo de produção e técnica. Levando em conta que a fotografia pode ser utilizada como propaganda, assim como pode conter visões estereotipadas do outro.

Exemplificando a perspectiva acima citada, Tacca (2011) questiona, no artigo “O índio na fotografia brasileira: incursões sobre a imagem e o meio”, como as populações indígenas brasileiras foram estereotipadas – ocupando a definição de exóticas, a partir de um ponto de vista colonizador – nas fotografias produzidas no Segundo Império (1849-1889), por fotógrafos diversos, entre eles, E. Thiesson e Marc Ferrez, produzindo uma generalização do inconsciente, socialmente veiculado, sobre essas populações.

Cabe ressaltar também, que as fotografias são produzidas dentro de convenções visuais específicas, aceitas em determinada cultura, dentro de certo contexto e gênero fotográfico. Seja abordada como fonte, indício, ou evidência, Burke sugere que os historiadores estabeleçam uma crítica da fonte, quando empregam as fotografias em suas pesquisas.

Contudo, embora outros autores utilizem a nomenclatura fonte para se referir à fotografia, Burke emprega o termo indício, isto é, a compreensão da fotografia como possível evidência – distinguindo-se do sentido cartesiano do termo, ou seja, como comprovação de algo irrefutável – para se referir a ela como elemento que pode aludir a determinadas mentalidades, tanto pelo que é visível quanto pelo que não é visível em sua narrativa.

Ao problematizar a História Iconográfica, Meneses (2005) sugere que essa perspectiva foca em demasia nos documentos, “em detrimento dos problemas históricos”. Assim, ao propor uma História Visual, como mais um campo do

conhecimento histórico, o autor sugere que as fontes visuais – entre elas a fotografia – sejam compreendidas para além da concepção de documento, entendendo-as como elementos integrantes do contexto social e, nesse sentido, participando da sua complexidade e heterogeneidade.

Meneses propõe que a História, ao considerar a dimensão visual como elemento componente do contexto social, deve considerar três dimensões; o visual, o visível e visão. No que concerne ao visual, ele propõe a identificação dos sistemas de comunicação visual, dos ambientes visuais das sociedades, assim como as suas instituições visuais. Circunscrevendo, desta forma, a sua iconosfera.

O autor ressalta que o visível se insere no campo do poder e do controle, ou seja,

O ver/ser visto, dar-se/não se dar a ver, os objetos de observação obrigatória assim como os tabus e segredos, as prescrições culturais e sociais e os critérios normativos de ostensão ou discrição – em suma de visibilidade e invisibilidade. (MENESES, 2005, p, 36).

Assim, pensar o visível, associa-se a reflexão sobre o não visível, articulando os conceitos de poder e figuração social, como sugerem FYFE (1988) e LAW (1988). Para esses autores, a figuração não se configura como apenas uma ilustração, ela assume a dimensão de representação material, produto de um processo de trabalho, que adquire o lugar de construção, assim como de figuração da diferença social. O entendimento acerca da visualização envolve os processos de exclusão e inclusão, identificando os papéis e a decodificação das diferenças sociais e hierarquias.

A questão referente à visão é abordada por Meneses a partir das noções de: instrumentos e suas técnicas de observação; observador e os papéis assumidos por ele; e, os “modelos e modalidades do olhar”. A partir desse ponto, o autor recorre às abordagens de James Elkins (1996), em seu enfoque acerca do olhar como mecanismo de fixação de diferenças e de interação. Também aborda a perspectiva de Jonathan Crary (1990), remetendo a sua percepção referente à visão como uma construção histórica, e, portanto, não plausível de caracterização a partir da noção de “universalidade e estabilidade na experiência de ver” (MENESES, 2005, p.38). Por último, recorre à fenomenologia, em Donald Lowe (1982). Acerca disso,

Ao esboçar uma linha histórica da percepção burguesa, propõe pistas para retratar a historicidade das estruturas perceptivas: o exame dos meios de comunicação (define quatro padrões fundamentais: cultura oral, quirográfica, tipográfica e eletrônica), as variáveis hierarquias dos sentidos e, enfim, as diferentes ordens epistêmicas (que ordenam o conteúdo da percepção). (Meneses, 2005, p.38-39).

Somada a essas perspectivas, Meneses fomenta que os estudos da visão também englobam formas apropriadas de ver, por exemplo, aquelas que a fotografia contribui para fixar – como também salientou Rouillé (2009) –. Sugerindo que a organização de quadros teóricos como esses podem contribuir para a constituição de uma história da visualidade.

4.3 A introdução da fotografia na Antropologia

Dentre às Ciências Sociais, a Antropologia é pioneira na inclusão dos recursos visuais ao seu arcabouço metodológico, todavia o entendimento acerca dessa questão associa-se a constituição da própria construção do campo antropológico e da Antropologia como disciplina. Assim, este tópico abordará a inclusão da imagem fotográfica na Antropologia.

A intersecção entre distintas narrativas e formas de compreender a imagem fotográfica, proposta por Samain, sugere que a fotografia se constitui a partir de uma dimensão polissêmica.

Como se orientar ante a imagem e dentro da imagem, sendo nossa dificuldade de orientação decorrente do fato de que a imagem “deve ser entendida ao mesmo tempo como documento e objeto de sonho [Sigmund Freud], como obra e objeto de passagem [Walter Benjamin], monumento e objeto de montagem [Sergei Eisenstein], não saber [Georges Bataille] e objeto de ciência [Aby Warburg]” (DIDI-HUBERMAN, 2010, Apud SAMAIN, 2014, p.14).

Como “documento e objeto de sonho”, “obra de passagem”, “monumento de montagem”, “não saber” e “objeto de ciência” a fotografia se compõe e passa, gradualmente, a se constituir como linguagem de diversas áreas do conhecimento humano.

Barbosa e Cunha (2006) salientam que a constituição da linguagem fotográfica ocorre simultaneamente ao momento de construção dos métodos clássicos utilizados pela Antropologia. Todavia, esses autores atestam que a

composição de um campo na Antropologia, correspondente à discussão sobre a imagem, ocorre nas últimas quatro décadas.

Nesse contexto, esses autores apontam que não há uma unanimidade, no que diz respeito às nomenclaturas, correspondentes a esse campo. Isto é, existem várias denominações, entre elas “antropologia visual”, ‘antropologia da imagem e do som’, ‘antropologia do audiovisual’, ‘antropologia da imagem” (BARBOSA; CUNHA, 2006, p.7). A respeito dessas denominações, Barbosa e Cunha salientam,

Todas elas guardam um pouco das facetas da longa discussão acerca desse assunto: a imagem (fotografia, cinema ou vídeo) como questão de método; a imagem pensada como artefato cultural e por isso passível de se transformar em objeto da antropologia. (BARBOSA; CUNHA, 2006, P.7).

No que concerne à formação da Antropologia enquanto disciplina, Barbosa e Cunha assinalam,

A antropologia, como campo de produção que posteriormente se transformará em disciplina científica, é uma criação do humanismo do século XVIII, um momento bastante específico da história do pensamento, preocupado com a sistematização racional do conhecimento humano sobre diversas áreas, aí incluídos o próprio homem e sua vida em sociedade. Nesse momento, tornava-se importante sistematizar o conhecimento sobre os outros, não-europeus, distantes no espaço, mas simbolicamente próximos o bastante para serem considerados ameaçadores. (BARBOSA; CUNHA, 2006, P.9).

Diante disso, os autores mencionam que as proposições do pensamento filosófico e humanista do século XVIII erigiram “uma noção de alteridade”, desenvolvida a partir da percepção acerca das diferenças e semelhanças entre as populações. Deste modo, em distinção à teologia, a história natural se cria a partir do projeto de “ciência do homem, defendido por Voltaire, Montesquieu e Rousseau”. Assim, a percepção tocante às diferenças humanas é estabelecida a partir da natureza, essas diferenças passam a ser consideradas “externas e incomodas, existindo por interferência de fatores externos e naturais, como clima, localização geográfica e outros elementos que as produzem”. (BARBOSA; CUNHA, 2006, P.9).

A partir da expansão mercantilista, iniciada no século XV, Barbosa e Cunha atestam que, os grupos étnicos americanos, asiáticos e africanos passaram a ter contato constante com os europeus. Nesse contexto, a noção de “bom selvagem”, condensada no pensamento de Rousseau, no século XVIII, estabelece-se como

elemento de referência no imaginário construído pelo europeu acerca dos distintos grupos étnicos em questão.

Nesse contexto, os autores salientam que as imagens iconográficas, realizadas a partir do século XV, incorporavam os pressupostos de oposição entre natureza e cultura. Nelas, os povos indígenas eram compreendidos a partir da noção de bom selvagem, sob o prisma de Rousseau, e, assim, vistos como indivíduos integrados a natureza. Ao passo que, o europeu, a partir de uma lógica contratualista, posiciona-se como povo inserido na cultura.

Em analogia aos quadros de Albert Eckhout (1610-65), realizados no Brasil durante a missão Maurício de Nassau, Barbosa e Cunha salientam,

Os indígenas ora são uma alegoria da domesticação e por isso humanizados, como os índios tupi, ora são uma alegoria da selvageria e da barbárie, como os índios tapuia. Por meio dos atributos associados a cada personagem o artista constrói valores opostos (BARBOSA; CUNHA, 2006, p.10-11).

Essa ambivalência – de associação dos povos indígenas ora a barbárie ora a domesticação -- pode ser percebida nas explanações de Rousseau e Hobbes. Em Rousseau, a partir da noção de “bom selvagem”, como salientam os autores acima, e, em Hobbes, através da proposição do estado de natureza como a guerra de todos contra todos.

Assim, Barbosa e Cunha assinalam que as representações plásticas e estéticas estavam associadas às reflexões filosóficas desse contexto, tornado visíveis, a partir da noção de semelhança, às populações indígenas, vistas como exóticas e, por vezes, como opacas.

Segundo esses autores, é o evolucionismo, na segunda metade do século XIX, que transforma a alteridade em um problema de ordem epistemológica.

E vai fazê-lo rompendo com a ideia de natureza humana filosófica. O “selvagem” torna-se o “primitivo”, o que vive em situação semelhante à do homem civilizado europeu em seu passado histórico. A história da humanidade passa a ser concebida como uma série de estágios sucessivos de desenvolvimento dos grupos humanos, em que os chamados povos primitivos seriam os remanescentes de etapas iniciais desse desenvolvimento, e as sociedades europeias, a ponto mais elevado do processo de evolução das sociedades humanas. Dessa maneira, as sociedades ditas primitivas seriam sobreviventes de uma forma de vida que fatalmente desapareceria pela “evolução natural” das sociedades. (BARBOSA; CUNHA, 2006, P.11).

Em 1840, a partir da perspectiva apontada acima, o *Muséum d'histoire Naturelle* de Paris incorpora a técnica fotográfica a produção de registros. (MENESES, 2003, p.16).

Os usos iniciais da fotografia e outros recursos visuais na Antropologia relacionavam-se ao discurso das Ciências Biológicas, visto que, a Antropologia surge no século XIX vinculada a essa área. Tais usos reforçavam o discurso positivista e, subseqüentemente, os pressupostos de neutralidade e objetividade. Assim, o pesquisador e o objeto de pesquisa encontravam-se estritamente separados, com a justificativa de que as idiossincrasias do pesquisador “neutro” poderiam ser transmitidas para o objeto.

A antropologia física, como começou a ser chamada quando surgiram às ramificações, era considerada por Paul Broca, um de seus fundadores, a história natural do gênero Homo. Assim, era natural que o seu discurso fosse fortemente influenciado por conceitos biológicos e, especialmente, por paradigmas evolucionistas. As diversidades do comportamento humano e de desenvolvimento social, constatadas em diferentes sociedades humanas, levavam os antropólogos a buscar explicações científicas. Estas eram baseadas em um determinismo biológico (LARAIA, 2005, p.322).

Andrade (2005) ressalta que, nos anos finais do século XIX, o fisiologista Felix Regnault (1863 – 1938), associado ao discurso evolucionista acima citado, utilizou registros visuais com intuito de produzir dados de pesquisa para o estudo de grupos étnicos, registrando os movimentos corporais a fim de investiga-los de acordo com as culturas.

No trabalho de campo, a fotografia foi incorporada à Antropologia em 1898, pelo zoólogo que se tornou antropólogo, Alfred Cort Haddon (1855-1940). Em expedição realizada, pela Universidade de Cambridge, de Cambridge ao Estreito de Torres.

A respeito do uso da fotografia por Haddon, Feld ressalta,

Para Haddon, e muitos antropólogos que o sucederam, era um suplemento, um instrumento de salvaguarda, um recurso periférico que poderia ser usado a gosto do pesquisador, sem o mesmo rigor essencial destinado à coleta escrita e verbal de procedimentos (FELD, 2016, p.255).

Apesar da inserção pioneira da fotografia em pesquisas de campo, Haddon empregou esse recurso de maneira secundária, pois os textos ainda se constituíam como principal ferramenta de pesquisa. A fotografia era utilizada de maneira intuitiva,

ou seja, sem que houvesse a descrição do percurso metodológico definido pelo pesquisador. No que se refere à predominância dos textos sobre as imagens, Mead (1975) reforça que a Antropologia se fundou como uma área fundamentada nos textos escritos, ainda que os recursos visuais estivessem presentes nesse campo desde a sua constituição enquanto disciplina.

Através do evolucionismo, Barbosa e Cunham afirmam que, a ideia de diferença, de base filosófica contratualista, torna-se um problema epistemológico, perdendo a sua ambivalência na medida que é deslocada em direção à cultura. Assim, a necessidade de conhecimento empírico sobre o outro se funda a partir da ideia de alteridade, constituída através da diferença cultural. Segundo esses autores, o encontro entre a antropologia e a fotografia, assim como o cinema, acontece no contexto das expedições etnográficas.

A questão agora era trazer o que estava longe para perto, tão perto que se tornasse um passado presentificado. O período entre o final do século XIX e o início do século XX é marcado por várias expedições etnográficas realizadas com esse sentido da busca do longínquo, dando-lhe visibilidade, e é nesse ponto que o encontro anunciado entre a antropologia e a fotografia e o cinema vai acontecer. (BARBOSA; CUNHA, 2006, p. 12).

Assim, em 1900, a fotografia é introduzida pela arqueologia como instrumento de coleta de dados. Nos anos seguintes, Andrade (2005) alega que o filme e a fotografia foram utilizados por Baldwin Spencer (1860-1929), em pesquisa sobre os aborígenes australianos. Em 1922, o cineasta Robert Joseph Flaherty (1884-1951) realiza o filme *"Nanook of the North"*, constituído por uma narrativa acerca vida dos esquimós. Tal filme é considerado por muitos como o primeiro filme documental. (ANDRADE, 2005, p.70).

Segundo Barbosa e Cunha, o movimento colonial do século XIX associava a diversidade cultural aos estudos evolucionistas sobre as manifestações do que se denominava, naquele período, como natureza humana. Esse movimento estava inserido em um processo classificatório dos seres humanos, motivado e justificado pelo positivismo. A esse respeito,

Nas fotos antropométricas, produzidas nas diversas expedições realizadas na virada do século XIX para o XX, podemos perceber um exercício para a construção de uma taxionomia dos tipos físicos e culturais e de seus estágios de desenvolvimento. (BARBOSA; CUNHA, 2006, p.13).

Nesse contexto, os autores afirmam que, em um primeiro momento, a fotografia e o cinema estavam associados ao racionalismo, à crença na modernidade e em suas potencialidades, inseridos em uma perspectiva desenvolvimentista, como também destaca Rouillé (2009). A partir dos anos finais do século XIX, as imagens são percebidas, também, por meio da noção de encantamento, e, assim, como elementos que maravilham os indivíduos. Nesse processo o cinema passa a ser concebido como uma linguagem.

Em 1895, a propagação das imagens para o estudo do cotidiano ocorreu com a projeção pública realizada pelos irmãos Lumière, inventores do cinematógrafo. Para Andrade (2005), o trabalho em questão pode ser considerado de característica etnográfica, visto que, apresentou imagens em movimento referentes a cenas dos trabalhadores da fábrica de automóvel Peugeot.

Na Antropologia, Barbosa e Cunha afirmam que, no século XIX, a perspectiva europeia de assimilação do mundo, define o surgimento da etnografia, assim como da fotografia e do cinema.

É também no final do século desse século que a ambição do Ocidente em organizar o mundo se traduzirá em processos como o da expansão colonial. A ciência, o cinema e a fotografia assumem lugares privilegiados para a observação das experiências humana. A investigação científica propicia à empresa civilizadora dos estados-nações europeus a certeza da existência de uma medida racional que explica a diversidade racial e cultural do mundo, que a expansão colonial explora, e mesmo justifica a legitimidade dessas formas de ação. O cinema e a fotografia garantem a esse mesmo movimento civilizador um caráter de objetividade ao materializar corpos e hábitos que se tornam assim passíveis de catalogação e classificação. (BARBOSA; CUNHA, 2006, p.17-18).

A fotografia desse período é utilizada como ferramenta que justifica a associação dos europeus a noção de “civilização”, ao passo que, os povos não europeus são concebidos como “primitivos”. Isto é, a pesquisa empírica emprega a fotografia para justificar a perspectiva evolucionista, dando visibilidade e propagando elaborações visuais inseridas nesse contexto. Esse por sua vez, está associado às tentativas de domínio e colonização do outro, no processo de expansão do que se denominou como modernidade.

Todavia, no processo de expansão do capitalismo, “a criação de mercados mundiais e a intensificação da industrialização há uma revisão dos conceitos de tempo e espaço das teorias evolucionistas”. (BARBOSA; CUNHA, 2006, p18). Nesse contexto, esses autores salientam que as décadas iniciais do século XX constituem-

se como um período de muitas transformações. Nelas, arte e ciência iniciam buscas “metodológicas, estéticas e de linguagem”. Diante disso, outras possibilidades de entendimento das populações não-europeias constituem-se, entre elas, os trabalhos de Malinowski e Flaherty. Malinowski defendendo a consideração do “ponto de vista do nativo”, através de uma nova metodologia, e, Flaherty almejando a construção, também metodológica, de um filme sobre os denominados “nativos” no seu contexto diário.

Na década de 1930, Margaret Mead e Gregory Bateson utilizaram o filme e a fotografia na análise das personalidades de crianças, em Bali e Nova Guiné. Após longa investigação em campo, a fotografia foi introduzida como recurso metodológico. Bateson realizou 25000 fotografias, enquanto Mead descrevia o momento em que a tomada era realizada.

As questões levantadas por Bateson e Mead continuam centrais para o estudo antropológico da personalidade e do ethos. As informações que juntaram em seus 6705,6 metros de filmes 16 mm e em suas 25000 fotografias, bem como a maneira como os publicaram e apresentaram para que outros pudessem compartilhar e escrutinar informações e modos de análise permanece como modelo para o uso de fotografia e cinema para a pesquisa do comportamento humano (FELD, 2016, p.256).

O trabalho de Mead e Bateson se torna um marco histórico no reconhecimento da visualidade na Antropologia nas décadas que o sucedem. Meneses (2003) infere que o reconhecimento da visualidade nessa disciplina, sob a denominação de Antropologia Visual, ocorre posteriormente a II Guerra Mundial, a partir da aceitação da potencialidade informativa da fotografia e de outras fontes visuais como elementos discursivos.

É importante salientar que, ainda que Mead e Bateson considerassem os instrumentos visuais como imprescindíveis em suas pesquisas, esses autores associavam esses recursos à objetividade, como afirmam Barbosa e Cunha. Nesse sentido, a crença no realismo fotográfico, sobre a qual a fotografia documental se instituiu é integrante dessa percepção.

Contudo, Mead e Bateson utilizaram os recursos visuais como portadores de expressão, diferenciando-se de formas de uso meramente ilustrativas. Nesse sentido,

Nessa empreitada, ambos assumiram o desafio de construir uma análise na qual existisse uma circularidade, uma mútua dependência e complementariedade entre narrativa verbal e a visual, bem como o desafio de desnudar todo o trabalho de edição dos dados de pesquisa, comum a qualquer projeto etnográfico, mas que nunca é explicitado como parte do processo de construção do conhecimento ou na apresentação dos resultados. (BARBOSA; CUNHA, 2006, p.32).

Nesse contexto, no que concerne à articulação entre o discurso verbal e o imagético, na pesquisa antropológica, os autores afirmam,

Segundo Etienne Samain foram justamente essas características, por um lado experimentais e por outro lado ambiciosas, de Balinese Character e dos filmes de Margaret Mead e Gregory Bateson, no tocante à articulação do discurso verbal e imagético para a construção do conhecimento antropológico, que acabaram levando essa iniciativa a ser considerada, nos anos 1980, obra referencial, fundadora de um campo que passou a ser designado como antropologia visual (BARBOSA; CUNHA, 2006, p.34).

Diante dessa construção, a passagem do visível para o visual, isto é, a inclusão de fontes visuais na Antropologia, em uma perspectiva que transcende o visível, incorporando também o não visível. Assim como, a dimensão de registro produzido pelo observador, pelo observável e, por fim, a interação entre observador e observável no processo de produção de fontes visuais, marca o processo de formação da Antropologia visual.

Enquanto perspectiva metodológica, o reconhecimento da visualidade pela Antropologia, inserida no contexto das Ciências Sociais, implica na ruptura com a perspectiva de influência marcadamente positivista, sobre a qual essa disciplina se fundamentou no contexto de seu surgimento, quando fortemente influenciada pelo evolucionismo.

4.3.1 Encontros entre imagem fotográfica e texto verbal em Samain

Propondo o diálogo entre Gombrich (1972) e Schaeffer (1987), Samain (1998) problematiza a relação entre imagem e texto na Antropologia. Segundo o autor, Gombrich propôs a reflexão acerca da “imagem visual”, a fim de compreender as suas potencialidades comunicativas e, principalmente, entender em que ponto a imagem pode contribuir para potencializar a linguagem, seja ela oral ou escrita.

Gombrich (1972) se refere à imagem como um sistema simbólico e, nesse sentido, dependente da experiência acumulada pelos indivíduos que a contemplam.

No tocante a essa perspectiva, Samain infere que Gombrich reconhece que os signos visuais são signos de recepção, isto é, para serem vistos.

Segundo Samain, a questão proposta por Gombrich foi retomada por Schaeffer, neste caso, tendo a imagem fotográfica como protagonista. Schaeffer evidenciou que a “dinâmica receptora não é independente da relação que a imagem mantém com a experiência, desta vez, do receptor”. (SAMAIN, 2008, p. 12).

Em ambos os autores, a recepção da imagem aparece permeada pela experiência do receptor, ou seja, é composta por um processo subjetivo. Em Schaeffer, a imagem não possui nenhuma linha de codificação, devido à subjetividade de sua recepção por parte dos indivíduos. Ponto, especialmente, compreendido como problemático por Samain, isto é, o fato de Schaeffer problematizar a excessiva universalização da leitura de imagens, pelos teóricos da “codificação icônica”, não justifica a sua afirmação de que a imagem não apresenta nenhum traço de codificação.

Ver uma imagem recobre atividades diversas e divergentes que escapam a toda descrição geral. A hipótese contrária, defendida pelos teóricos da “codificação icônica”, isto é, a ideia da existência de uma “gramática de leitura” universal, realizando-se em mensagens domáveis, fica contraditada, pelo simples fato de que a recepção das imagens depende essencialmente do nosso saber de mundo, sempre individual, diferente de uma pessoa para outra, e não possuindo nenhum traço de uma codificação. (SCHAEFFER, 1996, p.105-106 apud SAMAIN, 1998, p.12).

Para além dessa questão específica, Samain assegura que tanto Schaeffer quanto Gombrich, apontaram uma consideração importante tocante ao uso de imagens na Antropologia. Essa questão consiste em como garantir, de forma objetiva, a recepção de determinada mensagem através de uma imagem. Em outras palavras, devido à polissemia das imagens os autores apontaram a problemática da decodificação.

Com intuito de inferir sobre essa questão, Samain retorna a Gombrich, salientando que esse autor se preocupa com as funções da linguagem verbal e suas inter-relações com a visualidade. No que consiste à inter-relação entre a linguagem verbal e a visual em Gombrich, Samain salienta,

Notar-se-á que o autor, ao aproximar verbalidade e visualidade, evita falar – como é frequente hoje – de “linguagem” visual, de “discurso”, de “estilo”, de “gramática”, de “retórica” da imagem. Evita reduzir a singularidade da visualidade a uma matriz meramente linguística e prefere, falando do verbal

como visual, encará-los sob o prisma das suas funções. Ambos (verbal e visual) dirá Gombrich, têm funções de “expressar, de despertar e de descrever”. (SAMAIN, 1998, p.13).

Isto é, em Gombrich, o verbal e o visual são elementos comunicacionais, através dos quais os indivíduos se relacionam. Ambos necessitam ser pensados dentro do contexto em que se inserem, ou seja, de acordo com as funções que ocupam dentro de determinada conjuntura.

As funções de “expressar”, “despertar” e “comunicar” da imagem, descritas por Gombrich, são pensadas por Samain na Antropologia em sua interação com outros meios de comunicação. Isto é, relacionada aos múltiplos meios de comunicação.

Nesse sentido, para Samain (2014), as imagens não ocupam exclusivamente a condição de objetos. Diferentemente dos demais objetos, todas as imagens evocam e participam de um sistema de pensamento, compondo fenômenos sociais e oferecendo, portanto, algo a pensar. Ao combinar uma série de elementos sógnicos, o autor ressalta que as imagens podem ser compreendidas como formas que pensam.

Se admitirmos, desse modo, que toda a imagem pertence à ordem e a grande família dos fenômenos, não poderemos mais equiparar uma imagem a uma bola de sinuca ou a um prego que a tábua engole quando, nela, o martelo bate. Sem chegar a ser um sujeito, a imagem é muito mais que um objeto ela é o lugar de um processo vivo, ela participa de um sistema de pensamento. A imagem é pensante. (SAMAIN, 2014, p.31).

Assim como textos, as imagens também participam de sistemas de pensamentos. Portanto, na abordagem apresentada por Samain, há uma relação complementar entre textos e imagens – assim como, entre outros meios de comunicação – na pesquisa Antropológica. Tal perspectiva pode ser estendida para outras áreas das Ciências Humanas.

4.4 A fotografia “documental” como meio de circulação de crítica social

A fotografia se tornou o principal sistema representativo da sociedade moderna, ocupando o lugar, antes hegemônico, da pintura e do desenho. A sua inserção entre as necessidades sociais de consumo, através da ampliação de empresas fotográficas como a Kodak, possibilitou a produção de equipamentos para

atender e fomentar a sua crescente demanda de consumo. Desta forma, a fotografia se insere no processo de democratização do acesso à representação visual, motivado pela expansão dos valores da sociedade moderna.

Neste contexto de propagação dos valores modernos e acesso às representações visuais – antes inacessíveis à maioria da população devido aos altos custos das pinturas a óleo, acessíveis apenas a uma restrita parcela da população, isto é, a aristocracia e a burguesia – a circulação e o consumo de fotografias sobre problemas sociais se estabelece.

À vista disso, muitos fotógrafos utilizaram a fotografia como instrumento de crítica social, abordando temáticas recorrentes nas Ciências Sociais. Nesses trabalhos, a fotografia se fundamentava como elemento de análise social, e, em alguns casos, de denúncia. O comportamento dos indivíduos no espaço público, temática trabalhada nas obras dos sociólogos George Simmel (1858-1918) e Erving Goffman (1922- 1982), foi abordado nos trabalhos de Lee Friedlander e Garry Winogrand (1928- 1984). (FERRO, 2005, p.374).

Destarte, sob o prisma documental, apresentando imagens de sociedades pouco conhecidas e muitas vezes abordando questões sociais que fomentavam incômodo, a fotorreportagem e o foto-ensaio surgem.

O surgimento da fotorreportagem ou do foto-ensaio em 1920, gênero no qual foram percursores Eisenstaedt e Erich Salomon, confirmou a fotografia como um instrumento de análise social. A fotografia deu a conhecer imagens de sociedades longínquas, imagens que despertavam desejos e alargam horizontes, mas também outras indesejáveis e incômodas (FERRO, 2005, p.374).

O trabalho de Robert Capa (1913- 1954), na conhecida agência Magnum, está entre os primeiros a abordar a temática da guerra, problematizando os pormenores cotidianos em que as guerras estão inseridas. Assim como as relações sociais estabelecidas no contexto que as circunda. (Ferro, 2005, p.374).

Na década de trinta do século XX, a expressão fotografia documental, veiculada nos Estados Unidos, em geral, passou a se referir ao cotidiano de indivíduos de classes sociais pobres, fotografados por Jacob Riis (1849- 1914), Dorothea Lange (1895- 1965) e Lewis Hine (1874- 1940). As imagens produzidas pelos fotógrafos em questão assumiram características de denúncia social, compondo campanhas estatais de reforma social de instituições como “Charity

Organisation Society, National Child Labour Committee e California State Emergency Relief Administration” (BURKE, 2004. 27).

Becker (2009) reforça que, a fotografia documental se constituiu historicamente tanto vinculada a exploração de questões sociais quanto a serviço da reforma social. Nesse sentido, a autor alega que, na visão reformista, esperava-se que os documentários fotográficos escavassem às “Grandes Notícias”, ou seja, aquelas que causam efeitos na sociedade em que o seu conteúdo é distribuído.

Fotógrafos como Hine viam seu trabalho, como foi encarado muitas vezes desde então, como algo de efeito imediato sobre os cidadãos e legisladores. Uma perspectiva fotograficamente chauvinista da história muitas vezes atribui à aprovação de leis proibindo o trabalho infantil às fotos de Hine. (BECKER, 2009, p.189).

Outra visão sobre os documentários fotográficos, circulada no mesmo período, não continha essa perspectiva reformista, e, assim, não exigia que os trabalhos fossem desenvolvidos sobre requisitos específicos – como as já mencionadas campanhas de reforma social, recorrentes nos Estados Unidos na primeira metade do século XX.

O trabalho do alemão August Sander (1876-1964) exemplifica a perspectiva acima citada. Isto é, sobre os trabalhos de fotografia documental que não representavam campanhas, ou instituições específicas. Esse fotógrafo intencionava representar “a ‘ordem social vigente’ e ‘um tempo de exposição fisionômica do homem alemão’”. (BECKER, 2009, p.189). Sander retratou em suas fotografias profissões e classes sociais com intuito de “conhecer” o homem alemão.

Acerca do trabalho de Sander, Ferro (2005) afirma que as suas fotografias podem ser consideradas como tipos ideais, nelas os indivíduos pobres eram fotografados sem cenários, em contrapartida, os de classes sociais economicamente dominantes eram fotografados em cenários que dialogavam com o seu contexto econômico.

Os exemplos de fotógrafos que trabalharam com a fotográfica documental são múltiplos, todavia, a questão apresentada aqui consiste na abordagem das questões sociais nas obras dos fotógrafos documentais que se aproximaram das temáticas das Ciências Sociais. Muito embora tais trabalhos, na maioria dos casos, não seguissem os procedimentos metodológicos da área em questão, para Becker,

o caráter investigativo de alguns desses trabalhos, como o de Sander, assemelha-se às práticas das Ciências Sociais.

4.5 Trajetórias da Sociologia ao encontro da fotografia

Como as pinturas adquirem seu significado em um mundo de pintores, colecionadores, críticos e curadores, fotografias obtêm seu significado a partir do modo como as pessoas envolvidas com elas as compreendem, usam-nas e desse modo lhe atribuem significados (BECKER, 2009, p.185).

Assim como a fotografia, a Sociologia emerge na primeira metade do século XIX, ambas inseridas no contexto da modernidade europeia. No ano de 1944, Auguste Comte, considerado fundador da Sociologia, publica o “*Discours sur l'esprit positif*”, poucos anos após o reconhecimento da fotografia pelo estado Francês, em 1839. No contexto em questão, a Sociologia seguiu o caminho da institucionalização enquanto ciência positivista, ao passo que a fotografia se insere, gradualmente, no campo da arte, também permeada pelo discurso de objetividade e racionalidade moderno, gerando efervescentes discussões.

Seguindo caminhos distintos, ainda que ambas estiverem inseridas no contexto da ciência empirista – na transição do século XIX para o século XX – a Sociologia tardou a reconhecer a fotografia em suas análises. Ao passo que a Antropologia, gradativamente, desde a década de trinta do século XX, através do trabalho de Mead e Bateson, reconhecia a relevância das fontes visuais. No período em questão, Mead e Bateson combinaram a epistolografia e a fotografia nos procedimentos de pesquisas de campo.

Ferro salienta que a Sociologia, como ciência que estuda os fenômenos sociais e aqueles que os protagonizam, preocupou-se pouco com a imagem desses fenômenos, pois, desde o começo do século XX a imagem está presente nas relações cotidianas dos indivíduos.

Cabe lembrar que, na concepção de Sontag, às sociedades que se tornam modernas têm a fotografia como uma de suas atividades imprescindíveis e nesse sentido, a própria concepção de modernidade está arraigada à imagem fotográfica. Também em Rouillé, como discutido na seção anterior, a fotografia se constituiu como o sistema representativo da sociedade moderna.

Becker, por sua vez, salienta que a definição da fotografia como não científica pela Sociologia soa com entonação estranha, visto que a Sociologia

positivista incorporou os pressupostos de objetividade e neutralidade tão caros às ciências naturais, durante o século XIX. Essa área, por sua vez, constituiu o hábito de aplicar a fotografia como evidência em suas pesquisas.

Como as imagens não eram convencionais na sociologia desde seus primórdios, quando ela estava mais ligada à reforma social, a maioria dos sociólogos não aceita essa obrigação; veem poucos usos legítimos para materiais visuais além de “auxiliares didáticos”. É como se usar fotografias e filmes num relatório de pesquisa constituísse uma complacência com gostos vulgares do público. (Becker, 2009, p.189).

Corroborando com Becker, Martins (2016) afirma que a polarização, constituída pela ideia de que a imagem deve somente ilustrar o discurso das Ciências Sociais, não responde a problemática em questão. Isto é, a recorrência cotidiana dos usos fotográficos pelos sujeitos coletivos. Na sociologia fenomenológica, o visual configura-se como ferramenta fundamental e fonte de análise social.

Na progressiva relevância da Sociologia fenomenológica e de temporalidade curta em relação à sociologia preferentemente voltada para as estruturas sociais e processos históricos, da temporalidade longa, o visual se torna cada vez mais documento e instrumento indispensáveis na leitura sociológica dos fatos e fenômenos sociais. (MARTINS, 2016, p.10).

A respeito dos usos da fotografia nas Ciências Sociais, Becker salienta que a fotografia adquire significados a partir da forma que as pessoas se relacionam com ela e a entendem. Ou seja, é a partir do contexto sociocultural em que a fotografia está inserida que os seus usos são pensados e adquirem sentido.

Nessa perspectiva, a Sociologia visual, assim como o fotojornalismo e a denominada fotografia “documental” constituem-se por tudo aquilo que passam a significar a partir dos seus usos sociais, tendo em vista que esses usos, assim como às próprias fotografias, são construções sociais.

Pierre Bourdieu interessou-se pela análise dos usos sociais da fotografia. Esta cumpre “funções sociais específicas” nomeadamente “solenizar” e “eternizar” determinados acontecimentos de relevo social: cerimônias e ritos sociais como os nascimentos, casamentos, as principais comunhões etc. (FERRO, 2005, p.376).

Em outras palavras, as fotografias são elementos culturais, adquirindo sentido no contexto em que estão inseridas, elas não têm significados inerentes,

através dos quais são decodificadas, a fim de que todos compreendam a mensagem implícita em seu conteúdo. Isto é, a interpretação não é fixa. Essas imagens adquirem sentido em contextos sociais específicos e caracterizam fatos, assim como ficções. Portanto, elas podem ser compreendidas como documentos ou como construção imaginária, ou ainda, como salienta Lombardi (2007), como documentário imaginário. O significado, ou, os significados da fotografia, são estabelecidos pelos sujeitos que as produzem e se relacionam com elas dentro de seus contextos.

4.6 Escola, visibilidade e visualização: A imagem e a educação estética na instauração da República Brasileira

As escolas, juntamente com as ferrovias, as indústrias, os edifícios públicos, compõem o cenário do universo urbano, signo de modernidade, transformação e progresso social, cujo registro fotográfico contribui para a sua eternização e vulgarização. Em álbuns ou postais, as fotografias de vistas urbanas invadem também os almanaques, as revistas, os livros. (SOUZA, 2000, p.81).

Abdala (2003) salienta que a imagem fixa passa a ser utilizada como ferramenta de ensino na educação brasileira desde o final do século XIX, isto é, desde a institucionalização da escola – como já foi discutido no item final da segunda seção –. Essa inserção das imagens na educação brasileira, segundo a autora, foi denominada educação estética.

Essa autora salienta que Veiga (2000), abordou a educação estética da população brasileira a partir do século XIX apontando-a como elemento educacional que intencionava tornar visível a modernidade. Portanto, a sua inserção nos conteúdos escolares – na organização do espaço urbano e escolar, festas escolares e na rotina dos acontecimentos geradores de emoção estética – constitui-se como elemento estratégico.

Em artigo publicado posteriormente, Veiga reforça a perspectiva exposta no texto citado acima,

A necessidade da educação popular esteve estreitamente associada a um apelo à formação do cidadão. Dessa maneira temos que o discurso republicano de virada do século XIX para o XX pouco inova quanto ao conteúdo e aos argumentos sobre a importância da educação escolar (VEIGA, 2011, p.156).

Para Veiga, tanto os monarquistas quanto os republicanos atribuíam à escola a difusão e o desenvolvimento das noções de civilização e progresso. Nesse sentido, o que se vê é a escola no cerne de disputas pelo poder e o seu vínculo a certo discurso de modernidade como fator legitimador dessas narrativas de poder. Assim, a fotografia, como vista como elemento capaz de expandir e propagar a afirmação da escola como moderna, aparece como adequada para expandir a visibilidade da modernidade.

Ao discorrer sobre a inauguração da Escola Caetano de Campos, em 1894, como a primeira escola normal paulista, Carvalho (1989) afirma que no Estado de São Paulo a escola aparece como símbolo da instauração republicana no país, estabelecendo-se como um marco transitório do passado opressivo ao futuro moderno. Esse, por sua vez, relacionado às noções de saber e cidadania como caminhos para o progresso.

Nesse sentido, Abdala atesta,

Da visibilidade da Escola à visualização como recurso didático baseado na educação estética, a noção de modelo desdobra-se na educação modelar que se pretendia instaurar no país e em São Paulo, no sentido de balizar a organização do sistema educacional do Estado de São Paulo. (ABDALA, 2003, p. 58).

Isto é, a escola, na república recém-instituída, é implantada como elemento que da visibilidade a essa forma de governo, estabelecendo-a como sinônimo da sociedade moderna. Nesse contexto, a educação estética insere-se como componente capaz de propagar, simbolicamente, os pressupostos vinculados à noção de modernidade.

Ecoavam-se iniciativas e estratégias fundamentais na visibilidade. Assim, além da inserção, na formação dos professores, de práticas centradas na observação e da implementação de métodos de ensino que também se baseavam na observação, a construção de prédios especialmente destinados a abrigar escolas foi uma estratégia central para auferir visibilidade às ações do governo republicano. Ocupando espaço no tecido urbano, pois, com localização estrategicamente escolhida e com arquitetura monumental e esteticamente cuidada, os prédios são elementos significativos no estabelecimento de marcas perenes e concretamente visíveis de ações políticas. (ABDALA, 2003, p. 59).

Carvalho (1989) salienta que a escola, como signo correspondente da implantação da república, deveria assumir o “papel de fazer ver”. Nesse contexto, as

cerimônias de inauguração dos edifícios escolares assumiam o papel ritualístico de instauração desses elementos afirmativos da república. Somado a esse fator, Abdala atesta que essas cerimônias ampliavam a visibilidade da escola, na medida que eram noticiadas pela imprensa.

Nesse contexto de instituição da escola como mecanismo de visibilidade republicana, a escola, já nas primeiras décadas do século XX, ao adotar preceitos escolanovistas, passa a entender a visualidade como elemento pedagógico.

A imagem deveria ser empregada como forma de educar pelo olhar, pela simples exposição contínua e permanente de imagens aos alunos nas paredes das escolas. Fernando Azevedo, em seus discursos acerca da educação pela arte declarava que, se os alunos estivessem expostos a obras de arte, entre elas o próprio prédio escolar, paulatinamente desenvolveriam o gosto pelo belo. (ABDALA, 2003, p.61).

Sob esse prisma, a imagem começa a ser concebida como elemento educacional, capaz de impor certos gostos convencionados como belos. Ou seja, o acesso e convivência cotidiana dos estudantes com as imagens são compreendidos como mecanismos pedagógicos, inseridos na premissa de uma educação estética, capaz de propagar a noção de civilização e de progresso.

Assim, com base na perspectiva de Abdala, é possível pensar que o entendimento da relação entre a educação estética e a escola, na instauração da República no Brasil, caminha da visibilidade à visualização. A primeira, como fator capaz de propagar a escola como moderna, a segunda, como elemento pedagógico inserido nos princípios da Escola Nova. Portanto, como ferramenta de ensino em consonância com as concepções formadoras da modernidade.

Percebe-se que a educação estética, inserida na escola, durante a instauração da República, associava-se a propagação da modernidade, a partir de pressupostos positivistas, tanto no sentido de formação dos indivíduos em consonância com a expansão da modernidade, quanto, como ferramenta capaz de tornar pública práticas modernas. Desse modo, desde o princípio da institucionalização da escola, a fotografia está presente nas práticas escolares.

Assim, a educação escolarizada começa a introduzir imagens que, somadas a outras ferramentas de ensino, assumem o papel formador do indivíduo, a partir da concepção de educação pelo olhar, como sugere Abdala. Nesse prisma, a escola assume o pressuposto de formação de mão de obra a serviço da ascendente

sociedade capitalista. Nela, a fotografia institui-se como ferramenta de visibilidade e visualização da instituição escolar e do poder republicano que se instaurava.

Desde a proclamação de República até a atualidade, a fotografia permanece de forma cotidiana na instituição escolar, assim como em outros âmbitos sociais. Nas disciplinas acadêmicas de Ciências Humanas, gradualmente, as imagens passam a compor os seus arcabouços analíticos. Assim, a ampliação de pesquisas sobre a visualidade nas Universidades fomenta, e, é fomentada pela reflexão sobre esse campo em distintas esferas da vida humana, entre elas a escola. Em um processo contínuo, o interesse das Ciências Humanas pelas imagens se dá por conta da presença das imagens nas relações sociais e não o inverso.

Nesse sentido, o item subsequente discorre sobre o que se denominou, a partir das décadas finais do século XX, como Cultura Visual.

4.7 Cultura Visual

A partir de 1980, diversas disciplinas passam a incluir entre os seus interesses analíticos o campo da visualidade. A inclusão das imagens nas mais diversificadas instâncias da vida humana, assim como a imagem virtual – propagada por meios eletrônicos –, faz com que múltiplas disciplinas – entre elas, a Sociologia e a Antropologia – articulem esforços na busca por novos instrumentos analíticos que subsidiem as suas pesquisas. Essa busca constitui-se a partir de uma abordagem que relaciona múltiplos campos das Ciências Humanas.

Segundo Campos (2012), a recorrência desse novo campo e os debates que circundam a sua definição, relativamente nova, caminham para o estabelecimento de seu entendimento dentro de três perspectivas. De tal modo, a primeira definição de Cultura Visual, por vezes denominada como Estudos visuais, caracteriza-se por identificar os horizontes investigativos dessa área, assim, muitos a compreendem como uma área criada a partir de múltiplas contribuições acadêmicas. Nesse sentido, para eles, ela não se configura, necessariamente, como uma disciplina, mas como uma área de estudo transdisciplinar, incluindo múltiplos pesquisadores, artistas e humanistas, motivados por interesses comuns. Como afirmam Walker e Chaplin (1997), esse interesse se constitui pela tentativa de compreender a imagem e a visualidade como construções humanas, situadas em um contexto social e histórico.

Portanto, Walker e Chaplin afirmam que os estudiosos da Cultura Visual, nessa primeira definição, preocupam-se em como as pessoas entendem as imagens, tanto fixas como em movimento, e, os artefatos feitos para serem olhados. Isto é, a sua preocupação não consiste na forma como as pessoas veem o mundo, mas nas suas concepções acerca das imagens.

Uma segunda definição tocante à Cultura Visual, também na perspectiva de Walker e Chaplin (1994), abrange a perspectiva da produção cultural humana. Incluindo linguagens e artefatos visuais, que ocupam finalidades estéticas, simbólicas, ritualísticas, político-ideológicas e funções sociais práticas.

Deste modo, a cultura visual de uma comunidade ou povo, seria constituída não apenas pelas suas criações pictóricas e gráficas, mas, igualmente, pelas gramáticas visuais e suas formas de comunicação, bem como, pelas relações sociais, culturais e simbólicas que se estabelecem no âmbito da fabricação e partilha dos bens visuais. (CAMPOS, 2012. P. 21-22).

Isto é, nessa concepção, a Cultura Visual se caracteriza em uma dimensão de produto cultural de determinado povo, distinguindo-se da terceira concepção na medida que esta se caracteriza como sinônimo da inserção das imagens na vida cotidiana dos indivíduos, na sociedade contemporânea. Ou seja, em relações permeadas, constantemente, por imagens.

Por esse ângulo, a sociedade ocidental globalizada, inserida em relações consumistas, tem como uma de suas marcas fundantes a intimidade com a tecnologia e com os meios de comunicação audiovisuais. Assim, “todos estes elementos encontram na imagem e na comunicação visual formas privilegiadas de contar narrativas e atribuir sentido simbólico ao mundo que nos rodeia” (CAMPOS, 2012, p.22).

Partindo da segunda concepção apresentada por Walker e Chaplin (1994), Campos (2012) define o conceito de “visualista” em referência às sociedades com culturas fortemente constituídas a partir da imagem e da dimensão visual. De tal modo, o autor define os Estudos Visuais como uma área da Cultura Visual, isto é, como território de investigação, e, portanto, como campo reflexivo pertencente aos estudos tocantes ao universo cultural.

Nesse sentido, Campos define a Cultura Visual como,

Um sistema em que os modos de olhar e representar visualmente o que nos rodeia são, histórica e culturalmente, modelados. Deste modo, não abrange unicamente os processos de produção de artefactos visuais e de comunicação visual mas, igualmente, a forma particular como as relações estabelecidas no âmbito do visível se processam. Quem olha o quê e de que modo, são indagações centrais para entender a cultura visual de um determinado período histórico ou recorte social. (CAMPOS. 2012, p. 23).

Diante disso, o campo da visualidade produz visibilidades com disposições distintas no campo social, definindo quem tem acesso a determinadas imagens, quais tecnologias são acessíveis a certos grupos e como as representações visuais são construídas sobre os observados. De tal modo, para Campos, o poder, seja ele material ou simbólico, pode expressar-se em relações que se estabelecem por intermédio do campo do visível.

Em suma, a cultura visual, pode ser entendida, em primeiro lugar, como um repositório visual associado a contextos colectivos particulares, onde determinadas linguagens e signos visuais são elaborados e trocados; em segundo lugar, como um modo de apreender e descodificar visualmente a realidade, tendo em consideração a natureza cultural e psicossocial da percepção e cognição; e, em terceiro lugar, como um sistema composto por um aparato tecnológico, político, simbólico e económico, enquadrado num horizonte sociocultural e histórico mais amplo com o qual convive, que ajuda a moldar, tal como é por este configurado. (CAMPOS, 2012, p.24).

Assim, esse autor define a Cultura visual como um sistema, composto por universos e subuniversos, com agentes, objetos e processos de produção de bens culturais, difusão e recepção. Configurando-se como um sistema em constante movimento, motivado pela transformação dos agentes, dos processos tecnológicos e, por fim, das forças de poder. Todos esses elementos inseridos em relações de conflito e de cooperação. Assim, igualmente, a visualidade está inserida na ideologia, na economia, e, em outras esferas da vida social, a partir de aparatos coletivos e individuais, e, ao mesmo passo que ela fomenta pensamentos, desejos e necessidades, alimenta-se deles.

Na condição de sistema visual é possível afirmar, de acordo com a perspectiva de Campos, que a cultura visual se insere na instituição escolar. Portanto, na sequência, cabe pensar a relação entre a Cultura Visual e a escola.

4.7.1 Cultura visual: a fotografia na escola

A fotografia inseriu-se em múltiplos contextos da atividade humana, conforme abordado na terceira seção, dessa forma, tanto a fotografia quanto a

institucionalização da escola pública advêm da modernidade ocidental. Inserida na sociedade moderna, a fotografia também passa a compor os instrumentos analíticos das Ciências Humanas. No campo escolar, a prática fotográfica introduzir-se em âmbitos diversificados, seja como registro, ferramenta de ensino, como elemento componente de práticas de interação social, entre outros.

Entretanto, muito embora a fotografia esteja inserida nos mais diversos campos da atividade humana e que sua presença no âmbito escolar seja concomitante a institucionalização da escola, as abordagens analíticas tocantes à essa modalidade imagética, nessa instituição, ainda são escassas.

Igualmente, é necessário considerar certa naturalização da prática fotográfica na contemporaneidade. Isto é, fazer fotografias, ou conviver com elas, faz parte do cotidiano da maioria dos indivíduos da sociedade contemporânea, todavia, essa presença não garante, por si só, uma abordagem crítica em relação à fotografia.

No que tange à inserção das fotografias em âmbito escolar, Souza salienta que essa modalidade imagética se configurou como um gênero fotográfico amplamente propagado a partir da primeira metade do século XX, “combinado com outros gêneros como os retratos de família, as fotografias de paisagens urbanas, de arquiteturas e os cartões-postais” (SOUZA, 2001, p.79).

Souza destaca que, entre os diversos conteúdos temáticos retratados, a foto de classe constitui-se como o mais popular, assumindo a dimensão de mercadoria – do ponto de vista dos profissionais especializados nessa função – e de recordação, no que se refere aos indivíduos que foram fotografados.

No que concerne às fotografias de classe, Souza (2001) associa o surgimento de temática – assim como a sua expansão – a disseminação do valor escolar na sociedade brasileira. Nesse sentido, as fotografias de classes atenderam às demandas de representação simbólica, de registro e de recordação do ano letivo de uma classe. Ou seja, uma turma de estudantes.

O período escolar, “os tempos de escola”, converte-se em um momento da trajetória de vida da criança e da família bastante significativo. Ao lado dos colegas, do professor ou da professora e às vezes do diretor, cada aluno e a classe enquanto coletivo simbolizam o próprio sentido social e cultural da escola. Os pais ou responsáveis pelas crianças são o público alvo para o consumo desse tipo de fotografia que para muitos faz parte do álbum de família. (SOUZA, 2001, p. 79-80).

Além do que foi mencionado por Souza, acredita-se também que essas fotografias se inserem na construção e afirmação de um discurso de modernidade, atrelado a valorização e asseveração da escola como ambiente moderno. Como já foi abordado na terceira seção, a fotografia surge como instrumento moderno, e como tal, foi vinculada – ao seu surgimento – à pretensa objetividade positivista.

O filósofo Vilém Flusser (1985), chama a atenção à característica mecânica da imagem fotográfica, e como tal, atesta que a fotografia enquanto imagem técnica – diferentemente das imagens tradicionais. Ou seja, aquelas que precedem textos e não são mediadas pelo aparelho, por exemplo, a pintura rupestre, ou uma pintura a óleo – sucede os textos verbais, pois é produzida a partir de certa programação, advinda de textos e números. Isto é, a fotografia, nessa perspectiva, é texto e programação.

Desse modo, a fotografia é denominada pelo filósofo como imagem mecânica, e, por conta dessa característica, o autor compreende essas imagens dentro dos limites de uma pós-história. Isto é, de uma organização cultural que começa a se inscrever a partir do surgimento da imagem fotográfica, no século XIX, como imagem técnica, em substituição à escrita.

Para Flusser, a fotografia surge inaugurando a sociedade pós-moderna, e, com ela, inaugura a pós-história como um processo cultural construído a partir de imagens técnicas. Nessa premissa, o fotógrafo se constitui como um “funcionário” do aparelho, esse por sua vez, traz seus limites definidos pela sua programação, influenciando e determinando a produção fotográfica. Nesse sentido, é o aparelho – ora também denominado como brinquedo – que produz a fotografia.

Diante do exposto acima, corrobora-se aqui com o entendimento Flusseriano correspondente à imagem técnica, isto é, como imagem que incorpora textos, e, portanto, contém certa programação. Entretanto, diverge-se de sua compreensão referente ao entendimento da ação do fotógrafo, na medida que para esse autor ela se limita virtualmente a programação do aparelho, pois essa compreensão sugere que a ação do fotógrafo não se configura como uma ação criadora, mas como uma atividade reprodutora dos limites do aparelho/brinquedo.

Diante disso, uma criança, ao adquirir certo brinquedo eletrônico, como um videogame, apenas reproduz práticas preestabelecidas em sua “função”, ou, em certa medida, pode reinventar a brincadeira a partir de seu repertório particular em constante desenvolvimento? O jogo, inserido no videogame, pode ter limites

preestabelecidos, assim como o aparelho e a sua “função”, no entanto, a criatividade da criança não têm esses limites. Nessa medida, o mesmo ocorre na relação estabelecida entre o fotógrafo e o brinquedo – câmera fotográfica –, a programação tem limites, a atividade criadora do indivíduo não. Assim, diferentemente do videogame, na fotografia o fotógrafo deixa certas marcas simbólicas, para além da programação.

Diverge-se também do entendimento flusseriano correspondente ao surgimento da imagem fotográfica como elemento que inaugura a pós-história, ou pós-modernidade. No que concerne às fotografias escolares, da primeira metade do século XX, o que se vê é a afirmação da fotografia na escola atrelada as noções de produto e produtora da modernidade. Ou seja, a fotografia insere-se, nesse contexto, como elemento moderno, alvitre de práticas modernas.

Todavia, cabe destacar a importância da compreensão flusseriana a respeito da fotografia como imagem técnica, e, portanto, repleta de textos. Ainda que o entendimento referente à imagem fotográfica, neste trabalho, institua-se a partir da compreensão da imagem fotográfica inserida na história, e não de uma pós-história, como sugere o filósofo.

Ao abordar a linguagem na modernidade, Ianni (2000) salienta,

No âmbito da modernidade, a linguagem desempenha um papel especial. Confere nome, qualifica, quantifica, enfatiza, compreende, interpreta, reproduz e traduz o significado das realidades, prosaicas ou excepcionais, visíveis ou imagináveis, presentes, pretéritas ou futuras. Em todo caso, a linguagem da modernidade supõe a representação, a mimesis, em termos que podem ser clássicos, românticos, realistas, naturalistas, simbolistas ou expressionistas. Mas sempre está em causa algum compromisso com a representação da realidade prosaica ou imaginária, em termos literários, científicos ou filosóficos. (Ianni, 2000, p.235).

À vista disso, acredita-se que abordagem de Ianni, tocante ao papel da linguagem na modernidade, pode ser estendida para pensar a fotografia também como linguagem nessa sociedade. A fotografia na escola não se dissocia dos processos culturais produzidos em outras esferas da sociedade moderna, ainda que essa tenha as suas especificidades, usos e práticas particulares.

Assim, a partir da presença dessa modalidade de imagem na escola, desde a fotografia de classe – como um gênero fotográfico amplamente circulado nessa instituição, como sugere Souza (2000) –, assim como, a recorrência dessa modalidade imagética em materiais didáticos e nas interações cotidianas, é possível

pensar que a presença da fotografia na escola, na sociedade contemporânea, constitui-se como continuidade de um processo que se iniciou na sociedade moderna.

Entretanto, cabe destacar que, tendo em vista o entendimento de que a fotografia é texto, é possível afirmar que é responsabilidade da escola contribuir para o descondicionamento do olhar, na medida que, esse último, insere-se no processo de escolarização.

Dito isto, é importante salientar que Meneses (2005) considera a escola uma instituição visual, ou, como um suporte institucional do sistema visual. Isto é, a visualidade não se desvincula das práticas escolares. Desta forma, é possível afirmar que a cultura escolar tem a cultura visual como elemento vinculado e pertencente as suas práticas.

É preciso procurar identificar os sistemas de comunicação visual, os ambientes visuais das sociedades ou cortes mais amplos em estudo. Assim também as instituições visuais ou suportes institucionais dos sistemas visuais (p. ex., escola, empresa, administração pública, o museu, o cinema, a comunicação de massa, etc.), as condições técnicas, sociais e culturais de produção, circulação e consumo e ação dos recursos e produtos visuais. (MENESES, 2005, p, 34).

Nessa premissa, o autor acima citado destaca a necessidade de compreender as imagens na escola – essa por sua vez entendida como uma instituição visual – a partir da noção de “iconosfera”. Isto é, como campo composto por uma série de “imagens-guia” de certos grupos sociais, ou, de uma sociedade, situadas em interações específicas, em certo recorte temporal.

Em consonância com essa perspectiva, Abdala atesta,

A escola não só produz imagens, como também foi alvo, ao longo do tempo, da produção de imagens refletidas pelo olhar social, urbano e histórico. A escola constituiu-se como uma das maiores instituições responsáveis pela produção e difusão de imagens mentais e documentais, e pela influência direta em nossa percepção de mundo. (ABDALA, 2003, p.46).

Assim, no que tange à esfera escolar, tendo em vista que e a escola é concebida como uma instituição visual, inserida no processo de produção imaginária e de produção de imaginários, em que medida essa instituição contribui para o descondicionamento do olhar? Quais perspectivas estão inseridas em sua relação com a fotografia? A fim de pensar essas questões, a próxima seção discute a

construção do conceito de representação nas disciplinas de Sociologia e História, visando subsidiar a abordagem destinada às fotografias nos “Cadernos do Aluno” dessas disciplinas.

5 A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE REPRESENTAÇÃO NAS DISCIPLINAS DE SOCIOLOGIA E HISTÓRIA

A presente dissertação, ao discorrer sobre a fotografia, como sistema representativo da sociedade moderna, inserindo-se gradualmente no contexto de pesquisa de Sociologia e História, assim como nas práticas de ensino dessas disciplinas na Educação Básica, abordou brevemente a noção de representação, todavia, por se tratar de um conceito, recorrentemente, problematizado nas Ciências Humanas, acredita-se que essa noção necessita de uma abordagem mais elaborada.

Na medida que o conceito de representação se constituiu como instrumento analítico utilizado por diversas áreas das Ciências Humanas, entre elas, Antropologia, Sociologia, História Cultural e também na Psicologia Social, a sua recorrência em campos diversificados implica, também, em múltiplas construções analíticas e metodológicas acerca dos seus usos.

À vista disso, a presente seção aborda a construção do conceito de representação, em algumas disciplinas das Ciências Humanas, a partir de quatro eixos: em um primeiro momento, analisa a abordagem da História Cultural tocante a esse conceito, a partir da perspectiva de Roger Chartier; posteriormente, às abordagens recebidas pelas representações nas Ciências Sociais, partindo, desde abordagens conceituais dos autores clássicos dessa área, como Émile Durkheim, até abordagens contemporâneas, como a de Howard Becker; na sequência, contempla algumas contribuições de Serge Moscovici e Denise Jodelet, do campo da psicologia social, para a compreensão das representações sociais; e por fim, algumas proposições sobre as representações, a fotografia e a escola.

Dito isto, é importante salientar que há múltiplas divergências tocantes ao conceito de representação nas Ciências Humanas, porém, majoritariamente, à época de seu surgimento e durante o século XX, a fotografia foi abarcada como representação. Embora, elaborações contemporâneas a compreendam partir de outras perspectivas, como o conceito de fotografia-expressão de Rouillé e a abordagem de Didi-Huberman, no contexto em que essa pesquisa se desenvolve, faz-se necessário o entendimento da construção do conceito de representação.

Assim, ainda que esse conceito se constitua por abordagens, em muitos casos, divergentes, acredita-se que a sua compreensão pode fornecer instrumentos

à reflexão de como se instituem os usos da fotografia, no ensino de Sociologia e História, na Educação Básica.

5.1 O conceito de representação em Chartier: A abordagem da História Cultural

A História Cultural constitui-se como campo de conhecimento historiográfico que aborda as relações entre às representações – construídas por indivíduos, ou grupos sociais – e o mundo social. Nesse sentido, ela visa identificar como determinada realidade social é construída e representada por esses indivíduos, inseridos no processo de construção do mundo social. Diante dessa perspectiva, Chartier (1991) considera que essa área de conhecimento histórico se construiu a partir de problemáticas sugeridas pela Sociologia e pela Antropologia, estabelecendo alianças com essas Ciências Sociais e abordando relações sociais através do prisma da representação.

À vista disso, considerando a urgência desse conceito nas práticas sociais, o autor acima citado, considera às representações sociais em grau de importância semelhante às econômicas, portanto, sugere, na construção do conceito de representação, a compreensão da apropriação cultural, salientando,

A apropriação, a nosso ver, visa uma história social dos usos e das interpretações, referida a suas determinações fundamentais e inscrita nas práticas específicas que as produzem. Assim, voltar a atenção para condições e os processos que, muito concretamente, sustentam as operações de produção e sentido [...] é reconhecer, contra a antiga história intelectual, que nem as inteligências nem as ideias são desencarnadas, e, contra os pensamentos do universal, que as categorias dadas como invariantes, sejam elas filosóficas ou fenomenológicas, devem ser construídas na descontinuidade das trajetórias históricas. (CHARTIER, 1991, p.180).

Ginzburg (2001) considera ambíguo o conceito de representação nas Ciências Humanas. Para ele, tal conceito pode ser compreendido como um jogo de espelhos, pois, ora a representação alude à ausência, passando-se pela realidade representada, ora à presença, ao visibilizar determinado contexto. Para além desse jogo, o autor vê a representação tanto como presença quanto como produto inexistente, e, portanto, imaginário.

Em um sentido etimológico, a noção de representação advém do latim *repraesentare*, isto é, fazer algo presente, ou rerepresentá-lo. Essa definição traz

certa analogia, entre o ausente e algo que o retoma, e, nesse sentido, o representa, remetendo sempre ao seu referente. Assim, tal concepção soa dúbia, pois a presença representativa parece confundir-se com o referente – o objeto ausente –. Ocupando, em certo sentido, o seu lugar.

Chartier (2011) salienta que o dicionário Furetière de 1690, escrito em língua francesa, apresenta duas definições distintas de representação, em uma delas a imagem remete ao objeto ausente, como memória, representando-o adequadamente. Nessa definição, assim como na construção etimológica, a imagem substitui o objeto. Nela, representar é,

Fazer conhecer as coisas mediadamente pela “pintura de um objeto”, “pelas palavras e gestos”, “por algumas figuras, por algumas marcas” – tais como os enigmas, os emblemas, as fábulas, as alegorias. Representar, no sentido político e jurídico, é também “ocupar o lugar de alguém, ter em mãos sua autoridade”. Dali surge a dupla definição dos representantes: “aquele que representa numa função pública, representa uma pessoa ausente que lá deveria estar”, e “aqueles que são chamados a uma sucessão estando no lugar da pessoa de quem têm o direito”. (CHARTIER, 2011, p. 17).

Tal concepção associa o sentido da representação à determinada materialidade. Chartier considera essa perspectiva radical, pois ela se firma a partir da ideia de que entre o signo visível e o que ele representa estabelecer-se-á uma relação decifrável.

Por conseguinte, a imagem assume uma transparência em relação ao seu referente e toda uma cadeia de acontecimentos que a antecedem, tal como, o seu processo de produção, usos e finalidades, está submetida ao absolutismo referencialista. Isto é, a concepção de representação fiel da realidade.

A segunda definição apresentada pelo dicionário em questão, também recorrente em outros dicionários do século XVII, associa a representação a presença, ou exibição de coisas e pessoas, publicamente. Em outras palavras,

A representação é aqui a demonstração de uma presença, a apresentação pública de uma coisa ou de uma pessoa. É a coisa ou a pessoa mesma que constitui sua própria representação. O referente e sua imagem formam o corpo, são uma única coisa, aderem um ao outro: “Representação, diz-se às vezes das pessoas vivas. Diz-se de um semblante grave e majestoso: “Eis uma pessoa de bela representação”. (CHARTIER, 2011, p.17-18).

Nessa segunda definição, a coisa, ou indivíduo, representa si mesmo. Nela, o objeto representado não se separa da representação e, na mesma medida em que

representa algo, ele também se apresenta. Assim, há uma mistura entre a representação e o seu referente. Desta forma, ambas às definições de representação, expostas no dicionário em questão, hesitam entre a concepção mimética, na primeira definição, e a substituição do referente, exposta na segunda concepção.

Na construção do conceito de representação, Chartier afirma que Louis Marin considerou as duas definições descritas acima. Ou seja, a noção de presença e de ausência, assim,

Ao juntar em sua própria historicidade as duas dimensões da representação moderna, transitiva e reflexiva, Marin deslocava a atenção para o estudo dos dispositivos e dos mecanismos graças aos quais toda representação se apresenta como representando algo. (CHARTIER, 2011, p.19).

Em consonância com a construção de Marin (2006), em Chartier o conceito de representação se constrói como produto de determinada prática cultural, apresentando-se como uma referência através da qual se constrói o caminho até determinado fato. Todavia, ele não apenas referência a certo fato, como também, transforma determinada realidade, pois se constitui como mecanismo de atribuição de sentidos ao mundo.

Ao construir o conceito de representação, Chartier associa essa elaboração teórica à análise das relações entre os indivíduos, ou grupos sociais, na reconstrução das apreciações sobre o passado. Ele ressalta que, em seus usos, às classificações e hierarquizações produzem distintas configurações, através das quais os indivíduos, ou grupos sociais, percebem a realidade.

Assim, Chartier fomenta que os signos visam produzir e reconhecer identidades sociais, significando simbolicamente categorias como status, poder, classes sociais e formas institucionalizadas. Por meio delas, indivíduos “representantes” interpretam visibilidades, tornando presente à coerência de determinada comunidade, força identitária, ou, permanência de relações de poder.

Dito isto, esse autor ressalta que a noção de representação alterou o entendimento das relações sociais, por ele denominadas como “mundo social”. Trazendo à tona, a dimensão mental em que se constrói o processo representativo. Ou seja, as representações sociais, ou políticas, encontram-se articuladas a modalidades de representações mentais. Nessa medida, às lutas simbólicas de

grupos, ou indivíduos, incorporam o campo representacional, ou melhor, a luta por representações sociais.

A representação tem esse poder, porque, segundo Marin, “efetua a substituição à manifestação exterior onde uma força aparece apenas para aniquilar outra força em uma luta de morte, signos da força ou, antes, sinais e indícios que só precisam ser vistos, constatados, mostrados, e depois contados e relatados para que se acredite na força de que são os efeitos”. (MARIN, 2006, apud CHARTIER, 2011, p.20-21).

Portanto, em Chartier – paralelamente a perspectiva e Marin (2006) – às imagens, entre elas a fotográfica, podem instituir formas de dominação simbólica, exibição e aparatos de luta, que dizem respeito a representações construídas sobre a realidade social por indivíduos, ou grupos sociais.

Também na perspectiva da Histórica Cultural, Pasavento (1995) salienta que em Le Goff a representação é compreendida como uma atividade de transposição mental de determinada realidade externa, integrada a certos processos abstratos. De tal modo, para esse autor, o imaginário é integrante de um campo representativo, isto é, expressa pensamentos, que por sua vez, almejam definir a realidade através de discursos e imagens.

Em Bourdieu (2007), a representação exibida por indivíduos e grupos sociais compõe a sua realidade, ou seja, ela se insere em um campo de luta através do qual se constrói o mundo social, relacionando-se a inclusão das estruturas sociais, sob o formato de representações mentais, nesses indivíduos. Desta forma, a dominação está integrada a processos de violência simbólica. (CHARTIER, 2011, p.22).

Nesse sentido, as perspectivas de Bourdieu e de Chartier assumem caminhos consonantes, elas entendem às representações dentro de relações de conflito, ou adesão, e afirmação de indivíduos, ou grupos sociais. Pacheco (2005) afirma que os conceitos de “*habitus*” e “campo” de Bourdieu foram interiorizados por Chartier na construção do conceito de representação na História Cultural.

Por fim, Chartier define a sua compreensão acerca do conceito de representação,

Então, tal como a entendo, a noção de representação não está longe do real nem do social. Ela ajuda os historiadores a desfazerem-se de sua “muito pobre ideia do real”, como escreveu Foucault, colocando o centro na força das representações, sejam interiorizadas ou objetivadas. As representações possuem uma energia própria, e tentam convencer que o

mundo, a sociedade ou o passado é exatamente o que elas dizem que é. (CHARTIER, 2011, p.23).

Isto é, os usos do conceito de representação na História Cultural, implicam na compreensão de como os sentidos são construídos, através de múltiplas práticas sociais que significam o mundo, inseridas em processos contraditórios e conflituosos.

Na perspectiva de Chartier, a fotografia – inserida nesse contexto, ou seja, das representações sociais –, insere-se nessas relações de conflito, jogos de poder e dominação social, ocupando a dimensão de passado e presente. Nas lutas por representações sociais, os representantes – ou seja, os atores sociais – também lutam por representações visuais. Essas lutas, por sua vez, estão inseridas em processos excludentes e situadas em certo espaço e tempo social. Nessa abordagem, a fotografia é vista como ideológica e, como tal, insere-se em relações de poder e identidade.

Dito isto, a presença da fotografia no ensino de Ciências Humanas, a partir dessa abordagem, deve levar em conta os processos sociais, situados no tempo e em relações conflituosas de classificação e exclusão. Essas por sua vez, inserem-se em lutas por representações visuais, como parte das representações sociais.

5.1.1 Apreciações dirigidas ao conceito de representação em Chartier

Cabe ressaltar que a abordagem de Chartier, tocante às representações sociais, recebeu contingentes críticas, todavia, muitas delas foram contestadas por ele. Entre essas críticas, a primeira consiste em uma perspectiva de ordem epistemológica, enfatizando que tal conceito ressalta em demasia as representações, sejam elas coletivas ou individuais, e, com isso, afasta-se de certa realidade histórica.

Como disse Ricardo García Cárcel [...] as representações sempre substituem os mitos históricos ao conhecimento historiográfico e, portanto, submetem os cidadãos da atualidade aos prejuízos e manipulações dos atores do passado. Nesse sentido, as representações do passado construídas ao longo do tempo “nos fizeram seus protagonistas”. (CHARTIER, 2011, p.15).

Nesse sentido, as representações submetem os sujeitos do presente a manipulações construídas no passado, assim os sujeitos do presente protagonizam essas representações construídas ao longo do tempo. Portanto, Cárcel propõe que os historiadores devem libertar-se das representações “ilusórias”, a fim de, reestabelecer o que realmente foi. Ou seja, a realidade.

Tal crítica soa, demasiadamente, perigosa, na medida que diversas correntes das Ciências Humanas não têm como material analítico, como afirma Martins (2016), a realidade, em um sentido *stricto sensu*, mas a análise e interpretação que certos indivíduos fazem do seu contexto. Isto é, nessas correntes, os antropólogos, psicólogos, historiadores e sociólogos interpretam fatos narrados, escritos ou fotografados – seja qual for à fonte – por determinados indivíduos. Esses fatos, não são, necessariamente, o que se chama de realidade, eles consistem em interpretações que esses indivíduos dão às suas vidas e ações. Ou seja, na perspectiva das representações, eles são representações.

Ainda sobre a primeira crítica – acerca da abordagem epistemológica do conceito de representação em Chartier –, soa, demasiadamente, perigosa à concepção de que um grupo de cientistas pode reestabelecer, em um sentido *stricto sensu*, o passado. Copérnico, nos séculos XV e XVI, já nos alertava sobre a provisoriedade do conhecimento científico.

A segunda crítica ao conceito representação em Chartier, também consiste na contestação de sua abordagem epistemológica. Segundo Torre (1995), a definição da representação como um objeto histórico elementar nos estudos dessa área, implica no esquecimento dos comportamentos em uma perspectiva concreta, assim como, não considera que esses comportamentos são concretamente observados. Por fim, Torre (1995) salienta que a abordagem de Chartier desconsidera o estudo do mundo real.

Isto é, a história das representações em Chartier foi, veementemente, criticada e classificada como idealista, acusada de ignorar tanto os comportamentos quanto as ações em que os fenômenos sociais se manifestam. Frente a isso, em defesa do conceito de representação, Chartier afirma,

Penso que não existe história possível se não se articulam as representações das práticas e as práticas da representação. Ou seja, qualquer fonte documental que for mobilizada para qualquer tipo de história nunca terá uma relação imediata e transparente com as práticas que designa. Sempre a representação das práticas tem razões, códigos,

finalidades e destinatários particulares. Identificá-los é uma condição obrigatória para entender as situações ou práticas que são o objeto da representação. (CHARTIER, 2011, p.16).

Nesse sentido, para Chartier, os diversos materiais analíticos – sejam eles considerados fontes, documentos, ou indícios – nunca abordam de forma integral o objeto, situação, pessoa, ou, evento designado. Pois, há uma sucessão de acontecimentos que entrecruzam a relação entre determinada fonte e o objeto por ela referenciado. Essa fonte, por sua vez, é produzida dentro de certas necessidades e coerções de gênero, para atender demandas, individuais ou coletivas. Assim, no caso específico da fotografia, essa ainda remete a um processo técnico-fotográfico. Isto é, as fontes, incluindo as visuais, não são objetos transparentes.

Corroborando com essa abordagem, no artigo, em “Defesa e ilustração da noção de representação”, Santiago Júnior aponta,

A grande crítica é que a definição de Chartier parece naturalizar a representação na obra cultural, seja esta visual ou não, quando afirma que ela encerra os conflitos sociais, suas hierarquias e poderes em disputas. Uma análise acurada das imagens em relação, em especial, das imagens étnicas, parecem demonstrar que elas não encerram nem a totalidade, nem frequentemente os conflitos que alguns atores (inclusive os analistas) a elas atribuem, mas que, magneticamente, permitem que se forma por projeção. Uma imagem nem sempre reconstrói uma disputa ou identidade étnicas, mas pode acioná-las em sua relação social, produzindo uma representação em contexto. (SANTIAGO JUNIOR, 2009, p.10).

Chartier, por sua vez, afirma que a representação sempre tem razões específicas, códigos e finalidades. Nesse sentido, identificar essas razões compõe às demandas do pesquisador. Isto é, o processo que circunda a produção representativa, faz parte da pesquisa.

5.2 As representações sociais nas Ciências Sociais

As representações foram e são analisadas por muitos autores das Ciências Sociais, desde autores clássicos como Émile Durkheim, a autores contemporâneos, como Howard Becker. Esse último, no livro “Falando da Sociedade”, abordou elementos metodológicos do uso da fotografia como ferramenta de pesquisa nas Ciências Sociais, ressaltando práticas de representação social através da fotografia.

A fim de pensar a fotografia inserida nas práticas de ensino e aprendizagem de Sociologia e História na esfera escolar, este tópico abordará a construção do conceito de representação nas Ciências Sociais, para, posteriormente, pensar se há uma predominância desse conceito nos usos da fotografia na esfera escolar.

O recorrente conceito de representações sociais tem a sua origem na proposição da noção de “representações coletivas” por Émile Durkheim. Ao pensar esse conceito, Durkheim (1973) sugere que a “consciência coletiva” – entendida por ele como o conjunto de crenças e normas sociais presentes na vida coletiva – constitui as representações coletivas.

Acerca da definição de representações coletivas em Durkheim, Jardim (1996) salienta,

As representações coletivas conservam sempre a marca de substrato social em que nascem, mas têm uma vida independente: reproduzem-se e se misturam, produzindo novas cuja causa são outras representações sociais e não a estrutura social. (JARDIM, 1996, p.17).

Para Durkheim, as representações coletivas expressam a forma como determinado grupo pensa, nas relações estabelecidas com os objetos que, de alguma forma, podem afetá-lo. Neste sentido, o autor afirma que, para compreender como a sociedade se representa, assim como, representa ao mundo ao qual está inserida, é necessário considerar a da “natureza da sociedade”, pois os símbolos através dos quais ela pensa mudam de acordo com a sua “natureza”.

As representações coletivas são o produto de uma imensa cooperação que se estende não apenas no espaço, mas no tempo; para produzi-las, uma multidão de espíritos diversos associaram, misturaram, combinaram suas ideias e seus sentimentos; longas séries de gerações acumularam aí a sua experiência e o seu saber. (Durkheim, 1989, p. 11).

De tal modo, as representações coletivas incluem as estruturas e as instituições, visto que, constituem-se como fatos sociais, ou seja, modos de “agir, pensar e sentir, exteriores ao indivíduo”, (DURKHEIM, 1973, p. 88), impondo-se sobre eles, devido ao seu poder coercitivo. Dentro dessa perspectiva, as representações são usadas e internalizadas pelos indivíduos dentro de um processo social.

Nesse prisma, em Durkheim às representações coletivas adquirem sentido e começam a existir quando passam a comandar atos, ou seja, internalizam-se nas ações dos indivíduos, agindo coercitivamente sobre esses.

Entre às críticas dirigidas a noção de representações coletivas em Durkheim, Jardim salienta que Moscovici, questiona o fato de Durkheim não analisar “explicitamente a pluralidade dos modos de organização do pensamento, mesmo que sejam todos sociais”. (JARDIM, 1996, p.18).

Também é importante destacar que o desenvolvimento do conceito de representações coletivas em Durkheim, entre outras críticas, soa demasiado objetivista. O funcionalismo durkheimiano, enraizado nas preocupações científicas do início do século XX, acaba por generalizar a realidade social.

Corroborar-se aqui com a dimensão crítica dirigida ao pensamento de Durkheim, todavia a sistematização conceitual desse autor contribuiu e fomentou espaço para posteriores reflexões acerca do plano simbólico e sua relação com a construção das relações sociais.

Marcel Mauss está entre os autores que partiram de concepções durkheimianas. Em Mauss, a preocupação com o fato social configura-se como recorrente, assim como as representações. No tocante a essa questão, Martins (2005) acentua,

Tendo a concluir que a elaboração da teoria da dádiva não surgiu apenas de um momento de genialidade de Mauss, mas tem a ver com os desdobramentos do pensamento durkheimiano da última fase, mais precisamente com os últimos esforços de Durkheim de incluir o tema do indivíduo na sua teoria das representações coletivas (MARTINS, 2005, p.48).

Jardim (1996) afirma que em Mauss (1979), a coisa, o fato e as representações constituem-se como objeto das Ciências Sociais. Uma vez que, para esse autor, a sociedade se mostra, em uma perspectiva simbólica, em seus costumes e instituições e, isto se dá, através da linguagem, ciência, arte, entre outros. Todavia, Jardim (1996) assegura que Mauss separa a dimensão representativa da realidade *stricto sensu*, isto é, em Mauss a realidade não está reduzida aos entendimentos que os indivíduos tecem sobre ela. Em outras palavras, ela não se limita às representações.

Moscovici (2001) afirma que em Weber as representações se configuram como um saber comum, através do qual, os comportamentos individuais podem ser prescritos e programados. Na medida que a vida social, nesse autor, é dotada de significados culturais, desenvolvidos nas inter-relações entre o material e as ideias, essas ideias se constituem como juízos de valor. Isto é, em Weber a ação humana é dotada de significação, e, as ideias compõem a construção da realidade social.

Estabelecendo distinções entre às perspectivas de Weber e Durkheim, acerca das representações, Reses atesta,

Durkheim partia do princípio de que a ciência, para estudar as representações, tinha de reconhecer a diferença entre o individual e o coletivo. Isso porque, para ele, o substrato da representação individual era a consciência própria de cada um, sendo, portanto, subjetiva, flutuante e perigosa à ordem social. Por outro lado, o substrato da representação coletiva era a sociedade em sua totalidade e, por isso, seria impessoal e ao mesmo tempo permanente, garantindo, assim, a ligação necessária entre os indivíduos e, conseqüentemente, a harmonia da sociedade. (RESES, 2003, p. 190).

Ou seja, em Weber as representações aparecem como um saber comum e, como tal, configuram-se como concepções abrangentes e unitárias, isto é, são tipos ideais expressos sob a realidade empírica. Nessa perspectiva, a ação humana é dotada de sentido e, portanto, é objeto das Ciências Sociais. Isto é, Weber ressalta a importância de os pesquisadores analisarem as ideias, entendendo-as como parte da sociedade.

Assim em Weber, “cada sociedade para se manter necessita ter ‘concepções de mundo’ abrangentes e unitárias [...] que, em geral, são elaboradas pelos grupos dominantes”. (RESES, 2003, p.190). Já em Durkheim, às representações constroem-se na relação entre o individual e o coletivo, no entanto, a manutenção da ordem social se estabelece a partir das representações coletivas, como uma sobreposição social às representações individuais.

Minayo (1992) identifica na “Ideologia Alemã”, em Marx, probabilidades de entendimento das representações sociais. Diferentemente de Weber, Marx estabelece o recorte de classes para pensar a relação entre os indivíduos e as representações. Sob o prisma marxiano, a vida material, isto é, os modos de produção, definem a construção da vida dos sujeitos. Ou seja, as relações sociais motivadas por relações econômicas orientam a construção do pensamento, em outras palavras, formam a consciência dos indivíduos. Nessa perspectiva, a

infraestrutura produz a superestrutura, que por sua vez, manifesta-se através da linguagem.

Na obra *A ideologia alemã*, Marx desenvolve a teoria da consciência definindo-a como o ser consciente. Em sua concepção, a consciência não é separável do ser humano que a desenvolve, e este não é um indivíduo isolado, mas um ser social. Por conseguinte, as representações que os indivíduos elaboram são representações sobre suas relações com os outros indivíduos ou com o meio ambiente. (RESES, 2003, p. 190).

Para Reses (2003), essas representações, construídas coletivamente, manifestam-se através da linguagem. Assim, na dialética marxista, às representações são distintas dos conceitos, isto é, o conceito está interligado a abstração, científica, artística, filosófica, entre outras, já a representação, vincula-se ao senso comum, ao mito ou às ideologias. Reses (2003) afirma que Marx estabelece certa interdependência entre representação e conceito na construção do conhecimento dialético, dessa forma o conhecimento traça um caminho da aparência ao objeto.

Para além dos autores clássicos da Sociologia, autores contemporâneos definiram o conceito de representação. Minayo (1992) afirma que Luckács – assim como outros teóricos de tradição marxista, como Antonio Gramsci – entende as representações como elementos construídos a partir da base econômica. Isto é, material, em termos marxianos, a denominada infraestrutura. De tal modo, em Luckács, a “visão de mundo”, ou seja, as ideias e valores através dos quais os grupos sociais, ou classes se organizam e identificam-se, integra pensamentos individuais aos grupos e classes sociais.

Ao definir o conceito de representação, Minayo (1992) salienta que as representações sociais são elementos do senso comum, ideias e imagens, concepções e visões de mundo, elaboradas pelos atores sociais sobre a materialidade social. Dessa forma, Minayo recorre ao conceito de linguagem marxiano, afirmando que as representações se constituem como linguagem do senso comum.

Em Bourdieu (1972), os agentes sociais são produtores e reprodutores de sentido, tal fato independe de sua consciência sobre isso, tendo em vista que as suas ações se constituem por modos de agir incorporados e transmitidos socialmente, esse *habitus* de certo grupo, ou classe, fomenta determinadas práticas

destes agentes sociais, objetivando-as. Essa objetivação é definida por ele como “harmonização objetiva”. Nesse sentido, as representações sociais em Bourdieu são externalizadas a partir da fala, que por sua vez, traz à tona o pensamento.

Acerca das representações em Bourdieu, Reses afirma,

Bourdieu refere-se ao campo das representações sociais por meio da valorização da fala, como expressão das condições da existência. Para ele, a palavra é o símbolo da comunicação por excelência porque ela representa o pensamento. A fala, por isso mesmo, revela condições estruturais, sistemas de valores, normas e símbolos e tem a magia de transmitir, mediante um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas socioeconômicas e culturais específicas. (RESES, 2003, p. 193).

Já em Goffman (1975), a representação se constitui por uma “fachada”, assumida pelos indivíduos durante determinado papel social que é adotado frente a um grupo social. Para esse autor,

Representação para me referir a toda atividade de um indivíduo que se passa num período caracterizado por sua presença contínua diante de um grupo particular de observadores e que tem sobre estes alguma influência. Será conveniente denominar de fachada à parte do desempenho do indivíduo que funciona regularmente de forma geral e fixa com o fim de definir a situação para os que observam a representação. Fachada, portanto, é o equipamento expressivo de tipo padronizado intencional ou inconscientemente empregado pelo indivíduo durante sua representação. (GOFFMAN, 1975, p.29).

Goffman parte da construção dos conceitos de palco, plateia, fachada e bastidores como uma metáfora – em alusão às interações teatrais – das interações sociais dos atores sociais em sociedade. Para esse autor, todo indivíduo é um ator social, representando determinados papéis sociais para certo grupo. Isto é, a representação em Goffman está relacionada à atividade de um indivíduo frente a um grupo social.

Em Becker, as representações – ora também denominadas como relatos – adquirem sentido quando integradas ao contexto organizacional. Elas se constituem como a maneira pela qual, certas pessoas narram o que acreditam saber para outras pessoas, que por sua vez, intencionam saber. Constituem-se como atividades organizacionais, construídas e modeladas pelos esforços conjuntos dos indivíduos envolvidos no processo. Por conseguinte, elas devem ser compreendidas dentro do contexto organizacional ao qual estão inseridas.

Encarar relatos da sociedade do ponto de vista organizacional significa introduzir na análise todos os aspectos das organizações em que eles são feitos: estruturas burocráticas, orçamentos, códigos profissionais, características e aptidões do público – tudo isso tem um efeito importante no falar sobre a sociedade. Trabalhadores decidem como fazer representações vendo o que é possível, lógico, exequível e desejável, dadas as condições sob as quais as realizam e as pessoas para quem as expõem. (BECKER, 2009, p.27-28).

Portanto, o autor atesta que a forma e o conteúdo das representações são distintos, isto é, tem certa variedade, porque, eles se inserem no contexto das organizações sociais, que também variam. Assim, Becker afirma que as representações moldam tanto o que é feito, quanto o que os usuários desejam que elas façam.

Ao pensar algumas questões acerca do uso das representações sociais nas Ciências Sociais, Becker salienta alguns pontos que devem ser considerados em seus usos: Em primeiro lugar, o autor atesta que as representações são construídas, assim esses relatos acerca da realidade social – uma fotografia, ou filme – são elementos parciais. Isto é, não são equivalentes à realidade social, portanto, não é possível equipará-los às interpretações dos indivíduos presentes no contexto de seu acontecimento; ressalta também que, os relatos adquirem sentido quando são utilizadas pelos indivíduos, ou seja, quando esses artefatos estão presentes em processos comunicativos em que os indivíduos produzem e interpretam a realidade que intencionam mostrar. Em outras palavras, os artefatos pertencem a "mundos"; por fim, salienta que a interpretação da realidade social deve levar em conta a variedade de formas como a realidade pode ser descrita.

Assim, a análise das representações fotográficas em Becker parte da perspectiva de que as representações não têm significados fixos, isto é, invariáveis. Elas adquirem sentido nos contextos sociais aos quais estão presentes, e, são, ao mesmo tempo, verdade e fixação. Dito isso, podem ocupar a posição de documento, assim como, de construção imaginária, tudo depende dos usos que os usuários farão delas.

A diversidade de abordagens referentes ao conceito de representação nas Ciências Sociais caminha, paralelamente, aos enfoques críticos sobre esse conceito. A vista disso, Magnani (1988) salienta a imprecisão teórica referente à definição conceitual das representações na área em questão. O autor assinala que a análise do discurso em uma perspectiva interna – isto é, quando as representações são

compreendidas como imagens mentais, construídas pelos atores sociais a partir das suas experiências individuais, inseridas em certa realidade social – de certa forma, não enfoca na produção, circulação e o lugar social em que esses discursos adquirem sentido.

À vista disso, com base na perspectiva etnográfica de Malinowski, no livro “Argonautas do Pacífico Ocidental” – em seu trabalho de campo com os trobriandeses, habitantes das Ilhas Kiriwina –, Magnani (1988) propõe algumas considerações sobre as representações.

Nesse sentido, Magnani ressalta que a análise das representações se constitui por um processo de reconstituição do significado integrado a certas “práticas significantes”. Isto é, o significado/significados das representações não é inerente, em outras palavras, a reconstituição se insere em um processo de decodificação, que por si só, está envolto em “práticas significantes”. Por outro lado, a partir das representações, Malinowski fomenta a necessidade de se considerar a existência de certa totalidade, anterior a elas. Assim, entendê-las configura-se como parte do processo de reconstituição através de fontes, instrumentos ou artefatos. Deste modo, as estruturas significantes não são visíveis, por isso, não se isolam da construção empírica e são construídas de acordo com o objeto de pesquisa. E, por fim, às instituições e as condutas trazem crenças e ideias.

Laplantine (2003), por sua vez, problematiza o entendimento das representações em Malinowski, para ele a construção teórica das pesquisas de Malinowski constitui-se como elemento mais contestável de seu trabalho. Segundo ele, inserido em um contexto de fundamentação metodológica da Antropologia – na primeira metade do século XX –, Malinowski buscou o quadro teórico e os instrumentos analíticos de suas pesquisas em Mauss e Durkheim,

Críticas não faltaram a essa antropologia que tem de fato tendência a apreender as representações (religiosas, narrativas, artísticas) como uma área “à parte”. Dedicando exclusivamente sua atenção ao “sótão”, deixando de se interessar pelo que acontece “na adega”, ela efetua a reconstituição dos sistemas de pensamento e conhecimento em si próprios. As relações que estes mantêm com as relações sociais, políticas, econômicas da sociedade em um determinado momento de sua história são consideradas secundárias, quando não são pura e simplesmente ocultadas. Não se pensa um só instante, por exemplo, na hipótese de que as sociedades tradicionais possam, como diz Althusser, “ser movidas à ideologia”. Assim sendo, o discurso etnológico tende a confundir-se com a teoria que a sociedade estudada elabora para dar conta de si própria (LAPLANTINE, 2003, P.89).

Dessa forma, Laplantine questiona o uso das representações na construção metodológica da etnologia clássica, salientando que essa abordagem se constituiu como a reconstituição de formas de pensamento e expressão do “outro”. Assim, o autor fomenta que Malinowski substituiu o estudo das relações sociais para o estudo das suas representações. Todavia, destaca que, no período em questão, essa perspectiva rompeu com as abordagens coloniais, na medida que reconheceu outras formas de pensamento, além das ocidentais.

As abordagens apresentadas até agora, sobre as representações, abarcam distintas perspectivas teóricas sobre esse conceito nas Ciências Sociais, o que evidencia múltiplos sentidos acerca dele. A seguir, algumas contribuições da Psicologia Social, acerca das representações, serão abordadas.

5.3 Algumas contribuições da Psicologia Social para o entendimento das representações

Moscovici (1978) fomenta que o conceito de representações sociais foi muito problematizado por se situar entre diversos conceitos sociológicos e psicológicos. Apesar de esse autor partir do conceito Durkheimiano de representações coletivas, ele assume caminhos distintos dos trilhados por Durkheim no entendimento das representações.

Diante disso, ainda que este trabalho apresente o recorte das disciplinas de Sociologia e História, inseridas no âmbito escolar, esse item aborda algumas contribuições de Moscovici, tocantes às representações sociais. Assim, na medida que as representações se tratam de um arcabouço conceitual multidisciplinar, às contribuições da Psicologia Social constituem-se como de suma importância.

Sêga (2000) salienta que Jodelet apresenta cinco características fundamentais das representações sociais. Para ela, as representações sempre representam algo, ou um objeto, tem caráter imagético, são simbólicas e significantes, apresentam caráter construtivo e, por fim, têm características autônomas e criativas.

Moscovici salienta que as representações sociais se constituem como formas de pensar e elaborar a realidade cotidiana por uma coletividade. Elas são elementos de conhecimento, construídos sobre a atividade mental, de indivíduos e

grupos sociais, marcando posições frente aos objetos, situações, eventos e atividades comunicativas.

Assim, nas interações entre grupos e indivíduos, o social interfere tanto nos contextos, aos quais esses grupos e indivíduos estão inseridos, quanto na comunicação. Essa por sua vez, é mediada pelas referências culturais, símbolos, códigos, ideologias e valores integrados em conjunturas sociais em que esses indivíduos e grupos estão inseridos.

A respeito das representações sociais em Moscovici, Sêga atesta,

A representação é sempre a atribuição da posição que as pessoas ocupam na sociedade, toda representação social é representação de alguma coisa ou de alguém. Ela não é cópia do real, nem cópia do ideal, nem a parte subjetiva do objeto, nem a parte objetiva do sujeito, ela é o processo pelo qual se estabelece a relação entre o mundo e as coisas. (SÊGA, 2000, p.129).

Na perspectiva de Moscovici, o sujeito se constrói em consonância com a representação, isto é, a forma como ele concebe e organiza o real orienta a situação que ele ocupa na materialidade. Nessa premissa, o indivíduo está inserido em certo universo social e suas questões individuais estão integradas a ele.

Acerca do lado figurativo da representação, Moscovici atesta que a imagem é inseparável do significado a ela atribuído, assim, a representação se constitui por duas faces, a simbólica e a figurativa. De tal modo, em um processo simbólico e cognitivo os comportamentos são elaborados.

5.4 Interseccionando narrativas sobre as representações sociais

Com base na discussão proposta nessa seção, pode-se afirmar que as representações nas Ciências Humanas constituem-se como um conceito de difícil definição, tendo em vista a variedade de abordagens cunhadas sobre elas, com entendimentos diversificados no cerne de cada construção teórica.

Na construção teórica desta seção, foram apresentadas abordagens teóricas diversificadas e, em alguns casos divergentes, acerca das representações nas Ciências Humanas. Todavia, em todos os autores citados a imagem fotográfica pode ser compreendida como uma representação.

É importante salientar que as representações se inserem no paradigma representativo e, que, esse paradigma foi amplamente questionado por teóricos inseridos no quadro analítico da pós-modernidade.

Rouillé (2009) rompe com o paradigma representativo ao apresentar a possibilidade de entendimento da imagem fotográfica como fotografia-expressão. Nesse contexto, cabe lembrar que o conceito de fotografia-expressão em Rouillé, passa a designar a imagem fotográfica a partir do ponto de vista polissêmico. Assim, ao mesmo tempo em que ela é um documento, também é expressão artística e, nessa medida, incorpora todas as categorias semióticas: índice, símbolo e signo.

Isto é, ela pode representar determinado contexto, porém a representação ocorre subsidiada pela noção de encontro entre a imagem e o referente. Nesse encontro, a fotografia assume a dimensão de atualização fotográfica de um evento que permanece em constante transformação.

5.5 Pensando-imagem, abrindo a caixa da representação

“o sujeito e o ato de ver jamais se detém no que é visível” (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 76).

Didi-Huberman parte da perspectiva de que as imagens não se limitam ao entendimento representativo, pois o ato de ver não se constitui como um ato elaborado por uma máquina perceptiva que entende o real “enquanto composto de evidências tautológicas” (DIDI-HUBERMAN, 2010, p.77).

Deste modo, entre o que é visível, o ato de ver e o sujeito existe uma sucessão de elementos não vistos. Nessa perspectiva, o ver assume a dimensão de operação desenvolvida por um sujeito, essa operação “é fendida, inquieta, agitada, aberta”, assim, todo olho carrega “consigo sua névoa” (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 77).

Ao compreender a imagem a partir da “dialética visual do jogo”, isto é, como elemento que inquieta a visão e, ao mesmo tempo, inventa lugares ocupados pela inquietude, Didi-Huberman (2013) aponta a imagem como uma rasgadura, propondo a sua abertura.

Essa abertura, constitui-se como uma ruptura que assume o risco do “não-saber”, forçando a imagem contra a parede em uma tentativa de romper com a noção de que “especular e especulativo concorrem para inventar o objeto do saber

como simples imagem do discurso que o pronuncia e que o julga”. (DIDI-HUBERMAN, 2010, p.185).

Se quisermos abrir a “caixa da representação”, devemos então praticar nela uma dupla rachadura ao meio: rachar ao meio a simples noção de imagem e rachar ao meio a noção simples de lógica. Pois as duas constantemente se juntam para dar a história da arte a evidência própria de sua simples razão. Rachar ao meio a noção de imagem seria, em primeiro lugar, voltar a uma inflexão da palavra que não implique nem a imagística, nem a reprodução, nem a iconografia, nem mesmo o aspecto “figurativo”. Seria voltar a um questionamento da imagem que não pressuporia ainda a “figura figurada” – refiro-me à figura fixada em objeto representacional –, mas somente a figura figurante, a saber, o processo, o caminho, a questão em ato, feita cores, feita volumes: a questão ainda aberta de saber o que poderia, em tal superfície pintada ou em tal reentrância de pedra, vir a ser visível. Seria preciso, ao abrir a caixa, abrir os olhos à dimensão de um olhar expectante: esperar que o visível “pegue” e, nessa espera, tocar com o dedo o valor virtual daquilo que tentamos apreender sob o termo visual. (DIDI-HUBERMAN, 2013, p.187).

Em outras palavras, para o autor em questão, a abertura da “caixa da representação” implica em uma ruptura com certas formas convencionadas de saber, entendendo o “não-saber” como uma exposição ao risco e como uma ruptura. Isto é, uma rachadura.

Nesse sentido, para além da associação unilateral da imagem à representação, isto é, como “figura figurada”, Didi-Huberman (2013) propõe um questionamento da imagem, pensando-a na dimensão de “figura figurante”. Esta última, é vista como elemento “a saber” e, como tal, pode tornar-se visível. Nessa “dialética visual do jogo”, à abertura da caixa imprime a necessidade da também abertura dos olhos para um olhar repleto de expectativas. O que também implica em uma ruptura com a noção simplificada de lógica.

Assim, o visual é pensando por ele como algo que “estaria sempre faltando à disposição do sujeito que vê para restabelecer a continuidade de seu reconhecimento descritivo ou de sua certeza quanto ao que vê”. (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 105). Ou seja, a imagem se constitui para além da oposição entre o “visível” e o “invisível”, pois é pensada como algo que falta ao sujeito e, como tal, o ato de ver compõe-se por uma busca. Nessa dialética, estabelecida entre o visível – o que vemos – e o visual – o que nos vê – o sentido se constrói.

6 APRESENTAÇÃO DOS “CADERNOS DO ALUNO” DO ENSINO MÉDIO DE SOCIOLOGIA E DE HISTÓRIA

Esta seção dedica-se ao desenvolvimento das análises tocantes à abordagem destinada às fotografias nos “Cadernos do Aluno” de Sociologia e História do Ensino Médio. Assim, pretende entender a abordagem destinada a essa modalidade de imagem nesse material, tendo em vista, o seu uso cotidiano pela maioria dos estudantes do Ensino Médio, na escola pública, no Estado de São Paulo.

Os “Cadernos do Aluno” e “Cadernos do Professor” constituem-se como uma proposta de material didático elaborada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP). Em 2008, o “Caderno do Professor” foi entregue aos professores e, no ano subsequente, aos estudantes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Nesse primeiro momento, esse material foi elaborado a partir de um conjunto de quatro cadernos para cada disciplina e série, neles, os conteúdos foram organizados bimestralmente. Contudo, a partir de 2014, o material passou a constituir-se por duas versões – correspondentes aos conteúdos de cada disciplina – cada uma delas equivalente há um semestre.

Originado do “Jornal do Aluno” e da “Revista do Professor”, os “Cadernos do Aluno” e “Cadernos do Professor” foram elaborados por equipes técnicas especializadas, organizadas por disciplinas, com base nas diretrizes educacionais nacionais e estaduais. Esses materiais são pensados a partir de Situações de Aprendizagem, constituídas por Sequências Didáticas, estabelecidas a partir dos conteúdos presentes nas Diretrizes Curriculares. Cabe destacar que, às atividades estão relacionadas a competências e habilidades, pré-estabelecidas pelo grupo técnico, com a intencionalidade de serem desenvolvidas através das atividades propostas.

Como esta pesquisa busca compreender como as fotografias são utilizadas no contexto de ensino das disciplinas de Sociologia e História no Ensino Médio, visando contribuir para o descondicionamento do olhar e entender os pressupostos epistemológicos apregoados a seus usos, no que corresponde aos “Cadernos do Aluno”, a análise desse material partiu dos seguintes questionamentos: Como as imagens fotográficas estão inseridas nesses materiais? Quais fotografias estão

presentes neles? E, por fim, quais entendimentos acerca da fotografia esses materiais expressam?

Isto é, a intencionalidade analítica direcionada aos “Cadernos do Aluno” não se constitui através da apreciação das imagens, mas, no entendimento de como as fotografias são utilizadas e compreendidas por esses materiais, que por sua vez, partem de um projeto de escola pública, desenvolvido e aplicado no Estado de São Paulo. Nesse processo, os “Cadernos do Professor” serão utilizados como subsídio para a análise realizada nos “Cadernos do Aluno”.

Cabe destacar que, no que corresponde a presença das fotografias, o material direcionado aos estudantes apresenta as mesmas imagens que o material utilizado pelos docentes. A vista disso, os “Cadernos do Aluno” foram selecionados para compor essa análise. Todavia, é importante destacar que os “Cadernos do Professor” são compostos por “orientações”, assim como, conteúdos e gabaritos, acerca do desenvolvimento das Sequências Didáticas, ao passo que, o material dos estudantes parte da interação com o material do professor.

Assim, as edições analisadas nesta pesquisa equivalem à versão “Nova Edição” de 2014-2017. Como os “Cadernos do Aluno” correspondem a doze cadernos, seis de Sociologia e seis de História, a respectiva análise se constituirá em duas etapas. A primeira, correspondente ao material de Sociologia, e, a segunda, equivalente ao material de História.

6.1 As fotografias nos “Cadernos do Aluno” de Sociologia da 1ª série do Ensino Médio

As fotografias estão inseridas nos “Cadernos do Aluno” através de Situações de Aprendizagem, assim, este tópico aborda às Situações de Aprendizagem inseridas nos “Cadernos do Aluno” da 1ª série do Ensino Médio.

Como as fotografias estão presentes nesse material a partir das já mencionadas Situações de Aprendizagem, organizadas em Sequências Didáticas, logo abaixo, duas tabelas, exemplificam a disposição dessas Sequências Didáticas nos “Cadernos do Aluno” v1 e v2, correspondentes a essa série.

Tabela 4- Situações de Aprendizagem de Sociologia. Caderno do Aluno, 1ªsérie, v.1.

Situação de Aprendizagem	Título/Conteúdos
Situação de Aprendizagem 1	O processo de desnaturalização ou estranhamento da realidade
Situação de Aprendizagem 2	O ser humano é um ser social
Situação de Aprendizagem 3	A sociologia e o trabalho do Sociólogo
Situação de Aprendizagem 4	A Socialização
Situação de Aprendizagem 5	Relações e interações sociais na vida cotidiana
Situação de Aprendizagem 6	A construção social da identidade

Tabela 5 - Situações de Aprendizagem de Sociologia. Caderno do Aluno, 1ªsérie, v2.

Situação de Aprendizagem	Título/Conteúdos
Situação de Aprendizagem 1	O caráter culturalmente construído da humanidade
Situação de Aprendizagem 2	Por que somos diferentes?
Situação de Aprendizagem 3	Como o ser humano se tornou humano?
Situação de Aprendizagem 4	Desigualdade de classes
Situação de Aprendizagem 5	Desigualdade racial
Situação de Aprendizagem 6	Gênero e desigualdade

No “Caderno do Aluno”, volume 1, a apresentação destinada aos estudantes profere,

O estranhamento, portanto, é acompanhado pela *desnaturalização* do olhar, pelo desenvolvimento de uma atitude que evite considerar como “natural” o que acontece à nossa volta. Ao longo do ano, prestaremos atenção na maneira como olhamos as coisas que nos cercam, a fim de perceber nossos hábitos e costumes, do país em que moramos, da idade que temos, entre muitos outros fatores. (SEE/SP, 2014-2017. Caderno do Aluno de Sociologia, 1ª série E.M.v1).

Logo na apresentação do caderno em questão, o desenvolvimento do “estranhamento” é proposto conjuntamente com a “desnaturalização do olhar”. Isto é, o material recomenda que a partir das Sequências Didáticas, pré-estabelecidas, que os estudantes pratiquem o estranhamento, através da desnaturalização do olhar, entendendo-o como uma construção social.

Esse primeiro volume dos cadernos, compõe-se por sete fotografias e outras oito imagens, correspondentes a pinturas, grafite, gravura, xilogravura e litografia.

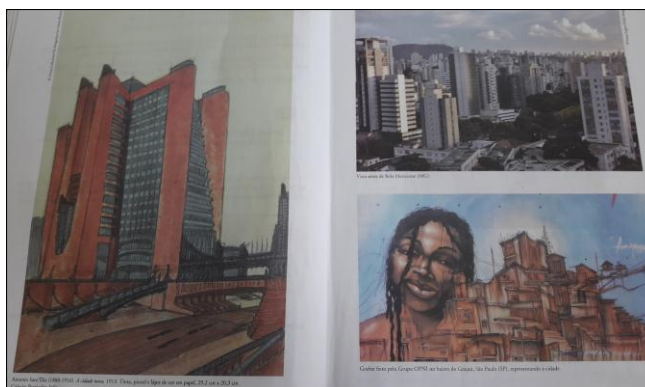
Na Situação de Aprendizagem 1, “O processo de desnaturalização ou estranhamento da realidade”, a seguinte proposta é apresentada aos discentes,

A proposta desta Situação de Aprendizagem é fazer justamente isso: mostrar a você que há outras formas de ver a realidade de olhar para um mesmo objeto. No caso da Sociologia, isso passa pelo olhar de **estranhamento** da realidade, ou seja, de desnaturalizar da nossa maneira de ver o mundo. (SEE/SP, 2014-2017. Caderno do Aluno de Sociologia, 1ª série E.M.v1, p.5).

Essa Situação de Aprendizagem, apesar de intencionar a relativização do olhar, fomenta que o seu objetivo é “mostrar” aos estudantes outras formas de ver. Na sequência, ao ressaltar a existência de “distintas maneiras de olhar” certo objeto, o material salienta que as imagens apresentadas em sua sequência “refletem diferentes formas do olhar sobre a cidade”. (SEE/SP, 2014-2017.1ª série E.M.v1, p.5).

São apresentadas as seguintes imagens: Uma pintura de autoria de Antonio Sant’Elia (1888-1916), denominada “A cidade nova”, de 1913. Pertencente a um acervo particular da Itália, ocupando integralmente a página 6; e, na página 7, uma fotografia de Ismar Ingber, denominada “Vista aérea de Belo Horizonte (MG)”; Disposto abaixo dessa imagem, um grafite feito pelo grupo OPNI – realizado no bairro Grajaú, São Paulo –, denominado “representando a cidade”.

Figura 7- Reprodução: Caderno do Aluno.



Fonte: Caderno do Aluno de Sociologia, 1ª série do Ensino Médio, volume 1.

No enunciado de apresentação das imagens acima mencionadas, elas são apresentadas aos estudantes como elementos que “refletem” distintas formas de ver. Nesse sentido, uma primeira percepção acerca das imagens se faz visível, isto é, as imagens são concebidas como elementos que “refletem formas”.

No “Caderno do professor”, essa Situação de Aprendizagem é enunciada como um elemento que apresenta aos estudantes às “particularidades do olhar sociológico”,

O importante é apresentar a palavra “estranhamento” e dizer que, para a construção do olhar sociológico, é preciso lançar um olhar de estranhamento sobre a realidade. Dito de outro modo, é preciso “desnaturalizar” o olhar. Antes de explicar o que significam esses conceitos, proponha eu eles observem as imagens reproduzidas a seguir no Caderno do Aluno, que ilustram distintos olhares sobre a cidade, a fim de que possam ver que há várias formas de representar a realidade: no caso das imagens apresentadas, a forma arquitetônica (croquis), a forma documental (fotografia) e a forma artística (grafite), não sendo nenhuma delas a “mais correta”. Esse exercício tem como objetivo demonstrar que a Sociologia, enquanto ciência, possui preocupações próprias e, conseqüentemente, uma forma específica de voltar o seu olhar para a realidade. (SEE/SP, 2014-2017. Caderno do Professor de Sociologia, 1ª série E.M.v1, p.9).

Uma segunda percepção tocante às imagens é apresentada na citação acima. Nela, as imagens são apresentadas como elementos que “ilustram distintos olhares”, e, nesse sentido, inserem-se em diferentes formas de “representar a realidade”. Essa concepção denota a primeira referência ao conceito de representação no “Caderno do Professor”.

Além da perspectiva exposta acima, o segmento em questão, associa o croqui “A cidade nova” – de Antonio Sant’Elia – a uma forma arquitetônica de representar. Enquanto o grafite – do grupo OPNI – é entendido como forma de representação artística, ao passo que, a fotografia é vista como um documento que representa.

Nessa primeira abordagem, a fotografia é associada à noção de documento, ao passo que o grafite é enunciado como arte. Ainda que a atividade proponha o estranhamento e a desnaturalização do olhar, o pressuposto de associação da fotografia a noção de documento, em distinção ao grafite como forma artística, em certo sentido, reforça o objetivismo fotográfico através do qual a fotografia se constituiu como sistema representativo da sociedade moderna.

Assim, é possível pensar, de acordo com a perspectiva teórica de Rouillé (2009), que o entendimento da fotografia, reforçado pelo pressuposto de imagem-máquina, aparece nessa primeira abordagem do “Caderno do Aluno” e do “Caderno do Professor”. A associação da fotografia a noção de documento, em contraposição à denominação de outras imagens como artísticas – isto é, aquelas não mediadas pela máquina na produção de representações visuais –, reforça o discurso de objetividade atribuído à fotografia pela ciência positivista.

Assim, ainda que o texto verbal proponha a relativização do olhar, há uma desconexão entre essas ideias e a concepção expressa acerca das imagens nele. Pois, enquanto o texto sugere a apresentação dos conceitos de desnaturalização e estranhamento, no processo de construção do “olhar sociológico”, as imagens são apresentadas como instrumentos que “refletem”, “ilustram” e “representam”. Deste modo, a imagem fotográfica, especificamente, é nomeada como documento, incorporando as três concepções citadas.

A mesma Situação de Aprendizagem é composta por outras sete imagens de autoria de Maurits Cornelis Escher (1898- 1972). A gravura “Olho”, de 1946, é disposta abaixo de um texto que fomenta que o olhar é construído socialmente. Em segundo momento, outras três imagens de M.C. Escher são apresentadas abaixo do enunciado, “Leitura e análise de texto e imagem”.

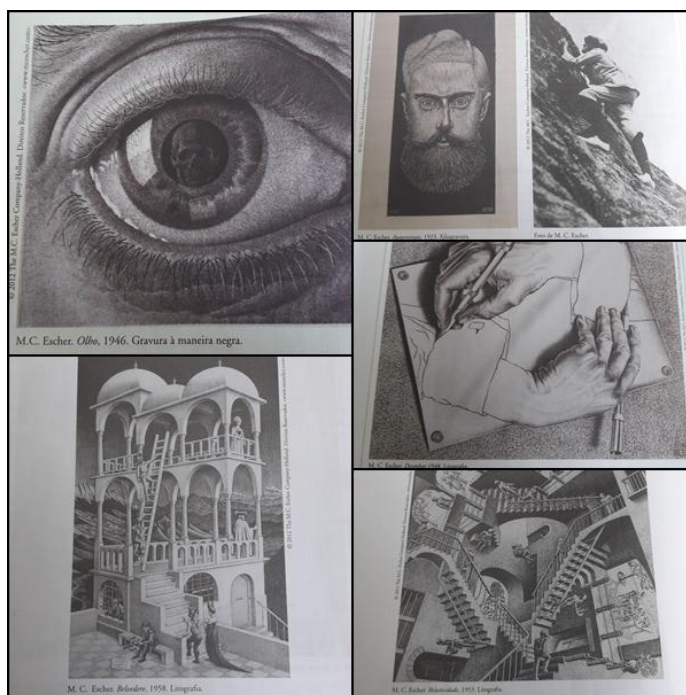
Essas imagens constituem-se por: uma xilogravura de 1923, denominada “Autorretrato”; uma fotografia de Escher, “Foto de M.C. Escher”; e a litografia “Desenhar” de 1948. Na sequência uma breve biografia do artista é apresentada,

A obra do artista holandês M. C. Escher o ajudará a compreender de forma lúdica as questões do *imediatismo*, da *superficialidade* e dos *preconceitos do olhar*. Escher gostava de brincar com o nosso olhar, com o imediatismo do olhar. Para ele, desenho é ilusão. (SEE/SP, 2014-2017. Caderno do Aluno de Sociologia, 1ª série E.M.v1, p.17).

O material solicita aos estudantes a realização de análises da xilogravura “Um outro mundo”, de 1947, e das litografias “Belvedere”, de 1958, e, “Relatividade”, de 1953. A atividade analítica parte do seguinte enunciado,

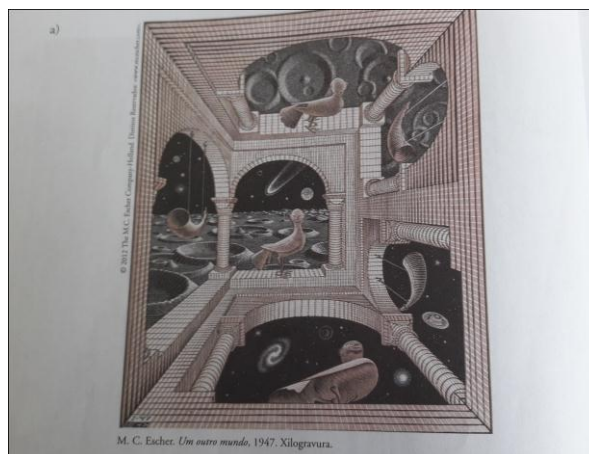
Todas as imagens a seguir apresentam algum tipo de distorção ou brincadeira com o nosso olhar. Elas contêm uma espécie de “pegadinha” visual. Olhamos e achamos que entendemos, mas, na verdade, várias delas são distorções, impossíveis de serem reais. (SEE/SP, 2014-2017. Caderno do Aluno de Sociologia, 1ª série E.M.v1, p.17).

Figura 8 - Reprodução/ Imagens Escher.



Fonte: Caderno do Aluno de Sociologia, 1ª série do Ensino Médio, volume 1.

Figura 9 – Reprodução. "Um outro mundo", Escher.



Fonte: Caderno do Aluno de Sociologia, 1ª série do Ensino Médio, volume 1.

No que corresponde a essa atividade, no “Caderno do Professor” ela se constitui através de orientações sobre como os professores podem abordar a construção do caminho que intenciona chegar ao estranhamento e a desnaturalização do olhar. Ao exaltar do desenho como ilusão, segundo o ponto de vista de M.C. Escher, o material parte da perspectiva da construção de diversas

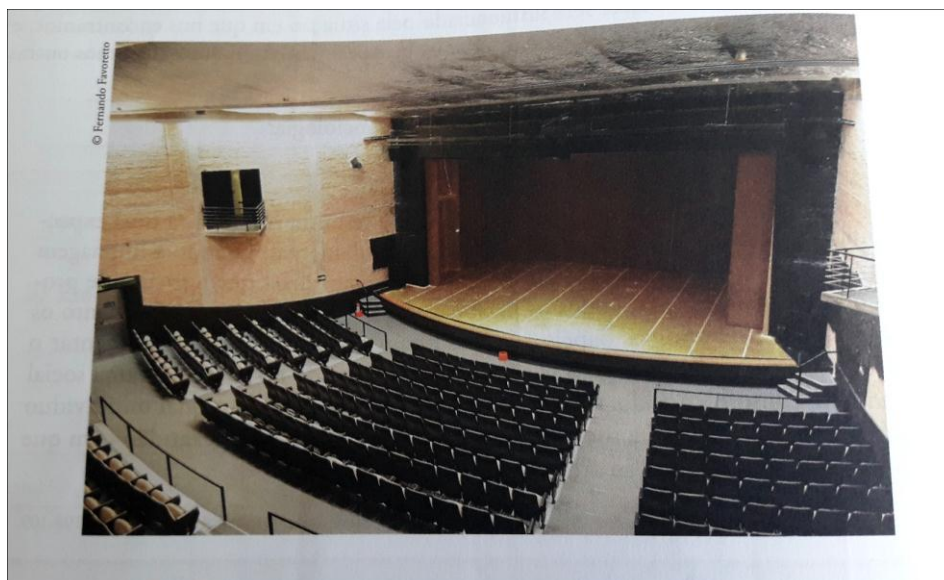
formas de olhar para o mesmo objeto, em distinção a um olhar definido como “superficial”.

Nessa sugestão de análise, o desenho é visto como atividade associada à ilusão, ao passo que a fotografia, na atividade anterior, é apresentada como documento. É importante salientar que, uma fotografia sobre M. C. Escher é exposta juntamente com outras duas imagens no texto que corresponde à sua biografia, todavia nenhuma problematização acerca dessa modalidade imagética consta nessa atividade.

Nesse sentido, a percepção de Rouillé (2009) tocante à fotografia na sociedade moderna, sugerindo que essa modalidade imagética foi associada à objetividade, em oposição à associação da pintura e do desenho a subjetividade, fica implícita nesse contexto.

Após essa atividade, a fotografia volta a aparecer, no “Caderno do Aluno”, na Situação de Aprendizagem 5, “Relações e interações sociais na vida cotidiana”. No contexto de apresentação dos conceitos de palco, plateia, fachada e bastidores, de Erving Goffman, uma imagem sobre um teatro é diagramada abaixo do enunciado “Observe a próxima imagem. Você reconhece o que ela representa?”.

Figura 10 - Reprodução: Caderno do Aluno.



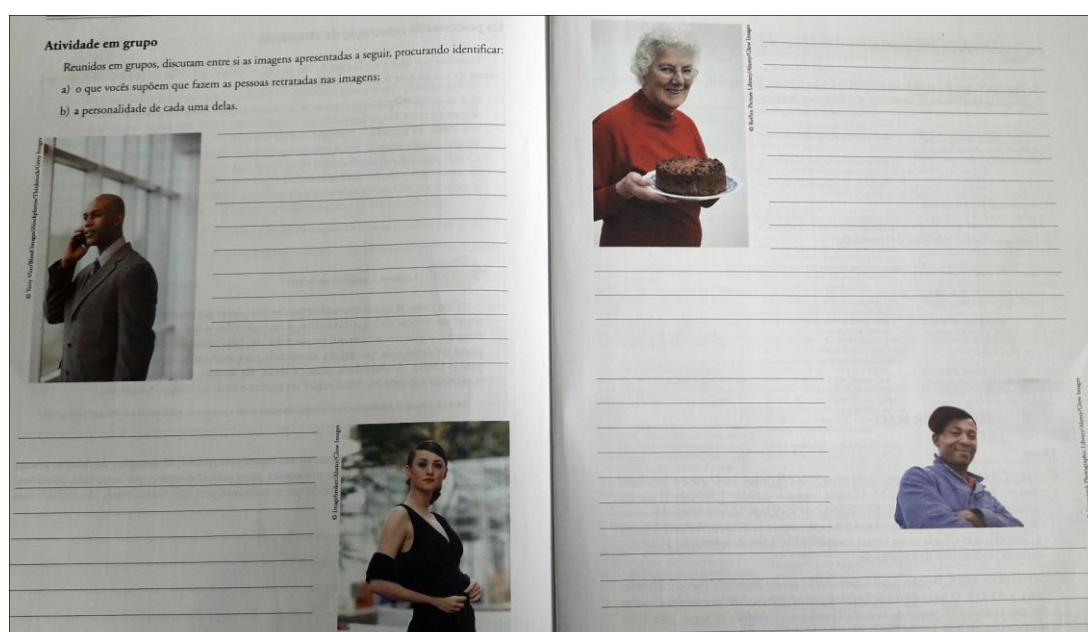
Fonte: Caderno do Aluno de Sociologia, 1ª série do Ensino Médio, volume 1.

O “Caderno do Professor” sugere que o docente “ajude” os “alunos” na identificação dos elementos palco, plateia, fachada e bastidores na imagem. Isto é, a

fotografia é entendida como uma representação que ilustra determinados elementos, dando visibilidade e legitimidade à construção dos conceitos componentes da metáfora de Goffman, acerca da sociedade como o teatro da vida real.

Na Situação de Aprendizagem 6, denominada “A construção social da identidade”, quatro fotografias são expostas. O “Caderno do Professor” propõe que os estudantes se organizem em grupos e discutam as imagens. Sugerindo: “O que você supõe que as pessoas retratadas nas imagens fazem?”, e, “Como deve ser a personalidade de cada uma delas?”. (SEE/SP, 2014-2017. Caderno do Aluno de Professor, 1ª série E.M.v1, p.61).

Figura 11 - Reprodução: Caderno do Aluno.



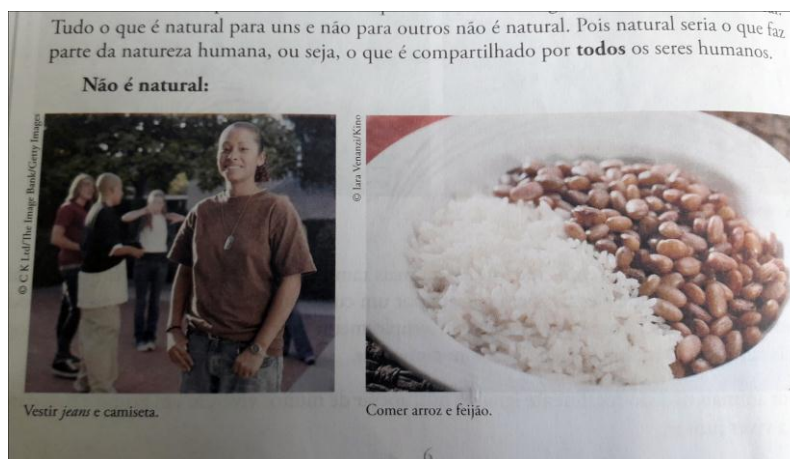
Fonte: Caderno do Aluno de Sociologia, 1ª série do Ensino Médio, volume 1.

É sugerido ao professor que ele quebre a “expectativa construída sobre o senso comum dos jovens lendo no gabarito o que cada um dos retratados faz”. SEE/SP, 2014-2017. Caderno do Professor de Sociologia, 1ª série E.M.v1, p.62). Isto é, atividade já parte da perspectiva de que os estudantes vão apresentar algum tipo de preconceito, propondo, posteriormente, o questionamento desses supostos preconceitos e estereótipos a partir do gabarito que pertence ao “Caderno do Professor”.

O gabarito apresenta às pessoas fotografadas da seguinte forma,

imagens. Novamente, as fotografias aparecem como ilustração do discurso contido no texto, nesse caso específico, como distinção de práticas culturais, apresentando formas de agir, sentir e pensar como práticas não naturais.

Figura 13- Reprodução: Caderno do Aluno.



Fonte: Caderno do Aluno de Sociologia, 1ª série do Ensino Médio, volume 2.


Figura 14- Reprodução: Caderno do Aluno.




Fonte: Caderno do Aluno de Sociologia, 1ª série do Ensino Médio, volume 2.

Figura 15- Reprodução: Caderno do Aluno.

Sociologia – 1ª série – Volume 2




Casar de branco.





Enterrar os mortos.

Em outras culturas:



O *jeans* e a camiseta não são roupas naturais para o ser humano. Na Índia, por exemplo, é comum as mulheres usarem o *sári*; já no Brasil, muitos povos indígenas andam nus.





Comer arroz e feijão também não é algo natural. Existem grupos no deserto que se alimentam de gafanhotos, e o *escargot* (tipo de lesma) é uma iguaria na França.

Fonte: Caderno do Aluno de Sociologia, 1ª série do Ensino Médio, volume 2.

A fotografia é utilizada, nessa atividade, como ferramenta que torna visível as distintas práticas culturais apresentadas pelo texto, proferindo, dessa forma, legitimidade aos seus conteúdos.

Ainda na mesma Situação de Aprendizagem, uma fotografia do antropólogo Claude Lévi-Strauss ilustra a sua biografia, seguida por outras duas fotografias. A primeira, correspondente a dois trens, ilustra a metáfora utilizada por Lévi-Strauss na reflexão acerca das culturas a partir da metáfora dos trens, e, a segunda, também ilustrativa, diz respeito à metáfora do movimento do cavalo no jogo de Xadrez. Também nesse contexto, a fotografia é utilizada para ilustrar as ideias contidas no texto, reforçando, nessa media, a sua autoridade.

Figura 16- Reprodução: Caderno do Aluno.



Claude Lévi-Strauss (1908-2009) foi um dos mais importantes antropólogos do século XX. Ainda jovem, em 1934, veio ao Brasil e ajudou a fundar a Universidade de São Paulo (USP). Ele fez pesquisas em Mato Grosso com os povos indígenas Bororo e Kadiwéu, entre outros. Quatro anos depois, foi embora do nosso país e desenvolveu, posteriormente, uma das mais importantes correntes da Antropologia: o estruturalismo. Em 1952, a pedido da Unesco, ele escreveu um artigo chamado *Raça e história*, em que criticava, entre outros pontos, a ideia de raça e o etnocentrismo.

Leitura e análise de texto

Em *Raça e história*, Lévi-Strauss afirmou que a interpretação e a visão da diversidade varia de cultura para cultura. Para ilustrar essa discussão, ele usou metáforas, comparando as culturas com os trens, para falar do etnocentrismo, e o andar do cavalo no jogo de xadrez com o desenvolvimento das culturas.

As culturas e os trens

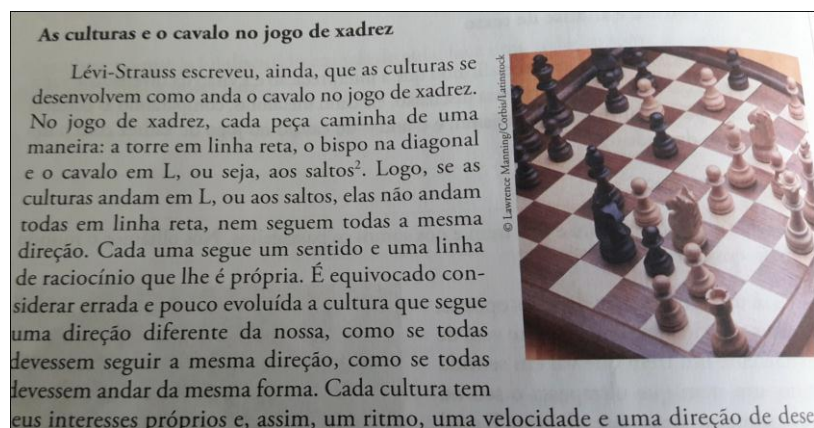
Imagine que cada cultura é um trem e nós somos os passageiros. Nós olhamos o mundo a partir do nosso trem.

Mas os trens seguem em direções opostas, em diversas velocidades. Um viajante verá de modo diferente um trem que vai em sentido contrário, um trem que ultrapassa o seu ou outro que segue em uma outra direção. E qual trem podemos observar melhor a partir de nosso trem? Aquele que segue na mesma direção que o nosso e na mesma velocidade, ou seja, de forma paralela.

Se cada cultura é um trem, sabemos que as culturas não caminham todas na mesma direção, nem na mesma velocidade. Algumas caminham mais rápido, outras caminham em direções quase opostas. As culturas possuem maneiras diferentes de observar o mundo. Cada uma tem o seu caminho, a sua direção e a sua velocidade. Se uma cultura nos parece parada, isso ocorre porque não conseguimos compreender o sentido do seu desenvolvimento.

Fonte: Caderno do Aluno de Sociologia, 1ª série do Ensino Médio, volume 2.

Figura 17- Reprodução: Caderno do Aluno.



As culturas e o cavalo no jogo de xadrez

Lévi-Strauss escreveu, ainda, que as culturas se desenvolvem como anda o cavalo no jogo de xadrez. No jogo de xadrez, cada peça caminha de uma maneira: a torre em linha reta, o bispo na diagonal e o cavalo em L, ou seja, aos saltos². Logo, se as culturas andam em L, ou aos saltos, elas não andam todas em linha reta, nem seguem todas a mesma direção. Cada uma segue um sentido e uma linha de raciocínio que lhe é própria. É equivocado considerar errada e pouco evoluída a cultura que segue uma direção diferente da nossa, como se todas deveriam seguir a mesma direção, como se todas levassem andar da mesma forma. Cada cultura tem seus interesses próprios e, assim, um ritmo, uma velocidade e uma direção de dese

Fonte: Caderno do Aluno de Sociologia, 1ª série do Ensino Médio, volume 2.

Na Situação de Aprendizagem 2, “Por que somos diferentes?”, na atividade de “Leitura e análise de imagem e texto”, três fotografias aparecem como ilustração do entendimento contido no texto acerca das roupas como portadoras de significados culturais. Subsequentemente, outras três fotografias, organizadas

sequencialmente, uma ao lado da outra, ilustram a discussão referente aos hábitos alimentares.

Todavia, ainda que a atividade descrita acima seja denominada como “Leitura e análise de imagem”, as questões apenas referem-se ao texto verbal. A fotografia, nesse contexto, é utilizada como uma referência afirmativa do discurso verbal e, novamente, é empregada para reforçar a autoridade do texto. Inserida, nessa medida, como sugere Leite (1999), como vitrine do texto.

Na sequência, outras sete fotografias são usadas em outras duas atividades de “Leitura e análise de texto e imagem”. Na primeira atividade, presente na página 23 do “Caderno do Aluno”, uma fotografia de um homem trabalhando como padeiro é exposta com o intuito de afirmar a ideia presente no texto de que as profissões são definidas socialmente. A questão proposta, sequencialmente, a partir desse texto e imagem não menciona em nenhum momento essa fotografia. Assim, é possível afirmar que ela apenas foi escolhida para legitimar as ideias do texto, ilustrando-o.

Figura 18- Reprodução: Caderno do Aluno.



Fonte: Caderno do Aluno de Sociologia, 1ª série do Ensino Médio, volume 2.

A próxima atividade sugere a problematização do determinismo biológico, nela, seis fotografias, de pessoas em contextos distintos, todas em situação de riso, são apresentadas para ressaltar a seguinte afirmação, “o riso é totalmente condicionado pelos padrões culturais, apesar de toda a sua fisiologia” (SEE/SP, 2014-2017. Caderno do Aluno de Professor, 1ª série E.M.v2, p.24). Novamente, as fotografias são empregadas para ilustrar o conteúdo verbal.

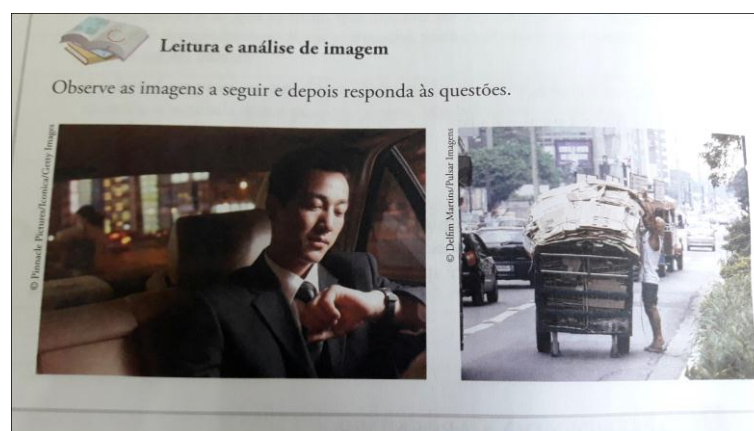
Figura 19- Reprodução: Caderno do Aluno.



Fonte: Caderno do Aluno de Sociologia, 1ª série do Ensino Médio, volume 2.

Na Situação de Aprendizagem 4, “Desigualdade de classes”, duas fotografias aparecem lado a lado.

Figura 20- Reprodução: Caderno do Aluno.



Fonte: Caderno do Aluno de Sociologia, 1ª série do Ensino Médio, volume 2.

As imagens acima são utilizadas como ferramentas para a denominada “sensibilização” dos estudantes à temática da desigualdade de classes. Seguidas por uma série de perguntas sobre a profissão dos fotografados, salário e condição de vida. O entendimento da fotografia como representação, nessa atividade, caminha, paralelamente, a extenuante associação da fotografia-documento a uma verdade que supostamente a preexiste.

Assim, associada à ideia de “fato”, a fotografia documental é considerada apropriada para discorrer sobre outro fato, a desigualdade de classes. De tal modo,

é possível pensar que, nesse contexto, quando destituída de possibilidades de entendimento expressivo, a fotografia é utilizada como prova.

Na Situação de Aprendizagem 5, denominada como “Desigualdade racial”, também na “Sondagem e Sensibilização”, uma série de perguntas são organizadas a partir da observação da fotografia. Entre elas, “Com base no que você vê nessa imagem, quantas raças você acha que existem?”, e, “Quantas pessoas de cores diferentes você consegue ver na imagem?”.

Figura 21- Reprodução: Caderno do Aluno.



Fonte: Caderno do Aluno de Sociologia, 1ª série do Ensino Médio, volume 2.

Nessa atividade, a fotografia é utilizada de maneira interativa, todavia a ideia de que ela mostra uma realidade preexistente, ainda está associada a ela. Assim, mais uma vez, essa modalidade de imagem é apresentada sob o prisma documental. Além disso, primeiro o material propõe uma pergunta acerca da existência, ou não, de diferentes raças na imagem, para, em um momento subsequente, realizar o que é denominado por ele como desconstrução. Nessa conjuntura, uma questão se faz presente, qual o sentido do material conduzir à exposição de um imaginário que ele visa, segundo sua própria abordagem, “desconstruir”?

Na Situação de Aprendizagem 6 – “Gênero e desigualdade” –, na atividade de “Sondagem e Sensibilização”, uma fotografia de uma menina branca, penteando os cabelos de uma boneca branca, de olhos azuis, é disposta ao lado de uma fotografia em que um menino aparece brincando com dois carrinhos. O material destinado ao professor sugere que ele problematize os estereótipos, acerca das

brincadeiras consideradas apropriadas para meninos e para meninas, visando “desconstruí-los”.

Figura 22- Reprodução: Caderno do Aluno.



Fonte: Caderno do Aluno de Sociologia, 1ª série do Ensino Médio, volume 2.

No que concerne à Situação de Aprendizagem descrita acima, é importante salientar que o material afirma visualmente os estereótipos que visa desconstruir. Ao propor problematizar questões de gênero, através de brincadeiras, consideradas, de meninos e de meninas, ele utiliza como imagens ilustrativas duas fotografias que reforçam os estereótipos. Dito isso, por que o material afirma visualmente os estereótipos que ele propõe problematizar através dos textos?

Diante do exposto acima, é possível afirmar que em praticamente todo o material correspondente à 1ª série do Ensino Médio, as fotografias partem da noção de documento e de representação. Sendo, predominantemente, utilizadas como ilustrações dos textos. A disposição intencional de fotografias em alguns textos e em outros não, a presença e ausência de fotografias, parte de um recorte visual, correspondente às imagens selecionadas para reforçar a legitimidade dos textos.

6.1.1 As fotografias nos “Cadernos do aluno” de Sociologia da 2ª série do Ensino Médio

No que corresponde aos “Cadernos do Aluno” da 2ª série do Ensino Médio, assim como nos cadernos da 1ª série, as imagens fazem parte de Sequências Didáticas. As tabelas abaixo exemplificam os conteúdos dessas Sequências Didáticas,

Tabela 6 - Situações de Aprendizagem de Sociologia. Caderno do Aluno, 2ªsérie, v1.

Situação de Aprendizagem	Título/Conteúdos
Situação de Aprendizagem 1	A população brasileira: diversidade nacional e regional
Situação de Aprendizagem 2	A formação da diversidade brasileira
Situação de Aprendizagem 3	Tensões na formação da diversidade
Situação de Aprendizagem 4	As noções de cultura e a ideia de cultura de massa
Situação de Aprendizagem 5	Consumo versus consumismo
Situação de Aprendizagem 6	Jovens, cultura e consumo

Tabela 7- Situações de Aprendizagem de Sociologia. Caderno do Aluno, 2ªsérie, v2.

Situação de Aprendizagem	Título/Conteúdos
Situação de Aprendizagem 1	O trabalho como mediação
Situação de Aprendizagem 2	Divisão social do trabalho
Situação de Aprendizagem 3	Transformação no mundo do trabalho: emprego e desemprego na atualidade
Situação de Aprendizagem 4	O que é violência?
Situação de Aprendizagem 5	Violência contra o jovem
Situação de Aprendizagem 6	Violência contra a mulher
Situação de Aprendizagem 7	Violência escolar

Logo na primeira Situação de Aprendizagem, do “Caderno do Aluno” de Sociologia, volume 1, – “A população brasileira: diversidade nacional e regional” – quatro fotografias com a temática das festas regionais são apresentadas pelo material aos estudantes, juntamente, com a música “Paratodos”, de Chico Buarque.

Às fotografias em questão, estão inseridas na atividade de “leitura e análise de texto e imagem”, prática já recorrente nesses cadernos. Ou seja, a inserção de fotografias em atividades de abertura das Sequências Didáticas, presentes no que o material denomina como “Sondagem e Sensibilização”. Isto é, como uma prática inicial, ou, de abertura.

Figura 23- Reprodução: Caderno do Aluno.

Fonte: Caderno do Aluno de Sociologia, 2ª série do Ensino Médio, volume 1.

Figura 24- Reprodução: Caderno do Aluno.

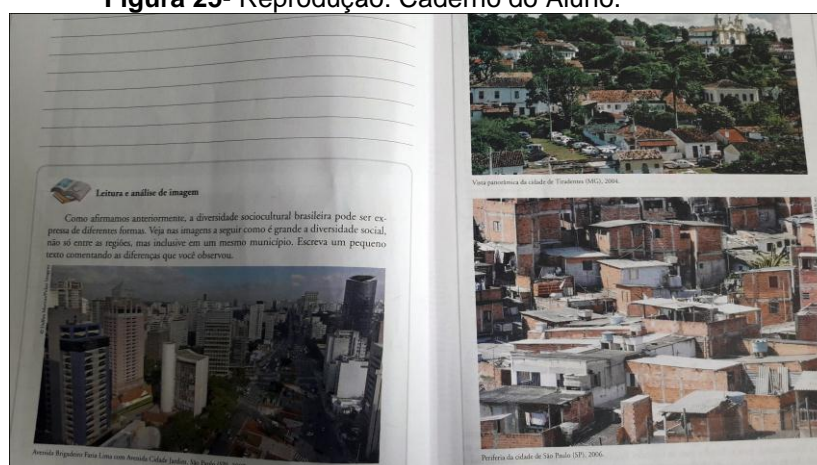
Fonte: Caderno do Aluno de Sociologia, 2ª série do Ensino Médio, volume 1.

O enunciado dessas quatro fotografias afirma que “a diversidade cultural brasileira também é representada nas imagens [...] que retratam festas regionais e nacionais”. (SEE/SP, 2014-2017. Caderno do Aluno de Sociologia, 2ª série E.M.v2, p.7-8).

Novamente, a fotografia é entendida através da noção de representação, entretanto, o material não apresenta, em momento algum, o conceito de representação. Assim, é presumível que ele já pressupõe que esse conceito pertença às referências dos estudantes. Todavia, os dois volumes dos “Cadernos do Aluno” correspondentes à 1ª série, analisados no tópico anterior, incorrem a mesma prática. Ou seja, também não construíram e não problematizaram esse conceito. Diante disso, é possível afirmar que o conceito de representação é esvaziado nos cadernos do aluno.

Em outro momento dessa Situação de Aprendizagem, na abordagem destinada a diversidade social brasileira, outras três fotografias sobre habitações e espaços urbanos são apresentadas. Essas imagens são concebidas como elementos através dos quais os estudantes podem “verificar” a diversidade. Assim, mais uma vez, a fotografia é apresentada como um documento, dessa vez, capaz de “mostrar” a diversidade social.

Figura 25- Reprodução: Caderno do Aluno.



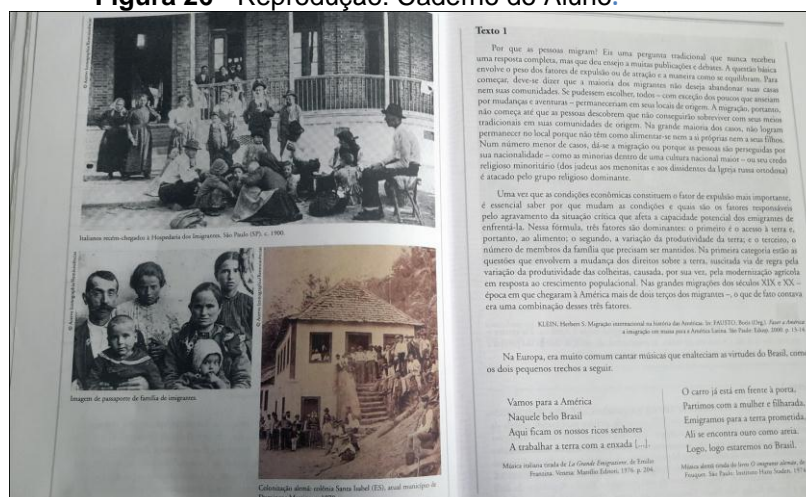
Fonte: Caderno do Aluno de Sociologia, 2ª série do Ensino Médio, volume 1.

Mais à frente, na Situação de Aprendizagem 2 – “A formação da diversidade brasileira” –, a seguinte apresentação é destinada aos estudantes,

Nesta Situação de Aprendizagem, o objetivo é estabelecer uma discussão sobre a migração no Brasil a partir de uma reflexão sobre a própria família. Quase todos nós somos descendentes, sejam eles asiáticos, africanos ou europeus. Dificilmente um jovem tem apenas antepassados indígenas. O Brasil é um país de grande miscigenação. (SEE/SP, 2014-2017. Caderno do Aluno de Sociologia, 2ª série E.M.v2, p.21).

Três fotografias iconográficas, realizadas entre o final do século XIX e início do século XX, integrantes do acervo fotográfico “Reminiscências”, ocupam a página 26. Nessas fotografias, imigrantes europeus – especificamente, italianos e alemães – são apresentados pelo material como protagonistas do processo de formação da diversidade brasileira. Assim, embora que o material faça referência à formação da diversidade brasileira, de forma generalista, por asiáticos, africanos, europeus e indígenas, as três fotografias por ele apresentadas são referentes aos europeus. Às populações indígenas e negras são invisibilizadas nessa Situação de Aprendizagem.

Figura 26 - Reprodução: Caderno do Aluno.



Fonte: Caderno do Aluno de Sociologia, 2ª série do Ensino Médio, volume 1.

A temática de abertura desse fragmento da Situação de Aprendizagem, no “Caderno do Professor”, é denominada como “Migração no Brasil”. Porém, esse enunciado não consta no material dos estudantes. Esse por sua vez, está organizado a partir da temática geral, “a formação da diversidade brasileira”.

Na orientação destinada ao fechamento dessa atividade, é sugerido que os professores problematizem os preconceitos vivenciados pelos imigrantes, afirmando que nenhum outro “grupo sofreu tanto quanto os africanos e seus descendentes”. Visto que, “o preconceito racial isolou-os e não permitiu a sua ascensão no mercado

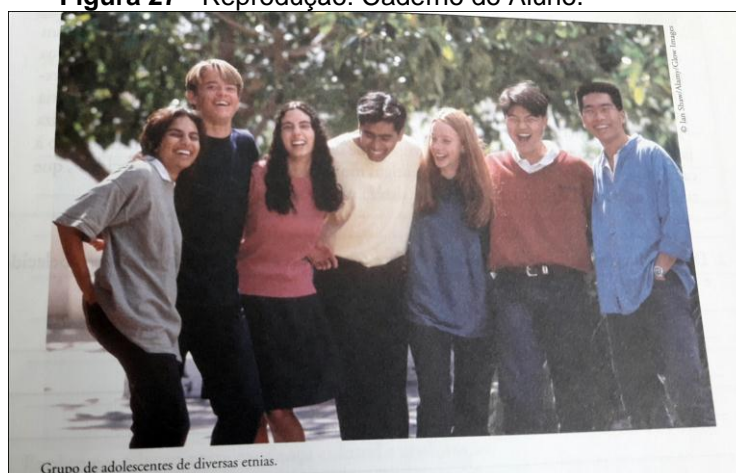
de trabalho”. (SEE/SP, 14-2017. Caderno do Professor de Sociologia, 2ª série E.M.v1, p.25).

Todavia, todo o conteúdo dessa Situação de Aprendizagem é organizado a partir do processo de migração vivenciado pelo europeu. Assim, o material faz referência ao “imaginário” do europeu, ao seu “sofrimento”, ao “preconceito” que esse grupo vivenciou, entre outros. Nessa perspectiva, às fotografias são utilizadas para ressaltar essa construção narrativa, logo, o “Caderno do Aluno” apenas pontua a presença de outros povos na formação do Brasil. Ao passo que, o “Caderno do Professor” propõe a problematização do preconceito vivenciado pelos “africanos e seus descendentes” apenas no final dessa Situação de Aprendizagem.

Diante do exposto acima, é possível afirmar que essa Situação de Aprendizagem (in)visibiliza as populações negras e indígenas do processo de formação da diversidade brasileira. Visibilizando, unilateralmente, às populações europeias.

Na Situação de Aprendizagem 3, “Tensões na formação da diversidade”, uma fotografia de diversos jovens, utilizando calças *jeans*, recebe a seguinte legenda, “a imagem mostra jovens de diversas etnias usando jeans, que é uma roupa tipicamente ocidental” (SEE/SP, 2014-2017. Caderno do Aluno de Sociologia, 2ª série E.M.v1, p.37). Novamente, a fotografia é utilizada como elemento que ilustra o texto verbal e, nesse sentido, da visibilidade as suas ideias, reforçando a sua autoridade.

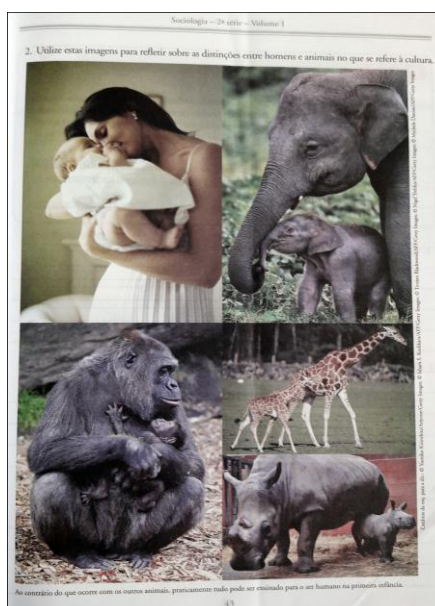
Figura 27 - Reprodução: Caderno do Aluno.



Fonte: Caderno do Aluno de Sociologia, 2ª série do Ensino Médio, volume 1.

Na “Situação de Aprendizagem 4”, cinco fotografias são dispostas na página 43. Em uma delas, uma mulher segura uma criança, enquanto, nas outras imagens, outros animais aparecem com a sua prole. O “Caderno do Professor” sugere que as imagens sejam utilizadas como instrumentos de reflexão sobre as distinções entre humanos e animais irracionais, com intuito de iniciar a construção do conceito de cultura.

Figura 28- Reprodução: Caderno do Aluno.

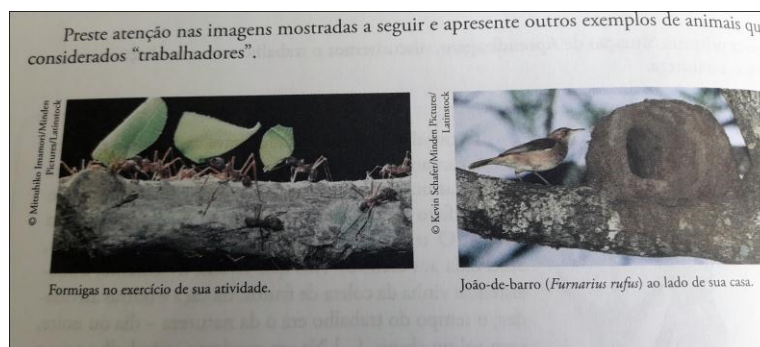


Fonte: Caderno do Aluno de Sociologia, 2ª série do Ensino Médio, volume 1.

Na página 46 dessa Situação de Aprendizagem, em um tópico acerca do papel da linguagem na transmissão cultural, fotografias e ilustrações, tocantes à temática dos meios de comunicação, são enunciadas como imagens que apresentam. Mais uma vez, as imagens são entendidas como ilustrações de ideias preestabelecidas no texto.

No “Caderno do Aluno” volume 2, a abordagem destinada às imagens segue a mesma perspectiva do material que o antecede. Logo na primeira “Situação de Aprendizagem” – “O trabalho como mediação” –, as fotografias são entendidas como representações de animais, esses últimos, designados pelo material como trabalhadores. A partir dessas imagens, o caderno sugere que os estudantes apresentem outros exemplos de “animais trabalhadores”.

Figura 29- Reprodução: Caderno do Aluno.



Fonte: Caderno do Aluno de Sociologia, 2ª série do Ensino Médio, volume 2.

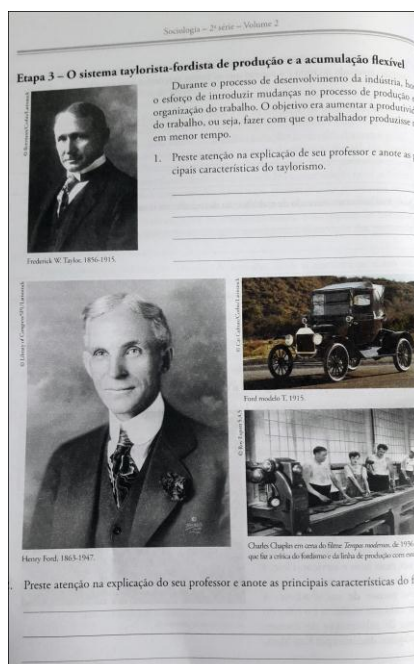
Na sequência, o material propõe a “desconstrução” do senso comum, a partir do questionamento da noção de “animais trabalhadores”, com base na construção do conceito de trabalho – entendido como uma atividade humana –. Cabe destacar que, o movimento de construção conceitual, presente nos “Cadernos do Aluno”, em um primeiro momento, parte da afirmação de perspectivas nomeadas como do “senso comum”, para, em um momento subsequente, propor a sua “desconstrução”. Essa abordagem é repetida inúmeras vezes em todas as edições desse material.

Nesse sentido, o material afirma determinadas perspectivas para, em um momento subsequente, desconstruí-las. Qual o sentido de construir e desconstruir, ciclicamente, os conceitos e pontos de vista? Talvez, seja mais construtivo, pedagogicamente, entender às contribuições dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem do que embarcar nesse caleidoscópio desconstrutivo, portador unilateral do saber, até que o fim da Sequência Didática diga chega.

Como em um jogo de espelhos, esse caleidoscópio pedagógico parece preocupar-se mais com as formas refletidas, isto é, com o seu movimento de construção e desconstrução, do que com a dinâmica criativa envolvida no processo de ensino e aprendizagem.

Na terceira etapa da Situação de Aprendizagem 3, são apresentadas fotografias de Frederik W. Taylor e Henry Ford, ao lado da fotografia do carro “Ford modelo T”, de 1915, e de uma imagem correspondente ao filme “Tempos Modernos”, de 1936. Essas fotografias documentais estão inseridas no texto como imagens elucidativas do conteúdo verbal sobre o sistema taylorista-fordista produção e a acumulação flexível.

Figura 30- Reprodução: Caderno do Aluno.



Fonte: Caderno do Aluno de Sociologia, 2ª série do Ensino Médio, volume 2.

Na Situação de Aprendizagem 4 – “O que é violência?” –, na atividade “leitura e análise de texto e imagem”, três fotografias, referentes à temática da violência, são expostas abaixo de um texto correspondente ao mesmo tema. Na sequência, a atividade sugere que os estudantes escrevam o que essas três imagens “representam”.

Figura 31- Reprodução: Caderno do Aluno.

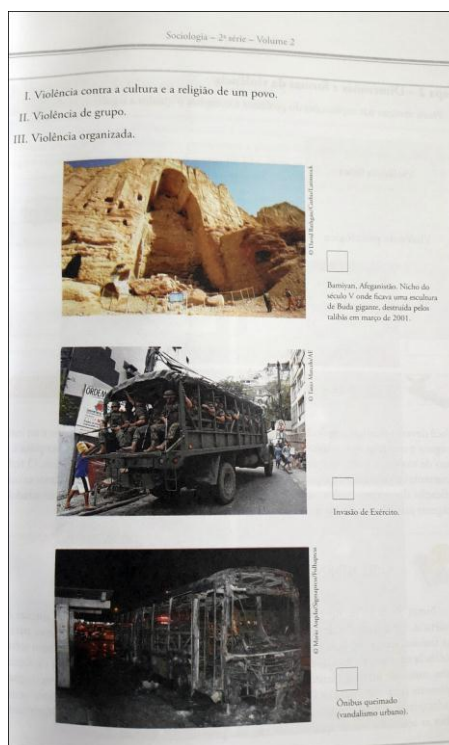


Fonte: Caderno do Aluno de Sociologia, 2ª série do Ensino Médio, volume 2.

Na abordagem descrita acima, a ideia de representar traz consigo certa carga de objetividade, visto que, há uma associação da imagem à noção de documento. Novamente, a palavra representar não está associada a uma perspectiva crítica sobre o conceito de representação, conseqüentemente, o conceito em questão, é utilizado sem a necessária explanação. Logo, o seu conteúdo é esvaziado e a proposta cientificista desses cadernos sucumbe à sua própria armadilha, ao reproduzir o senso comum, ela se perde em um caleidoscópio desconstrutivo.

Mais à frente, três fotografias integram um exercício. Essa atividade sugere à associação dessas imagens aos temas violência de grupo, violência organizada e violência contra a cultura e religião de um povo. Nela, as fotografias são utilizadas de forma dinâmica, pois ainda que haja a sugestão da associação das fotografias a temas, a construção dos conceitos que orientam os temas já ocorreu em um momento anterior. Entretanto, as imagens são expostas como prova discursiva de um fato preexistente.

Figura 32- Reprodução: Caderno do Aluno.

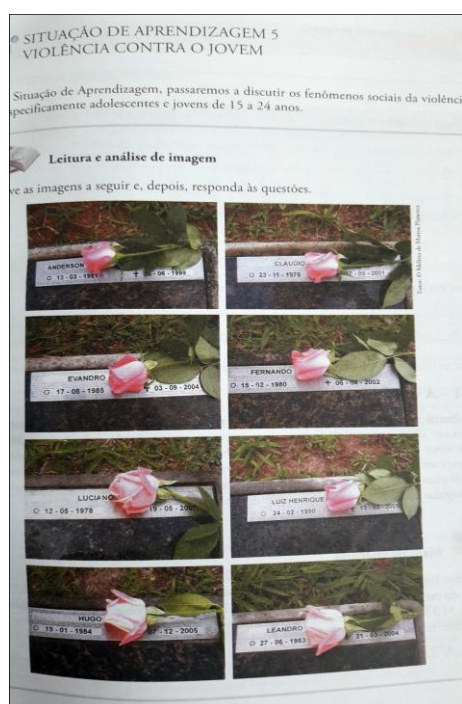


Fonte: Caderno do Aluno de Sociologia, 2ª série do Ensino Médio, volume 2.

Na “Situação de Aprendizagem 5”, “Violência contra o jovem”, oito fotografias sequenciais, acerca de lápides em túmulos de jovens, estão diagramadas na atividade de “Leitura e análise de Imagem”. Nela, é solicitado que os estudantes respondam o que às imagens “retratam”.

Na “Situação de Aprendizagem 6” – “Violência contra a mulher” – uma fotografia de hematomas, localizados nos ombros de uma mulher, aparece como ilustração do texto.

Figura 33- Reprodução: Caderno do Aluno.



Fonte: Caderno do Aluno de Sociologia, 2ª série do Ensino Médio, volume 2.

Figura 34- Reprodução: Caderno do Aluno.



Fonte: Caderno do Aluno de Sociologia, 2ª série do Ensino Médio, volume 2.

Assim como nos “Cadernos do Aluno” da 1ª série, o material da 2ª série recorre às imagens como artefatos que “refletem”, “ilustram”, “retratam”, “representam” e “mostram”, em nenhum momento a imagem é entendida na condição de “não-saber”, como sugere Didi-Huberman (2013).

De tal modo, é possível sugerir que a fotografia é utilizada nesse material como imagem que pronuncia visualidades consentidas, a partir da tentativa de propagar concepções em consonância com o projeto de escola pública em vigor no Estado de São Paulo.

6.1.2 As fotografias nos “Cadernos do Aluno” de Sociologia da 3ª série do Ensino Médio

No que corresponde aos “Cadernos do Aluno” da 3ª série do Ensino Médio, a disposição das Sequências Didáticas foi exemplificada nas tabelas abaixo.

Tabela 8 - Situações de Aprendizagem de Sociologia. Caderno do Aluno, 3ªsérie, v1.

Situação de Aprendizagem	Título/Conteúdo
Situação de Aprendizagem 1	O que é cidadania
Situação de Aprendizagem 2	A conquista dos direitos civis, políticos, sociais e humanos no Brasil
Situação de Aprendizagem 3	A constituição cidadã (1988)
Situação de Aprendizagem 4	Direitos e deveres do cidadão
Situação de Aprendizagem 5	Formas de participação popular na História do Brasil
Situação de Aprendizagem 6	Os movimentos operário, sindical e pela terra
Situação de Aprendizagem 7	O movimento feminista
Situação de Aprendizagem 8	Movimentos populares urbanos
Situação de Aprendizagem 9	Novos movimentos sociais: negro, LGBT e ambientalista

Tabela 9 - Situações de Aprendizagem de Sociologia. Caderno do Aluno, 3ªsérie, v2.

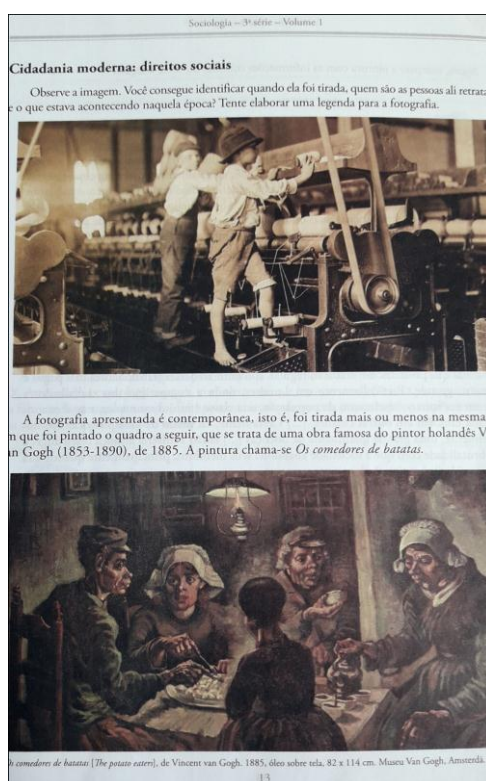
Situação de Aprendizagem	Título/Conteúdo
Situação de Aprendizagem 1	Organização política de um país
Situação de Aprendizagem 2	Como os países são governados
Situação de Aprendizagem 3	Organização política do estado brasileiro
Situação de Aprendizagem 4	Como funcionam as eleições

Situação de Aprendizagem 5	O processo de desnaturalização e coisificação do outro
Situação de Aprendizagem 6	Reprodução da violência e da desigualdade
Situação de Aprendizagem 7	O papel transformador da esperança e do sonho

Na “Situação de Aprendizagem 1”, com base em uma fotografia, correspondente ao trabalho infantil em fábricas inglesas do século XIX, é sugerido aos estudantes, sem a apresentação prévia da legenda, que eles elaborarem uma legenda à fotografia, pensando em quando ela foi tirada e quem são as pessoas “retratadas”.

Em continuação dessa atividade, o material apresenta a pintura “Comedores de Batata”, 1885, de Vincent Van Gogh.

Figura 35- Reprodução: Caderno do Aluno.

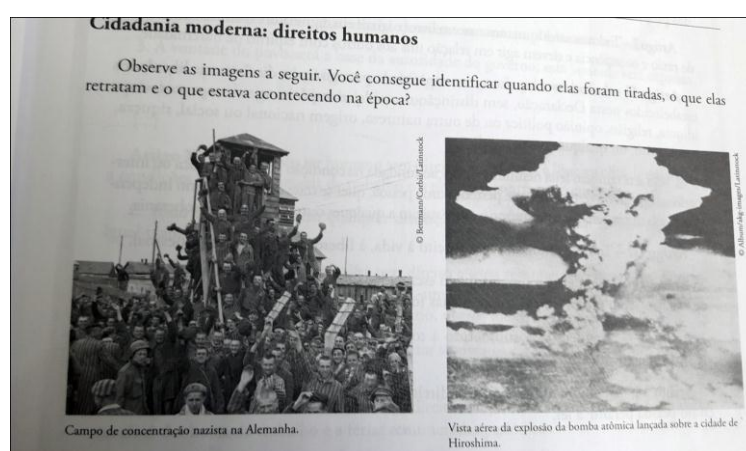


Fonte: Caderno do Aluno de Sociologia, 3ª série do Ensino Médio, volume 1.

Mais à frente, outras duas imagens inserem-se no item “Cidadania moderna: direitos humanos”. A primeira, acerca de um campo de concentração nazista, na Alemanha, e, a última, tocante à explosão da bomba atômica lançada pelos Estados Unidos sobre a cidade de Hiroshima.

A partir dessas imagens, uma atividade sugere que os estudantes identifiquem o local em que elas foram fotografadas e o que estava acontecendo na época. Todavia, a própria legenda das fotografias responde os questionamentos propostos na atividade. A primeira, “Campo de concentração nazista na Alemanha”, e, a segunda, “Vista aérea da explosão da bomba atômica lançada sobre a cidade de Hiroshima”. (SEE/SP, 2014-2017. Caderno do Aluno de Sociologia, 3ª série E.M.v1, p.17).

Figura 36- Reprodução: Caderno do Aluno



Fonte: Caderno do Aluno de Sociologia, 3ª série do Ensino Médio, volume 1.

Na próxima Situação de Aprendizagem – “A conquista dos direitos civis, políticos, sociais e humanos no Brasil” –, a primeira atividade é composta por uma sequência de quatro imagens. Entre elas, uma fotografia, acerca de um comício pró-diretas para presidente.

À atividade em questão solicita que os estudantes identifiquem o que estava acontecendo no Brasil em cada período histórico, associando às imagens aos respectivos direitos a elas correspondentes. É importante destacar que a identificação histórica já consta em suas legendas.

Figura 37- Reprodução: Caderno do Aluno.



Fonte: Caderno do Aluno de Sociologia, 3ª série do Ensino Médio, volume 1.

Em continuação à Situação de Aprendizagem mencionada acima, no tópico “O impacto da escravidão”, um fragmento de “Casa-grande e senzala”, de Gilberto Freyre, é apresentado. Seguido por uma gravura de 1835, denominada “Castigo público no Campo de Santana”, de Johan Motriz Rugendas.

Na sequência,

Com base no texto e na imagem, relembre as noções de cidadania estudadas na Situação de Aprendizagem anterior e reflita sobre as condições dos escravos no período colonial e após a Independência. Depois disso, você e seus colegas devem se organizar em dois grupos de debatedores: um representará o movimento abolicionista e o outro, os opositores à abolição. Cada grupo deverá eleger um representante e elaborar um conjunto de argumentos a favor ou contra a abolição da escravidão. O debate deve estar fundamentado na questão dos direitos: quais são os direitos debatidos, a quem devem ser concedidos, quais instâncias devem garanti-los (Estados, sociedade civil, Igreja etc.) e quais são as possíveis consequências da concessão desses direitos para cada um dos grupos sociais envolvidos. (SEE/SP, 2014-2017. Caderno do Aluno de Sociologia, 3ª série E.M.v1, p.28).

Figura 38- Reprodução: Caderno do Aluno.



Fonte: Caderno do Aluno de Sociologia, 3ª série do Ensino Médio, volume 1.

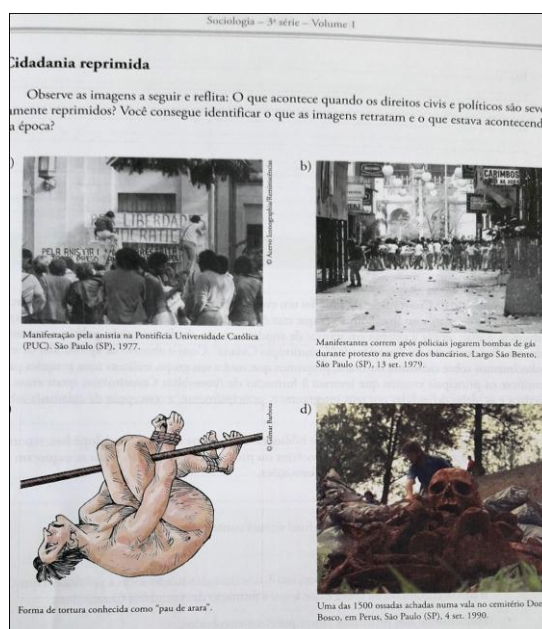
Ainda que a proposta analítica desta dissertação consista em analisar a abordagem destinada às fotografias nos “Cadernos do Aluno”, é importante destacar a forma como o texto, reproduzido acima, refere-se às pessoas que foram escravizadas. Esses indivíduos são abordados como “escravos”, diante disso, é possível afirmar que esse texto reproduz uma generalização problemática, recorrentemente, presente nos cadernos em questão.

A escravidão constitui-se como um sistema de desumanização do outro e, como tal, restringiu uma população, forçada historicamente, dentro de certo período, de vivenciar a liberdade. A noção de “foram” escravizados atribui temporalidade histórica a esse fato atroz e, como tal, não limita a compreensão desses indivíduos a condição imposta de escravidão. Nesse sentido, qual é a temporalidade da palavra escravo? A frase os indivíduos que foram escravizados constitui-se por uma elaboração de temporalidade situada no passado, não se pode mais conceber em tempo presente essas formas de entender o outro.

Para além dessa questão, qual é o sentido da proposição de uma atividade em que aos estudantes devam se posicionar como abolicionistas e opositores à abolição? Qual é a lógica de fomentar certa embatia histórica em relação aos opositores da abolição? Essa atividade propõe, expressamente, que os estudantes vivenciem, metaforicamente, a condição de um grupo social constituído por ideias racistas de desumanização do outro.

Mais à frente, em um tópico denominado “Cidadania reprimida”, o seguinte enunciado apresenta três fotografias e uma ilustração: “Observe as imagens a seguir e reflita. O que acontece quando os direitos civis e políticos são severamente reprimidos? Você consegue identificar o que as imagens retratam e o que estava acontecendo na época?”. Na sequência, a seguinte atividade solicita aos estudantes: “Identifique, em cada uma delas, o conteúdo representado e quais direitos foram ameaçados, desrespeitados e/ou violados em cada situação.” (SEE/SP, 2014-2017. Caderno do Aluno de Sociologia, 3ª série E.M.v1, p.33).

Figura 39- Reprodução: Caderno do Aluno.



Fonte: Caderno do Aluno de Sociologia, 3ª série do Ensino Médio, volume 1.

Cabe destacar que, as imagens em questão são compostas por legendas, a dela o estudante pode identificar o fato histórico. Ou seja, a interpretação consiste na compreensão conceitual de cada um dos direitos associados à leitura das imagens e legendas. A partir desse ponto, o material propõe aos estudantes à associação dos fatos históricos narrados visualmente à situação macropolítica do país.

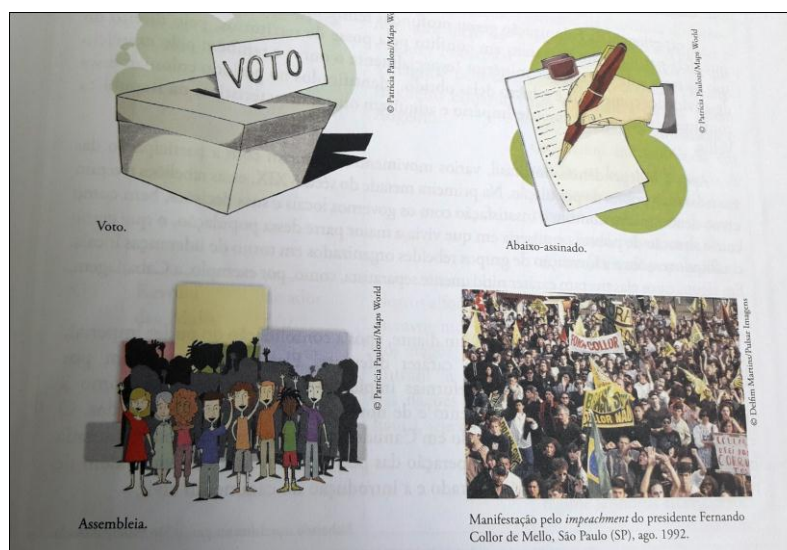
Às respectivas legendas consistem em: “Manifestação pela anistia na Pontifícia Universidade Católica (PUC), 1977”; “Manifestantes correm após policiais jogarem bombas de gás durante protesto na greve dos bancários, Largo São Bento, São Paulo (SP), 13 set. 1979”; “Forma de tortura conhecida como ‘pau de arara’”; por

último, “Uma das 1500 ossadas achadas numa vala no cemitério Dom Bosco, em Perus, São Paulo (SP), 4 set, 1990z.” (SEE/SP, 2014-2017. Caderno do Professor de Sociologia, 3ª série E.M.v1, p.33).

Na atividade mencionada acima, a fotografia é abordada através do conceito de representação, na mesma medida que é utilizada como documento, com o intuito de evidenciar a repressão dos direitos civis e políticos durante a ditadura militar.

Na “Situação de Aprendizagem 5” – “Formas de participação popular na História do Brasil” –, três ilustrações e uma fotografia são abordadas a partir do prisma representativo.

Figura 40- Reprodução: Caderno do Aluno.

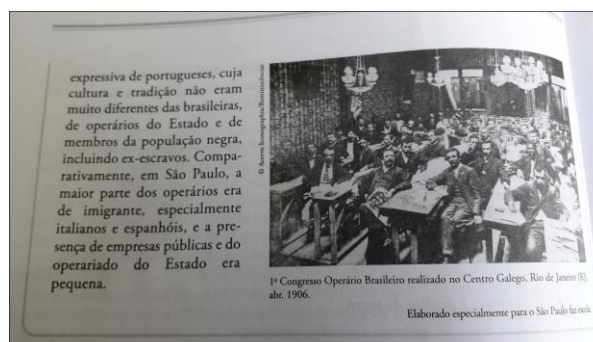


Fonte: Caderno do Aluno de Sociologia, 3ª série do Ensino Médio, volume 1.

Mais à frente, na Situação de Aprendizagem 6, “Os movimentos operário, sindical e pela terra”, uma fotografia de 1906 – denominada “1º Congresso Operário Brasileiro realizado no Centro Galego, Rio de Janeiro” –, ilustra um texto sobre a formação da classe trabalhadora no Brasil.

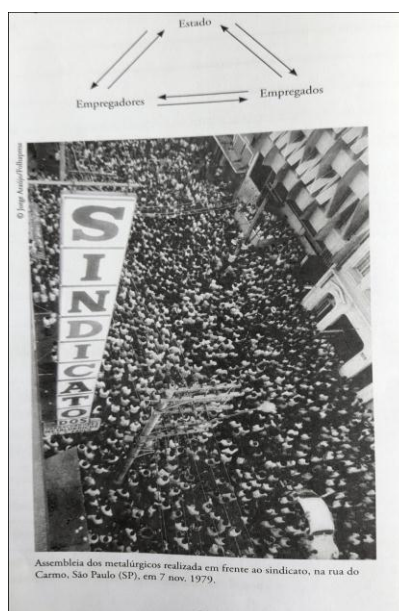
Posteriormente, uma fotografia de 1979 – sobre a Assembleia dos metalúrgicos –, também ilustra o texto verbal. Outras três fotografias são utilizadas nessa mesma perspectiva no decorrer dessa Situação de Aprendizagem.

Figura 41- Reprodução: Caderno do Aluno.



Fonte: Caderno do Aluno de Sociologia, 3ª série do Ensino Médio, volume 1.

Figura 42- Reprodução: Caderno do Aluno.



Fonte: Caderno do Aluno de Sociologia, 3ª série do Ensino Médio, volume 1.

Na Situação de Aprendizagem 7 – “O movimento feminista” –, no tópico, “Lição de casa”, três fotografias protagonizadas por Leonilda Daltro, Bertha Lutz e Gilka Machado são expostas em uma atividade. Essa última solicita aos estudantes a busca de informações a respeito de mulheres que lutaram/lutam por igualdade de direitos, assim como as citadas. Contudo, o espaço destinado à pesquisa constituiu-se por três linhas.

Assim, as únicas fotografias sobre o movimento feminista, em todos os cadernos de Sociologia, correspondem à última atividade da Situação de Aprendizagem em questão, inserida na série final do Ensino Médio. Há no material, no mínimo, uma secundarização da imagem da mulher que luta, além disso, todas

as fotografias são protagonizadas por mulheres brancas. As imagens de mulheres brancas que lutam por direitos, quase esquecidas, somente são menos invisíveis que as de mulheres negras.

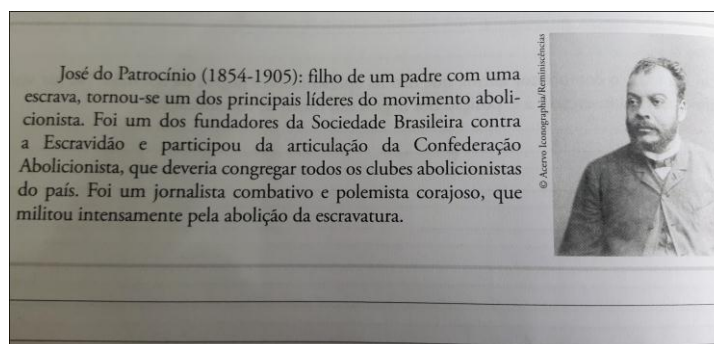
Figura 43- Reprodução: Caderno do Aluno.



Fonte: Caderno do Aluno de Sociologia, 3ª série do Ensino Médio, volume 1.

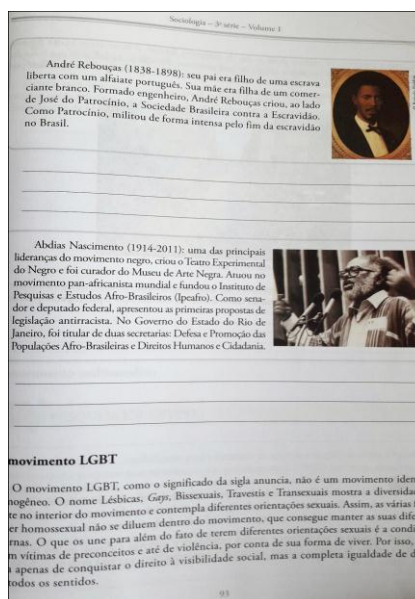
A “Situação de Aprendizagem 8”, “Movimentos Populares Urbanos”, não apresenta nenhuma imagem. Ao passo que, a “Situação de Aprendizagem 9”, “Novos movimentos sociais: Negro, LGBT e Ambientalista”, condensa três movimentos sociais na mesma proposta. Nela, as imagens aparecem nas páginas 92 e 93, ilustrando biografias de José do Patrocínio, André Rebouças e Abdias Nascimento. No que concerne ao movimento LGBTI, apenas uma fotografia sobre a Parada do Orgulho Gay, de 2005, ilustra o texto sobre a temática.

Figura 44- Reprodução: Caderno do Aluno.



Fonte: Caderno do Aluno de Sociologia, 3ª série do Ensino Médio, volume 1.

Figura 45- Reprodução: Caderno do Aluno.



Fonte: Caderno do Aluno de Sociologia, 3ª série do Ensino Médio, volume 1.

Figura 46- Reprodução: Caderno do Aluno.



Fonte: Caderno do Aluno de Sociologia, 3ª série do Ensino Médio, volume 1.

No que corresponde ao “Caderno do Aluno” volume 2, logo na primeira Situação de Aprendizagem – “Organização política de um país” –, em um texto referente à criação do Estado da Palestina, duas fotografias são apresentadas como ilustrações dos conteúdos.

Na Situação de Aprendizagem 2, “Como os países são governados”, três fotografias, sem legenda, são apresentadas. Diante delas, o material solicita que os construam uma análise, respondendo as seguintes questões: Quem são “as pessoas presentes nessas imagens?”; “a que período cada uma das imagens se refere?”; e, “qual era o tipo de governo que existia na época de cada imagem?”.

As fotografias acima citadas têm como protagonistas: Dom Pedro II; Getúlio Vargas; e Juscelino Kubitschek. Mais à frente, uma fotografia da Câmara dos Comuns, do Parlamento inglês, ilustra um texto sobre o parlamentarismo.

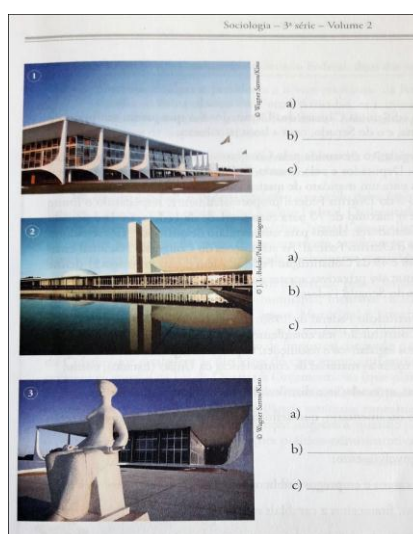
Figura 47- Reprodução: Caderno do Aluno.



Fonte: Caderno do Aluno de Sociologia, 3ª série do Ensino Médio, volume 2.

Na Situação de Aprendizagem 3, “Organização política do estado brasileiro”, três fotografias – uma sobre o Palácio do Planalto, outra sobre o Congresso Nacional e, por fim, sobre o Supremo Tribunal Federal – são apresentadas no contexto de uma atividade que solicita, a partir da observação dessas imagens, a identificação dos seguintes itens: “o edifício retratado; qual órgão do governo utiliza suas instalações; e, o poder que se encontra ali instalado.” (SEE/SP, 2014-2017. Caderno do Aluno de Sociologia, 3ª série E.M.v2, p.26).

Figura 48- Reprodução: Caderno do Aluno.



Fonte: Caderno do Aluno de Sociologia, 3ª série do Ensino Médio, volume 2.

Apenas na Situação de Aprendizagem 7 – “O papel transformador da esperança e do sonho” – as imagens voltam a ser utilizadas. Quatro fotografias sobre Mahatma Gandhi, correspondentes às décadas de 1920 e 1930, são ilustrativas do texto verbal. Consistem em fotografias intituladas: “Gandhi falando para alguns de seus milhares de seguidores no gramado da casa do Dr. Ansari, na Índia, 1931”; “Uma procissão de mulheres em Mumbai, Índia, durante uma campanha *satyagraha*”; “Mahatma Gandhi e seguidores na Marcha do Sal, 1930”; e, “Mahatma Gandhi usando uma roca de fiar, Índia, 1925”. Essas fotografias também são integradas ao texto como elementos ilustrativos e documentais. Abaixo, a Figura 49 exemplifica essa abordagem,

Figura 49- Reprodução: Caderno do Aluno.

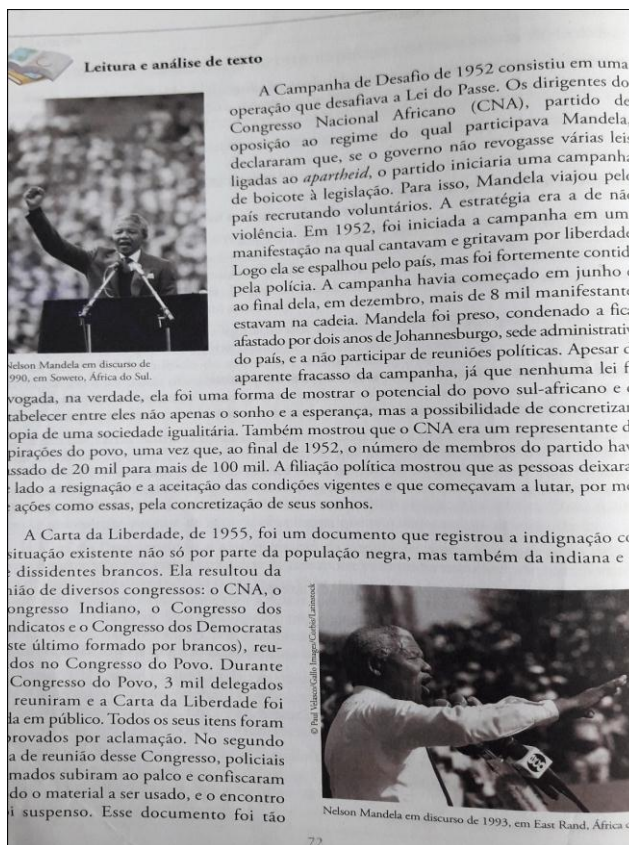


Fonte: Caderno do Aluno de Sociologia, 3ª série do Ensino Médio, volume 2.

Mais à frente, em um texto sobre o *apartheid*, duas fotografias de Nelson Mandela são incluídas no texto na mesma perspectiva que as fotografias mencionadas anteriormente. As legendas dessas imagens consistem em: “Nelson Mandela em discurso de 1990, em Soweto, África do Sul”; e, “Nelson Mandela em discurso de 1993, em East Rand, África do Sul”. Na sequência, uma fotografia

acerca de uma placa de sinalização, indicando áreas permitidas para negros e brancos, também é inserida no texto.

Figura 50- Reprodução: Caderno do Aluno.



Fonte: Caderno do Aluno de Sociologia, 3ª série do Ensino Médio, volume 2.

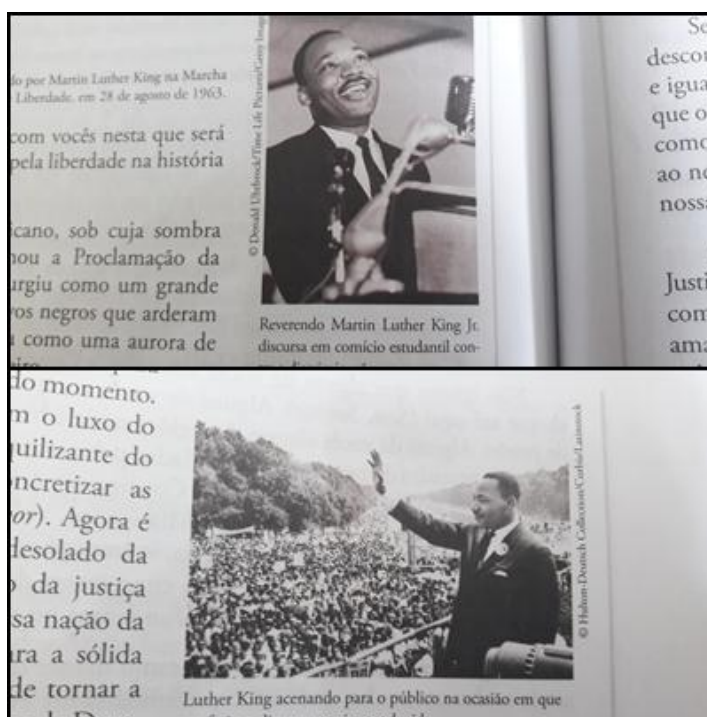
Figura 51- Reprodução: Caderno do Aluno.



Fonte: Caderno do Aluno de Sociologia, 3ª série do Ensino Médio, volume 2.

Por fim, duas fotografias sobre Martin Luther King Jr., ambas ilustrativas do texto, encerram o conjunto de fotografias dos cadernos de Sociologia.

Figura 52- Reprodução: Caderno do Aluno.



Fonte: Caderno do Aluno de Sociologia, 3ª série do Ensino Médio, volume 2.

6.2 As fotografias nos “Cadernos do aluno” de História 1ª série do Ensino Médio

No tocante aos “Cadernos do Aluno” de História da 1ª série do Ensino Médio, os dois volumes estão divididos em dezoito Situações de Aprendizagem, dez integrantes do primeiro volume – correspondente ao primeiro semestre – e oito componentes do volume subsequente. De uma forma geral, os cadernos em questão são compostos por poucas imagens, a maioria delas corresponde a mapas, geralmente, utilizados de maneira ilustrativa.

Além dos já citados mapas, esses materiais apresentam pinturas, ilustrações e fotografias – predominantemente, empregadas de maneira ilustrativa, visando acentuar os conteúdos trabalhados –. No que corresponde à temática das fotografias, a grande maioria, refere-se a artefatos históricos.

Listadas abaixo, as temáticas equivalentes às Situações de Aprendizagem podem ser visualizadas nas tabelas 10 e 11.

Tabela 10 - Situações de Aprendizagem de História. Caderno do Aluno, 1ªsérie, v1.

Situação de Aprendizagem	Título/Conteúdos
Situação de Aprendizagem 1	Problematizando a Pré-história
Situação de Aprendizagem 2	As fontes do conhecimento sobre a Pré-história
Situação de Aprendizagem 3	A Pré-história sul-americana, brasileira e regional
Situação de Aprendizagem 4	O Oriente Próximo e o surgimento das primeiras cidades
Situação de Aprendizagem 5	Egito e Mesopotâmia
Situação de Aprendizagem 6	Hebreus, fenícios e persas
Situação de Aprendizagem 7	Os primeiros tempos da democracia grega e regime democrático ateniense na época clássica
Situação de Aprendizagem 8	Os limites da democracia grega: mulheres, escravos e estrangeiros – os excluídos do regime democrático
Situação de Aprendizagem 9	Democracia e escravidão no mundo antigo e no mundo contemporâneo
Situação de Aprendizagem 10	O Império de Alexandre e a fusão cultural entre Oriente e Ocidente

Tabela 11 - Situações de Aprendizagem de História. Caderno do Aluno, 1ªsérie, v2.

Situação de Aprendizagem	Título/Conteúdos
Situação de Aprendizagem 1	A civilização romana e as migrações bárbaras
Situação de Aprendizagem 2	Império Bizantino e o mundo árabe
Situação de Aprendizagem 3	Os francos e Império de Carlos Magno
Situação de Aprendizagem 4	Sociedade feudal: características sociais, econômicas, políticas e culturais
Situação de Aprendizagem 5	Renascimento Comercial e Urbano e formação das monarquias nacionais
Situação de Aprendizagem 6	Expansão europeia dos séculos XV e XVI: características econômicas, políticas, culturais e religiosas
Situação de Aprendizagem 7	Sociedades africanas da região subsaariana até o século XV
Situação de Aprendizagem 8	A vida na América antes conquista europeia: as sociedades maia, inca e asteca

As imagens fotográficas aparecem na segunda Situação de Aprendizagem, denominada “As fontes do conhecimento sobre a Pré-história”, correspondente ao “Caderno do Aluno” volume 1. A primeira fotografia presente é empregada como

ilustração do enunciado de uma questão acerca do lixo e a sua relação o conceito de vestígio. Nesse uso, a fotografia – composta por objetos de plástico, entre eles, garrafas e rótulos – ilustra o conteúdo verbal. Na sequência, questões sobre o lixo, especificamente, sobre o lixo doméstico, trazem em seus enunciados às noções de indício, vestígio e hábito.

Ao propor a primeira aproximação com os conceitos de indício e vestígio, esse primeiro volume dos “Cadernos do Aluno” de História, usa a fotografia como elemento afirmativo de uma narrativa que a precede. Nesse sentido, o material perde a possibilidade pensá-la como um texto visual e, assim, utilizá-la a partir de uma relação complementar com o texto verbal. Diante disso, ele reduz o uso da fotografia à noção de ilustração.

É importante destacar que, a crítica recorrente ao uso ilustrativo da fotografia no material em questão evidencia uma problemática, presente na literatura, conforme abordado na terceira seção, acerca do uso de imagens nas Ciências Humanas. Em outras palavras, o uso ilustrativo da fotografia não se constitui como problemático, contudo, o uso, exclusivamente, ilustrativo reduz essa imagem aos conteúdos dos textos.

Assim, o material propõe a construção dos conceitos de indício e vestígio ao longo da Situação de Aprendizagem citada, todavia utiliza a fotografia em um sentido inverso dessa proposição. Isto é, como elemento afirmativo e ilustrativo. Nesse contexto, a sua abordagem, acerca do lixo, sugere que os estudantes problematizem essa questão, entretanto ela não menciona a fotografia. Pensada como imagem invisível, a fotografia inexistente escapa às coerções de gênero, às intenções do fotógrafo, técnica, enfim, ela é isolada de toda uma cadeia de eventos. Através dessa transparência imposta, o referente sobrepõe a própria imagem. Igualmente, essa atividade perde a possibilidade de problematizar as noções de indício e evidência através da fotografia.

Cabe destacar que essa etapa da situação de aprendizagem – denominada como “sondagem e sensibilização” –, constitui-se através de uma perspectiva constante nos “Cadernos do Aluno” de todas as disciplinas. Neles, há, recorrentemente, um movimento que busca a proximidade com o cotidiano dos estudantes para, posteriormente, propor a reflexão – denominada pelo material como “desconstrução” – dos pressupostos apresentados por eles.

Todavia, é importante destacar que esse material é aplicado para diferentes estudantes do estado – sejam do interior, ou da capital, do perímetro urbano, ou rural –, partindo do pressuposto de que há uma socialização muito semelhante, ou comum, entre os distintos estudantes da rede estadual de ensino.

Também é importante destacar que, a elaboração dos “Cadernos do Aluno” desconsidera as condições de trabalho atuais dos docentes da rede pública. Em muitos casos, esses profissionais desenvolvem às suas atividades em salas de aula superlotadas, o que implica em um montante de tempo restrito destinado à análise das concepções particulares, apresentadas pelos estudantes. Em outras palavras, o tempo necessário à reflexão – acerca das supostas concepções “estereotipadas” dos estudantes, pressupostas pelo material – é prejudicado pelas condições reais em que o trabalho do professor acontece.

Na sequência, na mesma Situação de Aprendizagem, uma fotografia de uma pintura rupestre é apresentada. No enunciado que antecede uma atividade, elaborada a partir dessa imagem, as pinturas rupestres são apresentadas como “representações pictóricas do cotidiano na Pré-história”, (SEE/SP, 2014-2017. Caderno do Aluno de História, 1ª série E.M.v1, p.14). Assim, essas imagens são enunciadas como elementos que proporcionam o conhecimento sobre os modos de vida do período em questão. A partir delas, o material sugere que os estudantes elaborem uma análise, por meio dos seus conhecimentos acumulados, mobilizando às seguintes áreas: Geografia, História, Química, Arqueologia e Antropologia.

Considerando o exposto acima, é importante destacar que o material de Sociologia, correspondente a todo o Ensino Médio, destina restrito espaço à Antropologia. Essa disciplina apenas é mencionada durante a apresentação das áreas componentes das Ciências Sociais – no primeiro volume dos “Cadernos do Aluno” de Sociologia – e, posteriormente, no “Caderno do Aluno”, correspondente ao segundo ano, durante a construção do conceito de cultura.

Diante disso, a forma como a disciplina de Antropologia aparece no material de Sociologia, associa essa disciplina mais a um campo da Sociologia do que a uma disciplina integrante das Ciências Sociais. Nesse sentido, é possível afirmar que o material de História requer um conhecimento dos estudantes, acerca das Ciências Sociais, que o material de Sociologia não oferece. O que evidencia uma desconexão entre as áreas das Ciências Humanas nos Cadernos do Aluno.

Retornando à discussão acerca da fotografia mencionada, correspondente à temática da pintura rupestre, é possível pensar que, ao não conceber a fotografia dessa pintura como uma imagem de outra imagem o material assume, outra vez, a referida transparência da imagem fotográfica. Ou seja, ele acaba invisibilizando a fotografia em favor de um referente, no que corresponde à fotografia em questão, ele aborda essa imagem como se ela fosse a própria pintura.

Portanto, no tocante ao conceito de representação – expresso na abordagem destinada as imagens nesses materiais, assim como nos cadernos de Sociologia – ele é referido como um conceito já assimilado e, talvez por isso, não é problematizado e construído com os estudantes. Logo, o seu sentido conceitual é esvaziando, incorrendo, assim, a problemática da associação da imagem a noção de representação fidedigna. Essa última, ancorada na objetividade racionalista, sob a qual a fotografia foi instituída na modernidade, em consonância com a perspectiva empirista da ciência positivista.

Na Situação de Aprendizagem 8, “Os limites da democracia Grega: mulheres, escravos e estrangeiros – os excluídos do regime democrático”, uma fotografia de uma ânfora grega é utilizada de forma semelhante às descritas nos parágrafos acima.

Na sequência, o segundo volume desse material, também equivalente ao primeiro ano, segue a mesma abordagem destinada às imagens que o volume anterior.

Na segunda Situação de Aprendizagem, “O império Bizantino e o Mundo Árabe”, fotografias de artefatos históricos são utilizadas em uma atividade que sugere aos estudantes que escrevam “detalhadamente o que cada imagem representa”. Um breve texto contextualiza a inserção das imagens nessa atividade,

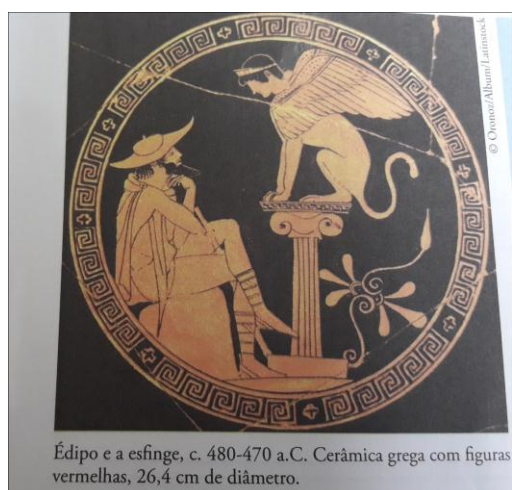
Em diferentes países europeus atuais, muitos de seus habitantes querem ver a si mesmos como herdeiros da civilização grega, reivindicando certa pureza original dos valores ocidentais, o que lhes garantiria direitos na contemporaneidade. Contudo, a história da Grécia é marcada por forte presença da cultura ocidental, manifestada na religião, na língua, nos modos de vida etc. (SEE/SP, 2014-2017. Caderno do Aluno de História, 1ª série E.M.v2, p.28).

Na sequência, questões dirigidas a essas imagens sugerem que os estudantes associem cada uma delas a uma cultura equivalente ao período que correspondem.

Ao sugerir que os estudantes associem as imagens abaixo a uma concepção detalhada acerca do que elas representam, torna-se complicado desassociar essa percepção de uma concepção realista. Novamente, assim como no material de Sociologia, os cadernos de História não propõem aos estudantes uma construção crítica sobre a fonte.

Nesse sentido, é possível pensar que, as imagens contemplam gestos e expressões, mas não representam, necessariamente, uma cultura, ainda que possam remeter e ela. Assim, uma fotografia da esfinge não ocupa o seu lugar, assim como, a esfinge não representa, por si só, toda uma conjuntura cultural.

Figura 53- Reprodução: Caderno do Aluno.



Fonte: Caderno do Aluno de História 1ª série do Ensino Médio, volume 2.

Figura 54- Reprodução: Caderno do Aluno.



Fonte: Caderno do Aluno de História 1ª série do Ensino Médio, volume 2.

Figura 55- Reprodução: Caderno do Aluno.



Fonte: Caderno do Aluno de História 1ª série do Ensino Médio, volume 2.

No encerramento dessa Situação de Aprendizagem, uma fotografia da Igreja de Santa Sofia é diagramada em uma atividade de pesquisa.

Figura 56- Reprodução: Caderno do Aluno.



Fonte: Caderno do Aluno de História 1ª série do Ensino Médio, volume 2.

Essa atividade recomenda que os estudantes busquem informações acerca da arquitetura dessa igreja e dos aspectos políticos e religiosos envolvidos em sua história, destacando às torres. Diante disso, sugere que eles pesquisem os aspectos simbólicos e culturais a seu respeito.

Na atividade supracitada, assim como na anterior, a fotografia é utilizada de forma interativa. Na medida que sugere aos estudantes o levantamento de dados acerca desse monumento ela é pensada como um indício da pesquisa que será desenvolvida pelos estudantes.

Todavia, uma questão se faz notável, como no material de História, predominantemente, a fotografia é utilizada como imagem de um artefato histórico, quando não dimensionada a uma proposição crítica sobre a fonte, devido ao respaldo histórico que carregam as noções de documento e monumento, ela corre o risco de assumir um “duplo realismo”, pois é invisibilizada como imagem para apresentar o referente.

Na Situação de Aprendizagem 4 – “Sociedade feudal: características sociais, econômicas, políticas e culturais” –, seis fotografias de iluminuras, exemplificadas na fotografia abaixo, são enunciadas como imagens representativas de diferentes épocas do ano.

Assim como o uso das fotografias na Situação de Aprendizagem descrita acima, as imagens são apresentadas como se fossem as próprias iluminuras. Isto é, a fotografia novamente é concebida a partir de uma perspectiva de transparência em relação ao seu referente.

Figura 57- Reprodução: Caderno do Aluno.



Fonte: Caderno do Aluno de História 1ª série do Ensino Médio, volume 2.

Diante do exposto acima, é possível reiterar que as fotografias são utilizadas nos cadernos de História, na maioria das vezes, a partir da perspectiva documental. Assim, documento e representação são noções mobilizadas, conjuntamente, na construção narrativa desse material. Até agora, ele apresenta raras possibilidades de conceber a fotografia como expressão artística, além de documento.

6.2.1 As fotografias nos “Cadernos do aluno” de História da 2ª série do Ensino Médio

Nos dois volumes dos Cadernos do Aluno, da 2ª série do Ensino Médio, não há presença fotográfica. Além disso, ambos são compostos por poucas imagens.

A abordagem destinada a essas restritas imagens – entre elas xilogravuras, charges, pinturas e mapas –, assim como na perspectiva expressa nos cadernos da 1ª série, permanece associada à noção de representação.

Logo abaixo, as tabelas 12 e 13 exemplificam os conteúdos respectivos aos dois volumes dos cadernos.

Tabela 12 - Situações de Aprendizagem de História. Caderno do Aluno, 2ª série, v1.

Situação de Aprendizagem	Título/Conteúdos
Situação de Aprendizagem 1	Que mundo é esse?
Situação de Aprendizagem 2	As indulgências e os protestantes
Situação de Aprendizagem 3	A utopia, o príncipe e a Cocanha
Situação de Aprendizagem 4	Interações culturais
Situação de Aprendizagem 5	Sistemas coloniais europeus – A América colonial
Situação de Aprendizagem 6	Revolução Inglesa – Hobbes e Locke
Situação de Aprendizagem 7	Iluminismo
Situação de Aprendizagem 8	Independência dos Estados Unidos da América

Tabela 13 - Situações de Aprendizagem de História. Caderno do Aluno, 2ª série, v2.

Situação de Aprendizagem	Título/Conteúdos
Situação de Aprendizagem 1	Revolução Francesa e Império Napoleônico
Situação de Aprendizagem 2	Centralização e fragmentação: processos de independência e formação territorial na América Latina
Situação de Aprendizagem 3	Linha de produção industrial
Situação de Aprendizagem 4	Socialismo, comunismo e anarquismo
Situação de Aprendizagem 5	A expansão para o Oeste e a doutrina do Destino Manifesto
Situação de Aprendizagem 6	A Guerra Civil (Guerra de Secessão)
Situação de Aprendizagem 7	Abolição e imigração
Situação de Aprendizagem 8	Imaginário republicano

Como mencionado na abertura desse item, os dois volumes em questão não contemplam fotografias, entretanto, essa ausência é tão indiciária das concepções

expressas nesses materiais quanto à presença. Os Cadernos do Aluno de História, correspondentes a 1ª série, predominantemente, apresentam fotografias de artefatos históricos e, assim, os artefatos são entendidos como indícios. A fotografia, por outro lado, é concebida como suporte à apresentação desses artefatos e não como um artefato em si.

A ausência de fotografias, nos “Cadernos do Aluno” da 2ª série, está diretamente associada ao uso, recorrentemente, documental de fotografias nesses cadernos. Isto é, como alguns conteúdos correspondentes a essa série abordam temáticas anteriores ao surgimento da fotografia, essa modalidade de imagem não é utilizada no material.

Ou seja, os “Cadernos do Aluno” trabalham, sobretudo, com fotografias documentais, pois essas estão associadas ao efeito de verdade que eles visam acentuar. Assim, muito aquém de contribuir para o descondicionamento do olhar, as fotografias estão inclusas nesses materiais como instrumentos que asseguram a sua legitimidade.

Diante disso, é importante salientar que a problemática supracitada não consiste na crítica ao uso documental da fotografia, ela incide na reflexão de como esse uso está associado a concepções acerca dessa imagem, essas últimas, legitimadas por meio da ideia de documento. Essa por sua vez, quando inserida nesse entendimento, é sustentada através da noção de objetividade.

6.2.2 As fotografias nos “Cadernos do Aluno” de História da 3ª série do Ensino Médio

No que corresponde aos “Cadernos do Aluno” de História da 3ª série do Ensino Médio, os dois volumes estão divididos em dezesseis Situações de Aprendizagem, oito integrantes do primeiro volume – correspondente ao primeiro semestre – e oito componentes do semestre subsequente.

Os dois volumes dos cadernos em questões são compostos por dez fotografias, diante disso, em relação aos cadernos da primeira e da segunda série, esses materiais contêm mais fotografias do que qualquer outra modalidade de imagem. O que se justifique devido ao fato de que os seus conteúdos – exemplificados nas tabelas abaixo – são respectivos ao século XX, e, assim, constituem-se como posteriores à invenção da fotografia. Em outras palavras, os

“Cadernos do Aluno” da 3ª série são compostos por conteúdos contemporâneos, assim, como a fotografia é empregada nesses materiais através da perspectiva documental, esse fato está diretamente associado à presença de fotografias nesses dois volumes dos cadernos.

Tabela 14 - Situações de Aprendizagem de História. Caderno do Aluno, 3ª série, v1.

Situação de Aprendizagem	Título/Conteúdos
Situação de Aprendizagem 1	Imperialismos, Gobineau e o racismo
Situação de Aprendizagem 2	“As bombas inteligentes”
Situação de Aprendizagem 3	A Revolução Russa e o trabalho
Situação de Aprendizagem 4	Nazismo e Racismo
Situação de Aprendizagem 5	Crise de 1929 e seus efeitos mundiais
Situação de Aprendizagem 6	A Guerra Civil Espanhola
Situação de Aprendizagem 7	Segunda Guerra Mundial
Situação de Aprendizagem 8	Período Vargas

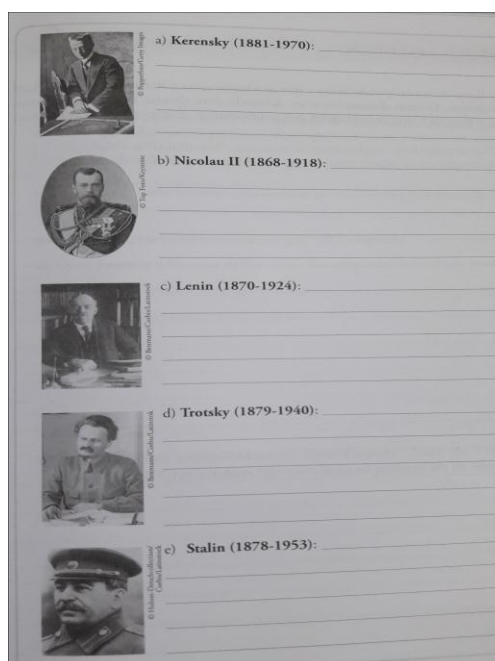
Tabela 15 - Situações de Aprendizagem de História. Caderno do Aluno, 3ª série, v2.

Situação de Aprendizagem	Título/Conteúdos
Situação de Aprendizagem 1	Terror atômico: o homem tem futuro?
Situação de Aprendizagem 2	Revolução Cubana e produção cultural
Situação de Aprendizagem 3	Movimento operário no Brasil nas décadas de 1950 e 1960
Situação de Aprendizagem 4	Tortura e direitos humanos na América Latina
Situação de Aprendizagem 5	A MPB e o Dops
Situação de Aprendizagem 6	Redemocratização: “Diretas Já”
Situação de Aprendizagem 7	A questão agrária na Nova República
Situação de Aprendizagem 8	O neoliberalismo no Brasil

A fotografia começa a ser utilizada, no primeiro volume desses cadernos, na Situação de Aprendizagem 3, “Revolução Russa e o Trabalho”. No encerramento dessa Situação de Aprendizagem, são inseridas fotografias de cinco participantes da revolução. A partir delas, é solicitado que os estudantes pesquisem e associem, às fotografias apresentadas, os aspectos ideológicos defendidos pelos grupos sociais que cada um dos fotografados representam.

Logo abaixo, uma fotografia do material, Figura 58, reproduz as imagens citadas.

Figura 58- Reprodução: Caderno do Aluno.



Fonte: Caderno do Aluno de História 3ª série do Ensino Médio, volume 1.

Nessa atividade, a fotografia está associada a um contexto de pesquisa, inserido na perspectiva documental. A noção de representação é mobilizada em referência ao conceito de ideologia, isto é, cada um dos fotografados é concebido como representante de uma perspectiva ideológica. Assim, as concepções dos grupos sociais são personificadas na fotografia de cada um desses indivíduos.

Após essa abordagem, a fotografia volta a aparecer na Situação de Aprendizagem 5, “Crise de 1929 e seus efeitos mundiais”. Assim, após a apresentação de um conjunto de textos sobre essa temática, o material sugere aos estudantes que discutam a Figura 59 e, posteriormente, realizem uma análise sobre ela.

Na atividade mencionada acima, o uso da fotografia está associado a um contexto dinâmico, na medida em que foi contextualizado no interior do material. Dessa vez, os conteúdos dos textos não sobrepõem o conteúdo da imagem, diante disso, a fotografia está inserida em um contexto, e como tal, é concebida como portadora de conteúdo. A análise, inserida através de uma conjuntura reflexiva,

fornece possibilidade de voz ao observador, que interatua com o conteúdo e forma ativa.

A reprodução da figura 59, da qual deriva à observação acima, encontra-se abaixo.

Figura 59- Reprodução: Caderno do Aluno.



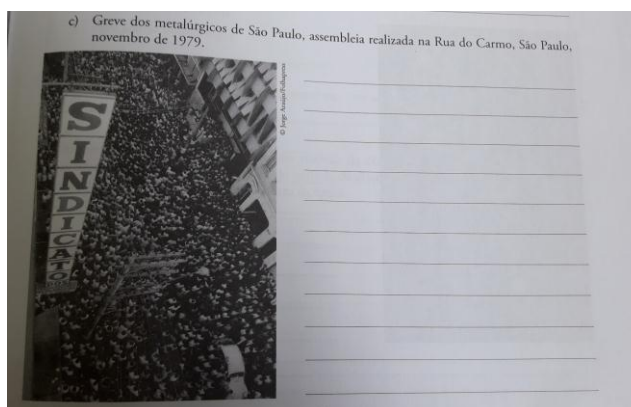
Fonte: Caderno do Aluno de História 3ª série do Ensino Médio, volume 1.

As fotografias voltam a aparecer no segundo volume desse material. Nele, um conjunto de quatro fotografias – inseridas na Situação de Aprendizagem 5, “A MPB e o DOPS” – foi incorporado a uma atividade referente às manifestações contrárias ao regime militar.

A partir das imagens supracitadas, concebidas como representações, o material sugere que os estudantes elaborem pequenos textos a fim de caracterizar cada uma das situações expressas por elas.

Abaixo, uma fotografia do material exemplifica a forma como as imagens foram inclusas nessa atividade.

Figura 60- Reprodução: Caderno do Aluno.



Fonte: Caderno do Aluno de História 3ª série do Ensino Médio, volume 2.

É importante salientar que a fotografia reproduzida acima também está inserida – em um contexto semelhante, ou seja, acerca das manifestações contrárias ao regime militar – no “Caderno do Aluno” de Sociologia, volume 1, correspondente a 3ª série do Ensino Médio. Essa imagem é enunciada como representativa, todavia, o conceito de representação, mais uma vez, não foi construído, nem problematizado.

6.3 Visibilidade invisível: as fotografias nos “Cadernos do Aluno” de Sociologia e História – algumas considerações das professoras dessas disciplinas expressas nas entrevistas

As percepções das professoras de Sociologia e História acerca das fotografias no contexto de ensino foram levantadas através de entrevistas semiestruturadas. Todavia, por conta do tempo hábil à realização da pesquisa, o recorte dado as suas concepções, constituiu-se pela análise da presença da imagem fotográfica nos “Cadernos do Aluno”. Assim como, o entendimento da abordagem direcionada às fotografias das populações indígenas e negras nesses materiais.

Diante do mencionado acima, a Tabela 16, exposta abaixo, apresenta algumas percepções das professoras.

Tabela 16 - Algumas concepções das professoras de Sociologia e História sobre as fotografias nos “Cadernos do Aluno” e sobre a imagem das populações indígenas e negras nesse material

<p>Concepções das professoras de Sociologia e História</p>	<p>Concepções da professora de Sociologia:</p> <p>1) Fotografias nos “Cadernos do Aluno”</p> <p>“A imagem, quando não contextualizada, reforça a ideia de que o tempo foi paralisado”</p> <p>“As fotografias contidas nos Cadernos do Aluno não são instigantes. São imagens utilizadas mais para ilustrar as ideias presentes nesse material do que para provocar o debate, a reflexão. Ou seja, causar impacto”.</p> <p>“Essas imagens, desse jeito, mais criam problemas do que agregam. É importante chamar atenção à escolha dessas imagens. Porém, são temas tão extensos, inseridos em uma situação tão precária de ensino”.</p> <p>2) População Indígena</p> <p>“O único caderno que mostra as populações indígenas é de Sociologia do segundo ano. Pouco se fala sobre os povos indígenas, quando eles são mostrados são apresentados de forma “folclórica” e “exótica”. Por exemplo, o material não debate a importante demarcação de terras (nada). Para esse material, o ‘índio’ existe como um ser folclórico. Assim, o indígena nunca é mostrado na universidade, ou em outra perspectiva além da mencionada. Como já disse, o material passa uma imagem exótica dos povos indígenas”.</p> <p>“É difícil explicar aos estudantes que o material oficial constrói uma imagem exótica dos indígenas”.</p> <p>3) População negra</p> <p>“Sobre a representação do negro, a imagem do negro só aparece nesses materiais no debate sobre a desigualdade social e relações étnico-raciais. Poucos negros são representados, têm pouquíssimas representações do negro nos “Cadernos do Aluno”. Diferentemente das populações indígenas, o negro não é representado como exótico.</p>
---	---

	<p>Todavia a representação do negro é como se fosse uma cota. Para cumprir lei colocam uma ou outra fotografia de pessoas negras. Simbolicamente os negros não são representados durante todo o material. Não se trabalha autores negros, não se trabalha artistas negros, charges de pessoas negras. É sempre assim, as fotografias do negro são colocadas quando o assunto se trata da desigualdade social, assim o negro é mostrado como o indivíduo pobre”.</p> <p>Concepções da professora de História:</p> <p>1) Fotografias nos “Cadernos do Aluno”</p> <p>“As imagens utilizadas nos Cadernos do Aluno de História geralmente ilustram as ideias dos textos”</p> <p>“Tento chamar a atenção para como as imagens são utilizadas nesses cadernos”</p> <p>2) Povos Indígenas</p> <p>“Percebo uma objetificação das populações indígenas, na maioria das fotografias inseridas no contexto de ensino. Entretanto, os Cadernos do Aluno de História não apresentam fotografias sobre as populações indígenas”.</p> <p>“A imagem dos povos indígenas diz muito mais sobre como a escola percebe dos povos indígenas do que sobre eles”</p> <p>“A imagem dos indígenas nos materiais didáticos é composta por uma visão positivista, expressa na fotografia, vista como um retrato da verdade”.</p>
--	--

Fonte: dados de pesquisa.

Na análise dos “Cadernos do Aluno”, de ambas as disciplinas, verificou-se que as fotografias são utilizadas, predominantemente, a partir da perspectiva da visibilidade e da invisibilidade, isto é, como instrumentos que reafirmam a autoridade do texto verbal, ilustrando conclusões que as precedem. Assim, são empregadas de

forma ilustrativa. Nesse sentido, as fotografias expressam, de maneira intencional, o recorte de ideias presentes no texto verbal, dando visibilidade a sua ideia central.

Em consonância com essa perspectiva, na concepção da Professora de Sociologia “a imagem, quando não contextualizada, reforça a ideia de que o tempo foi paralisado”. Assim, ela afirma que “as fotografias contidas nos Cadernos do Aluno não são instigantes”, salientando que elas são “utilizadas mais para ilustrar as ideias presentes nesse material do que para provocar” a reflexão.

Nesse sentido, a inserção da fotografia, a partir desse prisma, nos “Cadernos do Aluno”, problematiza menos do que ilustra uma ideia de consenso. A percepção de que a não contextualização da imagem reforça uma concepção de tempo paralisado, exposta pela Professora de Sociologia, em certo sentido, além de questionar a noção de objetividade, problematiza a percepção linear de tempo, expressa nos Cadernos do Aluno em sua tentativa de ilustrar um consenso teórico e visual.

Diante disso, a Professora de História alega que tenta “chamar a atenção para como as imagens são utilizadas” nos “Cadernos do Aluno”. Corroborando com esse entendimento, a Professora de Sociologia afirma, “essas imagens, desse jeito, mais criam problemas do que agregam”. A partir dessa perspectiva ela pondera, “é importante chamar atenção à escolha dessas imagens. Porém, são temas tão extensos, inseridos em uma situação tão precária de ensino”.

A partir do exposto acima, é possível pensar que o uso meramente ilustrativo da imagem fotográfica visibiliza conclusões direcionadas, e, por vezes, pode invisibilizar outras possibilidades de leitura. Todavia, na medida que a imagem fotográfica é inserida no texto para ilustrar conclusões que a precedem, essa inserção invisibiliza o visual, em favor da afirmação de conclusões presentes no texto verbal, tornando a imagem meramente ilustrativa.

Além das perspectivas das professoras sobre os Cadernos do Aluno, é importante salientar que, tanto no material de Sociologia quanto no material de História, o fotógrafo é inviabilizado, assim, a fotografia parece, por si só, assumir a dimensão de uma imagem que transcende o seu contexto de produção. Em outras palavras, ela é concebida como imagem autônoma em relação ao fotógrafo.

Em uma perspectiva distinta da fotografia, quando uma pintura é utilizada no contexto de ensino de Sociologia e de História, pelo material supracitado, informações sobre o artista são expostas como uma forma de contextualizar o

trabalho. Ou seja, há uma tentativa de racionalizar o contexto de produção da pintura, ao passo que a fotografia parece ser concebida como uma “imagem racional”.

De tal modo, a presença e ausência de fotografias, nos “Cadernos do Aluno” de História e Sociologia do Ensino Médio, inserem-se na perspectiva da visibilidade – quando as fotografias tornam “visíveis” determinadas construções narrativas – e da invisibilidade, quando não constitui interesse do material, ou, quando o filtro seletivo do olhar não permite, a seleção de fotografias acerca de determinadas temáticas.

No que concerne à compreensão epistemológica, tocante a essa modalidade imagética, ela é abordada nesses cadernos, majoritariamente, a partir da noção de representação, todavia, em nenhum momento o conceito de representação é problematizado pelo material. Assim, essa noção é abordada como um conceito *a priori*, visto que o material parece pressupor que há uma homogeneidade na compreensão da fotografia representação. Ou, um consenso acerca do sentido atribuído à representação por ele. Desse modo, na medida que essa noção não é problematizada, o material assume o risco esvaziá-la conceitualmente.

À vista disso, a noção de fotografia-documento caminha paralelamente ao entendimento da fotografia como representação nos Cadernos do Aluno. Na mesma medida, o conceito de representação, quando isento de uma perspectiva crítica acerca da fonte, flerta com a pretensa objetividade que a fotografia-documento assumiu na sociedade moderna, incorrendo ao risco de esgotar a característica polissêmica da fotografia.

Nesse sentido, não se trata aqui de recusar o valor documental da fotografia, mas de compreender quais pressupostos circundam essa nomenclatura. Acredita-se que a fotografia, como sugere Lombardi (2007), pode ser concebida como um documento, contudo esse documento é imaginário. Essa perspectiva relaciona-se a múltiplas formas de expressão, incluindo o papel do imaginário.

Podemos dizer que o Documentário Imaginário comunga com a teoria do imaginal à medida que é dotado de uma faculdade criadora, aberta à dimensão relacional, e ao compartilhamento intersubjetivo, onde dimensões oníricas e poéticas arraigadas nas lembranças e nos sonhos emergem do imaginário do fotógrafo. (LOMBARDI, 2007, P.72).

Dessa forma, como já foi mencionado nas seções anteriores, quando não submetida à crítica da fonte a fotografia pode flertar com o realismo. Nessas condições, ao tornar visível certa narrativa, ela assume o poder de se portar como uma “verdade ampliada”, enfatizando determinados posicionamentos, quando, no contexto escolar, deveria contribuir para relativizá-los, em uma perspectiva de descondicionamento do olhar.

Diante do exposto acima, ainda que os cadernos em questão associem as fotografias ao que Dubois (2009) denomina como o discurso do “índice e da referência”, esse entendimento oscila. Desse modo, ora essas imagens são concebidas a partir dessa perspectiva, ora, quando não fundamentadas, assumem o risco de avocar, no interior do material, o “discurso da mimeses”. Uma vez que, os conceitos que fundamentam os usos das fotografias nos “Cadernos do Aluno”, quando não submetidos à reflexão, são esvaziados em seu interior, como mencionado acima.

Ou seja, parece haver um consenso nos “Cadernos do Aluno” de Sociologia e de História, acerca da compreensão epistemológica da imagem fotográfica a partir do discurso do “índice e da referência”. Diante disso, o “discurso da mimeses” é concebido na condição de passado, todavia, as práticas através das quais a fotografia está inserida nesses cadernos são opostas a esse entendimento. Em outras palavras, ainda que o material entenda a fotografia a partir do discurso do “índice e da referência”, ele a invisibiliza quando a concebe como o próprio referente.

Assim, os usos direcionados da fotografia nos “Cadernos do Aluno”, restringindo às possibilidades criativas da linguagem fotográfica, constituem-se como uma poderosa ferramenta afirmativa da legitimidade discursiva do texto verbal. Dessa forma, a inserção da fotografia em determinadas temáticas, e, em outras não, parte de uma seleção visual, acerca dos temas escolhidos para se constituírem como de valor documental.

De tal modo, o entendimento da fotografia apenas a partir do ponto de vista documental, constitui-se como outro elemento indiciário do “efeito de verdade” que os cadernos buscam construir através do uso dessa imagem. Nesse contexto, reforçam a perspectiva Barthesiana, acerca da transparência da imagem fotográfica em relação ao seu referente, em um processo de implicação plena.

Diante disso, se a fotografia torna visível, ela também pode invisibilizar. A partir da seleção de grupos sociais que terão as suas expressões visuais presentes

e ausentes em determinadas narrativas. Ou seja, a invisibilização de determinadas visualidades nos “Cadernos do Aluno”, constitui-se como um elemento intencional, tendo em vista que esse material está associado a um projeto de escola pública.

Sob o prisma de uma visualidade invisível, expressa através de visibilidades selecionadas, a opção por fotografias específicas, nos cadernos em questão, parte de um olhar seletivo, filtrado e institucionalizado. Ele atribui visibilidade ideológica a determinadas expressões e invisibiliza outras, assim, a seleção de temáticas e grupos sociais que terão as suas imagens generalizadas e invisibilizadas – como é o caso das populações indígenas e negras – constitui-se através de um movimento de visibilidade e invisibilidade.

Diante do exposto acima, é possível afirmar que os povos indígenas são invisibilizados nos “Cadernos do Aluno” de Sociologia e História. Em todos os cadernos, referentes ao Ensino Médio, apenas uma fotografia, sobre as diversas etnias indígenas, compõe o material. A recusa à reflexão sobre a existência dos indígenas, nesse material – isto é, a ausência –, é indiciária da generalização da imagem desses povos nos “Cadernos do Aluno”.

No que corresponde às fotografias, acerca das populações indígenas, a Professora de História afirma perceber “uma objetificação das populações indígenas, na maioria das fotografias inseridas no contexto de ensino. Entretanto, os Cadernos do Aluno de História não apresentam fotografias sobre as populações indígenas”. (PROFESSORA DE HISTÓRIA, 2017).

Paralelamente ao entendimento da Professora de História, a Professora de Sociologia considera “difícil explicar aos estudantes que o material oficial constrói uma imagem exótica dos indígenas”. Diante disso ela pondera,

O único caderno que mostra as populações indígenas é de Sociologia do segundo ano. Pouco se fala sobre os povos indígenas, quando eles são mostrados são apresentados de forma “folclórica” e “exótica”. Por exemplo, o material não debate a importante demarcação de terras (nada). Para esse material, o ‘índio’ existe como um ser folclórico. Assim, o indígena nunca é mostrado na universidade, ou em outra perspectiva além da mencionada. Como já disse, o material passa uma imagem exótica dos povos indígenas. (PROFESSORA DE SOCIOLOGIA, 2017).

No que diz respeito à imagem da população negra nos “Cadernos do Aluno”, a Professora de Sociologia salienta,

Sobre a representação do negro, a imagem do negro só aparece nesses materiais no debate sobre a desigualdade social e relações étnico-raciais. Poucos negros são representados, têm pouquíssimas representações do negro nos “Cadernos do Aluno”. Diferentemente das populações indígenas, o negro não é representado como exótico. Todavia a representação do negro é como se fosse uma cota. Para cumprir lei colocam uma ou outra fotografia de pessoas negras. Simbolicamente os negros não são representados durante todo o material. Não se trabalha autores negros, não se trabalha artistas negros, charges de pessoas negras. É sempre assim, as fotografias do negro são colocadas quando o assunto se trata da desigualdade social, assim o negro é mostrado como o indivíduo pobre. (PROFESSORA DE SOCIOLOGIA, 2017).

Nesse contexto, a população negra apenas é representada nos materiais quando os conteúdos estão vinculados às relações étnico-raciais, ou, aos assuntos tocantes à desigualdade social. Isto é, há nesses materiais um olhar seletivo em relação à população negra. Esse processo simbólico de exclusão, expressa a institucionalização de uma perspectiva eurocêntrica e colonialista na compreensão das populações negras e indígenas.

Com base no exposto acima, as imagens selecionadas para compor o roteiro de entrevistas – destinado aos estudantes – abordam à temática dos povos indígenas e da mulher negra, assim como questões mais gerais acerca da imagem fotográfica. Diante disso, as concepções dos estudantes, expressas no roteiro, apresentam-se abaixo.

7 ANÁLISE DE DADOS: DISCUSSÕES E RESULTADOS

Os dados do roteiro de entrevistas, destinado aos estudantes, foram tabulados por questões, assim, cada questão foi sistematizada de acordo com o sentido das respostas atribuídas pelos estudantes. Levando em conta a variabilidade de sentidos atribuídos pelos participantes, o núcleo central das frases foi preservado no processo da disposição dos dados. Diante disso, as percepções apresentadas no roteiro de entrevistas foram transcritas respeitando as palavras centrais utilizadas pelos participantes.

É importante salientar que as perguntas trazem significados explícitos sobre aquilo que se pretende coletar, todavia, a análise das respostas ofereceu uma variabilidade de sentidos acerca de cada questão.

De tal modo, cada questão foi tabulada em dois momentos, o primeiro equivalente a 2ª série E, e, o segundo correspondente a 3ª série A.

7.1 As concepções dos estudantes expressas no roteiro de entrevistas

No que corresponde aos dados do roteiro de entrevistas, destinados aos estudantes, a primeira questão intencionou compreender as suas concepções acerca dos usos das fotografias na escola. Esses dados podem ser visualizados nas tabelas abaixo.

Tabela 17 – 2ª série E. Questão 1: Você acha importante o uso de imagens fotográficas na escola? Justifique a sua resposta.

Respostas	Número de estudantes	Porcentagem
Sim, as imagens ajudam a interpretar/explicar/entender os conteúdos	15 estudantes	58%
Sim, as fotografias ilustram as ideias presentes nos textos.	3 estudantes	11 %
Sim, a fotografia é uma explicação visual que simplifica o entendimento dos conteúdos	2 estudantes	8%
Sim, as fotografias contribuem para o entendimento do passado	2 estudantes	8%
Sim, textos e fotografias são complementares para o	2 estudantes	8%

aprendizado		
A imagem é uma ferramenta que pode estimular a reflexão	1 estudante	3%
Sim, pois as imagens são representações	1 estudante	3%

Fonte: **dados de pesquisa.**

Tabela 18- 3ª série A. Questão 1: Você acha importante o uso de imagens fotográficas na escola? Justifique a sua resposta.

Respostas	Número de estudantes	Porcentagem
Sim, a fotografia ajuda a ver/mostra a realidade/passado.	8 estudantes	32%
Sim, pois as imagens contextualizam/ilustram os textos, conteúdos e histórias	7 estudantes	28%
Sim, fotografias ajudam a refletir, aprender, entender e interpretar	5 estudantes	20%
Sim, pois as imagens trazem a imaginação/ “imaginação da imagem”	2 estudantes	8%
Sim, as imagens podem exemplificar certas questões, contribuindo assim para a reflexão/conhecimento	2 estudantes	8%
Sim, o registro fotográfico transmite mais conteúdos do que os textos	1 estudante	3%

Fonte: dados de pesquisa.

Todos os participantes da 2ª série E, consideraram importante o uso de fotografias nessa instituição. Desses, 58% alegam que a fotografia se constitui como uma importante ferramenta que “ajuda a interpretar, explicar e entender os conteúdos”, enquanto 11% salientam que ela é capaz de “ilustrar as ideias presentes nos textos”.

Para 8% dos participantes da série acima citada, a fotografia – entendida como uma “explicação visual” – pode “simplificar” o entendimento dos conteúdos. Ao passo que, outros 8%, acreditam que a ela contribui para o entendimento do passado, enquanto outros 8% salientam que, a articulação entre textos e fotografias contribui para o aprendizado. Por fim, 3% dos estudantes acreditam que a fotografia “é uma ferramenta que pode estimular a reflexão”.

Todos os estudantes da 3ª série A – assim como os estudantes da 2ª série E – consideraram importante o uso de fotografias na escola. Desses, 32% salientam que “a fotografia ajuda a ver e mostra a realidade/passado”. Nessas respostas, ora a

fotografia está associada ao passado – salientando que ela mostra fatos – ora está associada à ideia de realidade. Nesse sentido, o passado é associado a uma realidade que a fotografia – concebida como uma “imagem do passado” – fornece mecanismos à compreensão.

Diante disso, as concepções supracitadas reforçam os pressupostos de objetividade e realismo, presentes no “discurso da mimeses”. Como sugere Dubois (2009), nesse discurso – componente de uma das três posições epistemológicas acerca da relação entre a fotografia e o referente na modernidade –, a fotografia é entendida como uma *analogon*. Isto é, como um espelho do mundo, reproduzindo, de maneira fidedigna, a realidade.

Segundo 28 % dos estudantes da 3ª série A, a fotografia “contextualiza e ilustra os textos, conteúdos e histórias”. Outros 20%, salientam que as “fotografias ajudam a refletir, aprender, entender e interpretar”. Dois estudantes dessa turma, 8% do total, alegam que as imagens “trazem a imaginação”, acentuando que a fotografia é portadora da denominada “imaginação da imagem”.

O entendimento de que a fotografia ilustra as ideias contidas nos textos, presente 11% dos estudantes da 2ª série E, e, em 28% dos estudantes da 3ª série A, em certo sentido, associa a presença das ideias aos textos, enquanto a fotografia é concebida como uma ilustração do conteúdo verbal. Nessa concepção, a fotografia deve servir para dar visibilidade aos textos, logo, os conteúdos das fotografias parecem assumir uma autonomia em relação ao conteúdo dos textos, pois, independentemente do que a fotografia apresenta como conteúdo, ela deve tornar visível o conjunto de ideias presentes nos textos.

Assim, é possível sugerir que, a afirmação apresentada acima destitui a fotografia de conteúdo, associando a presença desses últimos, especificamente, aos textos, portando, os textos assumem uma posição hierárquica em relação às fotografias. Essa perspectiva está associada ao que Leite (1998) denomina como o uso da imagem como “vitrine do texto”, assim, para essa autora, predominantemente, a fotografia foi utilizada nas Ciências Humanas de maneira ilustrativa.

Destarte, na medida que esses usos estão associados ao contexto de ensino de Sociologia e História, é possível afirmar que há uma continuidade de práticas tradicionais, tocantes ao uso de imagens nessas disciplinas – assim denominadas porque se constituem como práticas habituais, e como tal, são

componentes de uma cultura, produzida a partir da modernidade, de uso de imagens. Essas práticas são ensinadas e aprendidas, configurando-se como um costume presente na escola.

Por outro lado, a afirmação de que as imagens “trazem imaginação” e que, portanto, as elas são portadoras da “imaginação da imagem”, e, com isso, de conteúdo, diferentemente da perspectiva que concebe as imagens como ilustrações das ideias contidas nos textos, associa às fotografias a reflexão. Restabelecendo, dessa forma, a possibilidade de leitura das fotografias como elementos imaginativos e, de tal modo, questionando a objetividade e o realismo presentes no “discurso da mimeses”.

A perspectiva da “imaginação da imagem” vai ao encontro ao que Lombardi (2007) denomina como documentário imaginário. Nesse sentido a imagem, assim como na perspectiva de Lombardi, pode ser concebida a partir da teoria do imaginário. Sendo dotada de possibilidades criadoras, favorável a dimensão relacional e repleta de possibilidades intersubjetivas, nessa última, o onírico e o poético são radicados nas lembranças, emergindo no fotógrafo a partir de seu imaginário. Ou seja, para esses estudantes as fotografias podem ser concebidas como documentários imaginários, pois, são portadoras de “imaginação da imagem”.

A compreensão de que as fotografias “ajudam a interpretar/explicar/entender os conteúdos”, presente em 58% dos estudantes da 2ª série E, por um lado concebe essa imagem como ferramenta de ensino, por outro, desassocia a fotografia de um conteúdo em si, entendendo-a como suporte de um conteúdo externo. Ou seja, a fotografia é destituída de conteúdo para servir aos textos, contudo, o entendimento de que “o registro fotográfico transmite mais conteúdos do que os textos”, apresentado por 3% dos estudantes da 3ª série A, inverte os papéis hierárquicos entre textos e fotografias, dessa vez, a fotografia assume uma posição hierárquica em relação aos textos.

Por outro lado, a concepção de que textos e fotografias são ferramentas que contribuem para o aprendizado – presente em 8% dos estudantes da 2ª série E – não pressupõe hierarquia entre essas linguagens. Dessa forma, ambas são apresentadas como linguagens complementares que podem contribuir à reflexão. Ou seja, essa perspectiva assume a dimensão de encontro, nela, fotografias e textos, quando se comunicam, contribuem ao aprendizado.

Deste modo, a fotografia pode ser vista como uma expressão, como sugere Rouillé (2009), nessa dimensão, ela se inscreve no plano da atualização dos eventos e, como tal, como expressão de eventos que permanecem em constante movimento.

A segunda questão – As imagens fotográficas estão presentes no seu cotidiano escolar? De que forma? –, intencionou compreender como os estudantes percebem a presença da fotografia no cotidiano escolar. Os dados referentes a ela podem ser conferidos nas tabelas abaixo:

Tabela 19 – 2ª série E. Questão 2: As imagens fotográficas estão presentes no seu cotidiano escolar? De que forma?

Respostas	Número de estudantes	Porcentagem
Sim, nos livros, revistas, biblioteca, apostilas, paredes da escola, jornais, cartazes, sala de informática, redes sociais, celulares, avaliação, cartazes governamentais.	18 estudantes	69%
Sim, em textos. Para ilustrar as suas interpretações	7 estudantes	27%
Não exatamente, por falta de recursos tecnológicos em sala de aula, o uso de fotografias é praticamente inexistente	1 estudante	4%

Fonte: dados de pesquisa.

Tabela 20 – 3ª série A. Questão 2: As imagens fotográficas estão presentes no seu dia a dia escolar? De que forma?

Respostas	Número de estudantes	Porcentagem
Sim, em atividades, livros, apostilas, sala de informática, quadro, cartazes, filmes, celulares, <i>power point</i> . Aulas de Geografia, Sociologia, História, Língua Portuguesa e aulas de Biologia. Ajudam no entendimento.	15 estudantes	60%
Sim, estão presentes, porém de maneira “limitada”, geralmente para acompanhar e ilustrar os textos	4 estudantes	16%
Sim, nas <i>selfies</i> cotidianas	2 estudantes	8%
Não , elas são pouco utilizadas no contexto de ensino, quando presentes, aparecem nos livros didáticos e apostilas	2 estudantes	8%
Sim, as imagens fotográficas fazem parte do que somos. Elas nos representam	2 estudantes	8%

Fonte: dados de pesquisa.

De uma forma geral, essa questão recebeu respostas afirmativas. Dessas, 69% dos estudantes da 2ª série E, e, 60 % dos estudantes da 3ª série A, ressaltam que as fotografias encontram-se presentes nas mais diversas instâncias da escola, listando-as. As respostas incluem materiais didáticos, celulares, propagandas governamentais, entre outras.

O reconhecimento da presença fotográfica nas mais diversas instâncias da escola aparece associado, no parágrafo acima, às redes sociais, assim, para uma parte dos estudantes a fotografia é vista como elemento presente na escola através delas. O que indica uma relação estabelecida entre o ensino escolarizado e a fotografia escolar, vista como um gênero fotográfico, todavia, a fotografia escolar contemporânea é protagonizada por outros atores, diferentemente das fotografias escolares mencionadas por Souza (2001).

Nas fotografias escolares realizadas na primeira metade do século XX, o registro fotográfico estava associado às datas comemorativas, indicativas de ritos, registrados por fotógrafos profissionais, essas fotografias constituíam-se como mercadorias e como recordações, na perspectiva de Souza.

Entretanto, com a imagem digital e sua rápida possibilidade de reprodução, característica indicada por Benjamin (1996), na atualidade, através de celulares com múltiplas funções – incluindo, de forma indispensável, a câmera – as fotografias escolares são protagonizadas pelos próprios estudantes. Ou seja, há uma democratização do acesso às expressões visuais e uma ampliação das possibilidades do gênero fotografia escolar.

Nesse sentido, a associação da escola às redes sociais, isto é, a publicação de fotografias escolares nas redes sociais, será indicativa de um momento de passagem protagonizado e registrado, cotidianamente, pelos estudantes?

Na medida que os “Cadernos do Aluno” partem de visibilidades selecionadas, como mencionado na seção anterior, contemplando expressões visuais intencionais, a produção e circulação voluntária de fotografias escolares pelos estudantes nas redes sociais, aparece como um indicativo de possível resistência, frente ao contexto que se tem?

É importante destacar que, 8% dos participantes da 3ª série A afirmam que a presença mais comum de fotografias na escola ocorre em virtude das *selfies*. Assim, em ambas as respostas, correspondentes a esse dado, a palavra *selfie* encontra-se

grifada, em um dos textos, é lembrada por meio da expressão “maldita”, indicando ironia. Nesse contexto, entendidas como “malditas”, as *selfies* são pensadas como uma prática incomoda e, como tal, produtora de sentido. Talvez, as *selfies* marquem determinadas expressões, pensadas como indicativas de presenças, historicamente invisibilizadas no cotidiano escolar.

No que corresponde à 2ª série E, 27% dos estudantes salientam que a presença cotidiana da fotografia na escola ocorre em virtude da ilustração de textos. Igualmente, 16% dos participantes da 3ª série A, associam a presença de fotografias, nessa instituição, a essa prática. Todavia, esses últimos, consideram essa forma predominante de uso problemática, afirmando que, o uso meramente ilustrativo pode ser considerado “limitado”.

Na questão anterior, o uso ilustrativo da fotografia também foi destacado por parte dos estudantes, todavia, nessa questão, 16% dos estudantes da 3ª série A, como mencionado acima, associam esse uso a uma prática localizada. Ou seja, esses estudantes, em certo sentido, demonstram incômodo com a forma tradicional – como destacado na questão anterior – que as imagens são inclusas no contexto de ensino. Essa constatação vai ao encontro do questionamento, referente ao uso de fotografias nas Ciências Humanas, arguido por Leite (1999), Burke (2004) e Meneses (2005).

Ainda sobre essa questão, 4% dos participantes, da 2ª série E alegam que o uso de fotografias em sala de aula é “praticamente inexistente”, associando essa ausência a falta de recursos tecnológicos. Enquanto, 8% dos estudantes da 3ª série A afirmam que as fotografias não estão presentes no cotidiano escolar, para eles, quando presentes, elas aparecem em livros didáticos e apostilas. Em ambas as respostas, a forma como as imagens são utilizadas na escola é questionada, demonstrando uma crítica ao suporte através do qual elas se apresentam nessa instituição.

Finalizando esse conjunto de respostas, 8 % dos estudantes, da 3ª série A, asseguram, “as imagens fotográficas fazem parte do que somos”. Salientando, nesse sentido, que essas imagens são capazes de representá-los. Assim, pensadas nessa dimensão, as fotografias assumem o lugar dos referentes e, como tal, essa concepção vai ao encontro da perspectiva mimética.

No que corresponde à terceira questão do roteiro de entrevistas, acerca das concepções dos estudantes tocantes ao entendimento da fotografia como uma

forma de conhecimento, em relação ao total de participantes, 98% consideram a fotografia como uma forma de conhecimento, todavia os sentidos atribuídos a essa justificativa apresentam grande variabilidade. Os dados podem ser observados nas tabelas abaixo.

Tabela 21 – 2ª série E. Questão 3: Você acredita que as fotografias podem ser consideradas uma forma de conhecimento, isto é, você aprende através delas? Por quê?

Respostas	Número de estudantes	Porcentagem
Sim, pois as imagens retratam/mostram acontecimentos, fatos e a História. Mostrando como as coisas eram	11 estudantes	42%
Sim, pois as imagens ilustram e simplificam. Ajudando na compreensão	8 estudantes	30%
Sim, pois as imagens expressam ideias, estimulando a reflexão/curiosidade	6 estudantes	24%
Não , as imagens ajudam a entender, mas não podem ser consideradas uma forma de conhecimento	1 estudante	4%

Fonte: dados de pesquisa.

Tabela 22 – 3ª série A. Questão 3: Você acredita que as fotografias podem ser consideradas uma forma de conhecimento, isto é, você aprende através delas? Por quê?

Respostas	Número de estudantes	Porcentagem
Sim, por trás de uma imagem há sempre uma história/significado. As imagens ajudam a entender como as coisas eram	7 estudantes	28%
Sim, pois elas ajudam a compreender/interpretar textos e acontecimentos	5 estudantes	20%
Sim, as imagens podem trazer informações não contempladas nos textos, pois elas são portadoras de expressão/ideia	7 estudantes	28%
Sim, a fotografia mostra a realidade, ao representar os fatos.	3 estudantes	12%
Sim, vivemos uma História de imagens. Nela a imagem constrói um realismo duplo sobre o que foi retratado	2 estudantes	8%
Sim, com a imagem temos uma visualização da	1 estudante	4%

imaginação sobre o que foi registrado.		
--	--	--

Fonte: dados de pesquisa.

Nessa questão, 96% dos participantes da 2ª série E afirmam que a fotografia pode ser considerada uma forma de conhecimento. Desses, 42% alegam que a essa modalidade de imagem é uma forma de conhecimento porque “as imagens retratam/mostram acontecimentos, fatos e a História”. Outros 30%, salientam que “as imagens ilustram e simplificam” os conteúdos e, por isso, “ajudam na compreensão”. Em uma perspectiva distinta, 4% dos participantes dessa série declaram que as fotografias não podem ser consideradas uma forma de conhecimento, todavia, para eles elas podem salientam auxiliar na compreensão dos conteúdos.

Corroborando com essa perspectiva, para 28% dos participantes da 3ª série A “por trás de uma imagem, há sempre uma história” e um “significado”, assim “as imagens ajudam a entender como as coisas eram”, e, por isso, podem ser consideradas uma forma de conhecimento. Igualmente, outros 20% do total de participantes dessa classe afirmam que as fotografias “ajudam a compreender e interpretar textos e acontecimentos”. Enquanto, para 12 % a fotografia é uma forma de conhecimento porque ela mostra a “realidade, ao representar os fatos”.

De uma forma geral, parte significativa das respostas, de ambas as turmas, reforçam os pressupostos de objetividade e realismo atribuídos à imagem fotográfica. Nessa concepção, ela parece assumir uma transparência, aludindo diretamente ao referente, sem intervenções.

O entendimento da fotografia como uma forma de conhecimento é legitimado, na elaboração da maioria dos estudantes, através da ideia de verdade e de realidade. Logo, o conhecimento é pensado como um conjunto de ideias consideradas como “verdadeiras”, ele encontra no passado a elaboração conceitual que o justifica. Nesse caso, a fotografia-documento, como sugere Rouillé (2009), insurge como prova de uma narrativa sobre o passado, e assim, como uma forma de conhecimento considerada como objetiva.

Diante disso, a maioria dos estudantes associa a fotografia a uma realidade preexistente. De tal modo, 8% dos participantes da 3ª série A afirmam que “vivemos uma História de imagens” e “nela a imagem constrói um realismo duplo sobre o que foi retratado”. Nessa elaboração, as narrativas históricas são consideradas como

afirmação da realidade, construída através de imagens do passado, e assim, na medida que a História é vista como uma realidade, a fotografia é pensada como a sua prova.

Nessa percepção, o fotógrafo é invisibilizado do processo fotográfico, igualmente, a fotografia assume uma independência em relação ao ato fotográfico que a concebe. Elevada à condição de imagem autônoma, ela corre o risco de se desvincular do fotógrafo e assumir o lugar dos eventos.

Diante do exposto acima, é importante salientar que, nos “Cadernos do Aluno” de Sociologia e História, a fotografia é apresentada como uma imagem sem fotógrafo. Assim, diferentemente de pinturas e desenhos que são apresentadas como imagens autorais, as fotografias são concebidas como imagens autônomas e públicas, nesse contexto, a presença ausente do nome do fotógrafo nas legendas assume uma relação, meramente, burocrática. Uma vez que, além dessa acanhada citação, em nenhum outro momento a autoria da fotografia se faz notável no material.

Em uma perspectiva distinta da citada acima, para 24% dos estudantes da 2ª série E, as “imagens expressam ideias estimulando, assim, a reflexão e a curiosidade”, corroborando com a concepção de 28% dos estudantes da 3ª série A, para eles “as imagens podem trazer informações não contempladas nos textos, pois elas são portadoras de expressão/ideia”. Essas concepções surgem como uma retomada do fotógrafo no ato fotográfico, pois, na medida que as imagens expressam ideias, essas, foram construídas por alguém através de um processo imaginário, e, como tal, são capazes de estimular a reflexão.

A partir desse prisma, a fotografia contempla uma expressão e, assim, pode estimular a reflexão, constituindo-se tanto como documento quanto como expressão artística, ou seja, como fotografia-expressão. Diante disso, a imagem fotográfica pode ser pensada como uma possibilidade de “visualização da imaginação sobre o que foi registrado”, como salientam 4% dos estudantes da 3ª série A. Logo, essa imaginação é movimentada, particularmente, por imaginações que a percebem e se relacionam com ela.

No que corresponde à quarta questão, ela almejou compreender o que os estudantes compreendem por imagem fotográfica, visando entender quais concepções estão associadas a essa percepção. Nela, a fotografia foi associada pelos participantes às noções de memória, recordação, lembrança, meio de

comunicação, registro, arte, expressão, imagem de eventos passados, representação da realidade, manipulação da realidade, a uma forma de aprender e, por fim, a um lugar que em que se passa uma história. Essas abordagens foram exemplificadas nas tabelas abaixo,

Tabela 23 - 2ª série E. Questão 4: O que é imagem fotográfica para você? Explique.

Respostas	Número de estudantes	Porcentagem
Uma forma de ter e eternizar, imortalizar e registrar momentos, memórias e lembranças importantes	10 estudantes	38%
Uma representação da realidade. Uma forma de capturar a realidade	6 estudantes	23%
Uma arte, que expressa sentimentos	5 estudantes	19%
Um retrato de algo que já aconteceu	3 estudantes	12%
Uma maneira de aprender sem ler, abreviando histórias	2 estudantes	8%

Fonte: dados de pesquisa.

Tabela 24 -3ª série A. Questão 4: O que é imagem fotográfica para você? Explique.

Respostas	Número de estudantes	Porcentagem
O registro/recordação de momentos, informações, conhecimentos e sentimentos, que a partir da fotografia podem ser visualizados por outras pessoas, pois a fotografia é um meio de comunicação. Uma forma de congelar/guardar o momento, representando a realidade	17 estudantes	68%
Uma expressão que mostra o que as palavras não podem dizer e o que os olhos não enxergam	4 estudantes	16%
Uma manipulação da realidade	2 estudantes	8%
Uma imagem é um lugar em que se passa uma história	1 estudante	4%
Uma representação artística, que comporta ideias, tiradas em um ângulo e pose	1 estudante	4%

Fonte: dados de pesquisa.

Assim, de acordo com as informações acima apresentadas, a fotografia é vista por 38% dos participantes da 2ª série E como "uma forma de ter e eternizar, imortalizar e registrar momentos, memórias e lembranças importantes". Ao passo

que, outros 23% a consideram como “uma representação da realidade” e, assim, como uma forma de capturá-la. Para 19%, do total de participantes dessa turma, essa modalidade de imagem é “uma arte, que expressa sentimentos”. Enquanto outros 12% salientam que ela “é retrato de algo eu que já aconteceu”, para 12% ela é “uma maneira de aprender sem ler, abreviando histórias”.

Entre os participantes da 3ª série A, 68% acreditam que a fotografia é o “registro/recordação de momentos, informações, conhecimentos e sentimentos”, afirmando que através dela, essas informações podem ser visualizadas por outras pessoas, tendo em vista que a fotografia é um meio de comunicação, que pode “congelar/guardar o momento, representando a realidade”. Outros 16% afirmam que ela é “uma expressão que mostra o que as palavras não podem dizer e o que os olhos não enxergam”.

Ainda nessa série, 8% dos estudantes acreditam que a fotografia é “uma manipulação da realidade”, enquanto, em uma perspectiva distinta, outros 4% afirmam que “uma imagem é um lugar em que se passa uma história”. Por fim, 4% salientam que a fotografia é “uma representação artística, que comporta ideias, tiradas em um ângulo e pose”.

No que concerne à relação entre a fotografia e a História, 35% dos estudantes da 2ª série E utilizam a expressão “documento” para designar a fotografia como um recurso capaz de registrar a História. Outros 19% afirmam que “as fotografias são feitas para entender o passado”, salientando que elas “são ilustrações de épocas” que “ajudam a entender a História”.

Em uma perspectiva semelhante, 48% dos estudantes da 3ª série A salientam que a “fotografia torna a História ainda mais real, comprovando e ilustrando os fatos Históricos”, paralelamente a essa perspectiva, outros 28% dos estudantes da 3ª série A afirmam que fotografia e História são complementares, ressaltando que “as imagens fotográficas mostram” e “registram detalhes da História”.

É importante salientar que, em ambas as turmas, a associação da fotografia a noção de documento é o elemento que atribui legitimidade a construção das respostas acerca da relação entre a fotografia e a História. Nesse contexto, a noção de documento – reforçada pelo empirismo – associa a fotografia a uma experiência sobre o passado, e, assim, concebe-a como algo capaz de registrar, sem lacunas, os fatos históricos.

Essa perspectiva, em certo sentido, carrega concepções acerca da fotografia cunhadas na modernidade. Como citado nas seções anteriores, a fotografia-documento, segundo Rouillé (2009), reforçou os enunciados de verdade por meio dos quais essa modalidade imagética se firmou como sistema representativo da modernidade. Sontag (2015), por sua vez, chama a atenção à transparência seletiva da fotografia, isto é, os documentos são produzidos dentro de convenções específicas e, como tal, são elementos seletivos e convencionados. Diante disso, a fotografia pode ser entendida como um documento seletivo, encoberto por meio da noção de transparência.

Ainda sobre a quinta questão do roteiro de entrevistas, 31% dos estudantes da 2ª série E atestam que tanto a fotografia quanto a História “relatam algo que já aconteceu, ou está acontecendo”. Nesse sentido, novamente a fotografia é pensada através da ideia de realidade e de passado, entendida como passado, ela é vista como portadora de experiência, e, assim, pode relatar a História, novamente, sem lacunas. Cabe destacar que, a perspectiva de Sontag (2015), coloca em cheque o empirismo fotográfico, na medida que a autora compreende que a fotografia produz conhecimento dissociado e independente da experiência.

Em sentido distinto, 8% dos estudantes da 2ª série E acreditam que a fotografia e a História se relacionam porque ambas “transmitem algo e, por isso, devem ser analisadas para ser compreendidas”. Nessa afirmação, ainda que o referente fotográfico aluda a um evento sobre o passado, ele não se constitui como o passado em si. Nela, a fotografia pode comunicar algo a respeito do seu referente material, todavia, como expressão de um evento, em constante atualização, ela se dissocia dele.

Outros 8% dos participantes da 2ª série E sugerem que, diferentemente do exposto por parte significativa dos participantes da pesquisa, tanto a fotografia quanto a História podem constituir-se como uma “montagem”. Essa afirmação desmorona a crença na objetividade fotográfica, propondo um olhar mais consciente em direção à fotografia, assim como aos processos históricos.

De tal modo, o conhecimento sobre o passado pode ser pensado como uma construção, e como tal, assim como a fotografia, está sujeito a “montagens”, portanto, deve ser analisado, como sugerido acima. De tal modo, como afirmam 8% dos estudantes da 3ªA, “a imagem fotográfica pode conter mentalidades e detalhes

de alguns períodos Históricos”, todavia ela não se configura como o período histórico em si.

As concepções supracitadas podem ser observadas nas tabelas abaixo.

Tabela 25- 2ª série E. Questão 5: Qual a relação entre a fotografia e a História para você? Explique.

Respostas	Número de estudantes	Porcentagem
O documento fotográfico registra/grava a História, mostrando o passar do tempo. A fotografia é um recurso que registra a História em si	9 estudantes	35%
Ambas relatam algo que já aconteceu, ou está acontecendo.	8 estudantes	31%
As fotografias são feitas para entender o passado/são ilustrações de épocas, por isso ajudam a entender a História	5 estudantes	19%
Ambas transmitem algo e, por isso, devem ser analisadas para ser compreendidas	2 estudantes	8 %
Ambas podem ser uma montagem	2 estudantes	8%

Fonte: dados de pesquisa.

Tabela 26 – 3ª série A. Questão 5: Qual a relação entre a fotografia e a História para você? Explique

Respostas	Número de estudantes	Porcentagem
Fotografia torna a História ainda mais real, comprovando e ilustrando os fatos históricos	12 estudantes	48%
Uma é complementar a outra, as imagens fotográficas mostram/registram detalhes da História	7 estudantes	28%
A Fotografia é um resumo da História, ambas ajudam a compreender o passado	2 estudantes	8%
A imagem fotográfica pode conter mentalidades e detalhes de alguns períodos Históricos	2 estudantes	8 %
A fotografia é uma imagem da História	2 estudantes	8%

Fonte: dados de pesquisa.

A sexta questão almejou compreender as concepções dos estudantes tocantes à relação entre fotógrafo e o objeto fotografado. Os seus dados encontram-se nas tabelas abaixo.

Tabela 27 – 2ªE / Questão 6: Você acha que o fotógrafo passa ideias através das fotografias, ou que as fotografias registram a realidade sem intervenção das ideias do fotógrafo? Justifique

Respostas	Número de estudantes	Porcentagem
O fotógrafo pensa, então, a imagem fotográfica é pensada. O fotógrafo faz a imagem com as suas ideias, pois a fotografia é imaginada antes de ser registrada. A fotografia é uma expressão	14 estudantes	54%
As duas coisas, o fotógrafo pode passar as suas ideias, ou apenas retratar um fato (a realidade) que está acontecendo	7 estudantes	27%
O fotografo passa ideias, mas o leitor tem a sua própria forma de entender	2 estudantes	8%
O fotógrafo apenas registra a realidade /o que está acontecendo	2 estudantes	8%
Os fotógrafos atuam na realidade com as suas ideias	1 estudante	4%

Fonte: dados de pesquisa.

Tabela 28 – 3ªA /Questão 6: Você acha que o fotógrafo passa ideias através das fotografias, ou que as fotografias registram a realidade sem intervenção das ideias do fotógrafo? Justifique

Respostas	Número de estudantes	Porcentagem
As duas coisas, o fotógrafo pode passar as suas ideias, ou apenas retratar um fato (a realidade que está acontecendo), tudo depende da situação	12 estudantes	48%
O fotógrafo mostra a realidade a partir das suas ideias	6 estudantes	24%
O fotógrafo sempre transmite algo, seja um pensamento, ou uma forma de ver / pois a escolha do ângulo não é aleatória, ela já mostra uma opção	5 estudantes	20 %
Passa ideias, porém as fotografias podem conter detalhes não planejados	2 estudantes	8%

Fonte: dados de pesquisa.

No que concerne à 2ª série E, 54% dos participantes afirmam que “o fotógrafo pensa, então, a imagem fotográfica é pensada”. Logo, esses participantes entendem que “o fotógrafo faz a imagem com as suas ideias, pois a fotografia é imaginada antes de ser registrada”, inferindo que a essa imagem se constitui como uma expressão. Em perspectiva distinta, outros 27%, do total de participantes dessa classe, defendem que o “fotógrafo pode passar as suas ideias, ou, apenas retratar um fato, a realidade, que está acontecendo”. Corroborando com esse entendimento, outros 8% salientam que “o fotógrafo apenas registra a realidade”. Ao passo que, 8% afirmam que o “fotógrafo passa ideias, mas o leitor tem a sua própria forma de entender”. Por fim, 4% dos estudantes salientam que “os fotógrafos atuam na realidade com as suas ideias”.

Entre os estudantes da 3ª série A, 54% salientam que o “o fotógrafo pode passar as suas ideias, ou apenas retratar um fato”, mencionando que tudo depende da situação que ele está submetido. Outros 24% mencionam que “o fotógrafo mostra a realidade a partir das suas ideias”, ao passo que, 20% afirmam que “o fotógrafo sempre transmite algo, seja um pensamento ou uma forma de ver”, mencionando que “a escolha do ângulo não é aleatória, pois ela já mostra uma opção”. Por último, 4% afirmam que o fotógrafo “passa ideias, porém as fotografias podem conter detalhes não planejados”.

Nessa questão, de uma forma geral, as respostas se dividem em três percepções: aqueles que acreditam que o fotógrafo sempre passa ideias; os que salientam que ele pode ou não transmitir ideias através da fotografia; e, por fim, os que entendem que a realidade é “transmitida” por essa imagem sem intervenções do fotógrafo.

Os pressupostos realistas associados à fotografia, expressos em parte dessas concepções, já foram discutidos nas questões anteriores. Para além dessa perspectiva, nessa questão, em particular, os estudantes apresentam concepções sobre a fotografia que podem contribuir à formação de novos olhares dirigidos ao mesmo “objeto”, isto é, a fotografia.

O entendimento de que a fotografia é composta por escolhas e ângulos, contextualizado, pode contribuir à compreensão dessa imagem como parte de um processo e, como tal, pode oferecer possibilidades de pensá-la como uma invenção moderna, que incorpora os paradigmas da modernidade, entre eles, a perspectiva e a noção de representação.



Nessa premissa, a concepção de que a fotografia pode conter detalhes não planejados, por um lado, concebe o ato fotográfico como intencional – esse por sua vez, está inserido dentro de convenções técnicas –, por outro, fornece a ideia de pensar a imagem, sempre, como um recorte, mobilizado por meio da imaginação e – quando se trata fotografias que possuem um referente material, uma forma de atuar com ideias –. Essa concepção parece sugerir certa “rasgadura” da imagem, como sugere DIDI-HUBERMAN (2013), através de uma abertura da própria imagem e da lógica, rasgando e ampliando o conceito de imagem, para além da perspectiva da representação.

As próximas três questões – 7, 8 e 9 – correspondem às análises de fotografias. Assim, como mencionado na abertura dessa seção, as fotografias em questão foram selecionadas tendo em vista o entendimento de que as populações negras e indígenas são invisibilizadas nos “Cadernos do Aluno” de Sociologia e História do Ensino Médio, perspectiva problematizada na seção anterior.

Diante disso, a análise proposta na sétima questão solicitou que os estudantes apresentassem as suas percepções sobre as fotografias expostas na tabela abaixo. Tais fotografias foram diagramadas, intencionalmente, lado a lado, contendo em suas legendas apenas informações referentes ao ano em que foram realizadas e autoria, visando perceber a construção narrativa apresentada pelos estudantes a partir dessa montagem.

Como mencionado acima, a intenção dessa questão consiste em perceber como os estudantes se posicionam frente a essas duas fotografias. Ambas protagonizadas por mulheres negras, todavia, fotografadas em períodos, contextos históricos e construções temáticas distintas.

Reprodução da Tabela 1

<p>Figura 1- Negra posando em estúdio (1870), João Gordon.</p>  <p>Fonte: http://fotografia.ims.com.br/sites/#1507821159258_3</p>	<p>Figura 2- Não à discriminação (2016) Texto contido no quadro que aparece na imagem: "Família Negra a base da soberania nacional. DISCRIMINAÇÃO NÃO". Aline Maffi.</p>  <p>Fonte: acervo pessoal</p>
--	--

As perspectivas apresentadas pelos participantes encontram-se nas tabelas abaixo. A primeira apresenta às concepções expostas pelos estudantes da 2ª série E, ao passo que, a segunda exemplifica as percepções da 3ª série A.

Tabela 29 – 2ª série E. Questão 7: Analise a figura1 e 2. O que você percebe nessas imagens?

Respostas	Número de estudantes	Porcentagem
As imagens falam sobre os negros vivendo situações de discriminação, racismo, escravidão e preconceito.	10 estudantes	38%
A primeira imagem mostra uma mulher negra durante a escravidão. A segunda é uma fotografia posada que coloca a mulher negra em uma posição ativa. Diferentemente da primeira imagem, na segunda	9 estudantes	35%

imagem a mulher se posiciona contra a discriminação e contra o racismo		
Trazem duas mulheres negras em épocas diferentes, o que sugere a tentativa de conscientizar as pessoas sobre o racismo ao longo dos anos/história	7 estudantes	27%

Fonte: dados de pesquisa.

Tabela 30 – 3ª série A. Questão 7: Analise a figura1 e 2. O que você percebe nessas imagens?

Respostas	Número de estudantes	Porcentagem
Na primeira imagem, a mulher negra é retratada como escrava. Já na segunda imagem, o que se vê, é uma mulher negra empoderada/lutando contra a discriminação	14 estudantes	56%
A organização das imagens, uma ao lado da outra, sugere uma crítica social/protesto	8 estudantes	32%
Mostram que por mais que a escravidão tenha acabado a discriminação contra os negros ainda existe	3 estudantes	12%

Fonte: dados de pesquisa.

No que corresponde a 2ª série E, houve a permanência do entendimento dessas imagens a partir da perspectiva documental, assim como na maioria das perspectivas apresentadas anteriormente. De tal modo, 38 % dos participantes mencionam que “as imagens falam sobre os negros vivendo situações de discriminação, racismo, escravidão e preconceito”. Nessa abordagem, ainda que os estudantes identifiquem a problemática do racismo, há uma generalização dos papéis assumidos pelas duas personagens. Pois, as duas personagens são pensadas na mesma condição, desconsiderando a temporalidade apresentada na legenda, às expressões e o conteúdo das fotografias.

Todavia, para outros 35% “a primeira imagem mostra uma mulher negra durante a escravidão”, ao passo que, “a segunda é uma fotografia posada, que coloca a mulher negra em uma posição ativa. Diferentemente da primeira imagem, na segunda imagem a mulher se posiciona contra a discriminação e contra o racismo”. Nessa abordagem, os estudantes entendem que há uma diferença de papéis assumidos pelas personagens, diante disso, eles consideram que na segunda fotografia a personagem expressa um posicionamento político ativo, diferentemente da primeira fotografia.

Em um ponto de vista semelhante ao exposto acima, para 27% dos participantes dessa classe, as imagens “trazem duas mulheres negras em épocas diferentes”, o que, segundo eles “sugere a tentativa de conscientizar as pessoas sobre o racismo ao longo dos anos/história”.

Entre os participantes da 3ª série A, 56% afirmam que “na primeira imagem a mulher negra é retratada como escrava”, salientando que, “na segunda imagem, o que se vê, é uma mulher negra empoderada/lutando contra a discriminação”. Outros 32 % alegam que “a organização das imagens, uma ao lado da outra, sugere uma crítica social/protesto”. Ao passo que, 12 % mencionam que as imagens “mostram que por mais que a escravidão tenha acabado a discriminação contra os negros ainda existe”.



Nas abordagens apresentadas acima, todos os estudantes identificaram a problemática do racismo nas fotografias. Assim, ao abordar a segunda fotografia como portadora de posicionamento contra a discriminação a maioria dos estudantes entende que a disposição das imagens, nessa questão, constitui-se como um posicionamento que visa à conscientização.

Diante disso, esse entendimento sugere a urgência da revisão da imagem da população negra, especificamente, da mulher negra, construída nos materiais didáticos, particularmente, nos “Cadernos do Aluno” de Sociologia e História. Ao mencionar que a Figura 2 expressa um “posicionamento ativo”, os estudantes demonstram incômodo acerca da representação da população negra nos materiais didáticos. Nessa medida, a produção e circulação de referências visuais que contestem as representações estereotipadas, presentes nos materiais didáticos, constitui-se como uma proposta de descondicionalização do olhar que deve ser assumida pela escola.

Na próxima questão, duas fotografias de mulheres indígenas – reproduzidas na tabela abaixo –, de etnias diferentes, fotografadas no final do século XIX, e, no início do século XXI, são posicionadas uma ao lado da outra, assim como na atividade anterior. As legendas trazem somente informações referentes à autoria, a etnia das fotografadas e, por último, o local em que foram fotografadas. É importante destacar que uma das fotografias, denominada como “Mulheres Augaités”, foi realizada no Paraguai, no início do século XIX.

Diante dessas informações, sugeriu-se que os estudantes elaborassem uma análise dessas imagens.

Reprodução da tabela 2.

<p>Figura 3 - Mulheres Augaités (1886/Paraguai), Manuel de San Martin.</p>  <p>Fonte: http://fotografia.ims.com.br/sites/#1507753254675_2.</p>	<p>Figura 4- Mulheres Terena. 2014/ Reserva Indígena de Araribá, Aline Maffi.</p>  <p>Fonte: acervo pessoal</p>
--	---

As tabelas abaixo exemplificam as percepções dos estudantes sobre essas fotografias.

Tabela 31 – 2ª série E. Questão 8: Elabore uma análise da figura 3 e da figura 4.

Respostas	Número de estudantes	Porcentagem
Mulheres indígenas, de etnias diferentes, com culturas diferentes, em épocas diferentes, as imagens relatam o passar do tempo	12 estudantes	45 %
Ambas representam a cultura indígena	6 estudantes	23%
Mostra como os “índios” mudaram ao longo dos anos, ficando mais “atualizados/modernos”.	2 estudantes	8%
As duas imagens falam sobre as mulheres indígenas em séculos diferentes. A primeira imagem retrata as mulheres indígenas antes da urbanização e a segunda mostra o efeito da urbanização nas mulheres indígenas, manifestando a imposição dos costumes do homem branco	2 estudantes	8%
A mesma “tribo” em épocas distintas	2 estudantes	8%
“Tribos” diferentes. A primeira é “mais cultural”, já a segunda imagem mostra uma tribo em busca de melhorias, pois usam roupas	2 estudantes	8%

Fonte: dados de pesquisa.

Tabela 32 – 3ª série A. Questão 8: Elabore uma análise da figura 3 e da figura 4.

Respostas	Número de estudantes	Porcentagem
Mostram mulheres de duas “tribos” diferentes, com e sem roupas, em períodos diferentes	13 estudantes	52%
As imagens mostram que com o passar do tempo às mulheres indígenas foram obrigadas a se modernizar	3 estudantes	12%
As imagens mostram que ainda existem “índios” no Brasil, porém a existência deles é totalmente “esquecida” e “ridicularizada”	3 estudantes	12%
Pessoas indígenas em seu “habitat” natural	2 estudantes	8%
Mostram mulheres indígenas que com a colonização e com a evolução do país, perderam a sua essência	2 estudantes	8%
Não responderam	2 estudantes	8%

Fonte: dados de pesquisa.

No que corresponde à 2ª série E, 45% dos participantes afirmam perceber nas imagens “mulheres indígenas, de etnias diferentes, com culturas diferentes, em épocas diferentes”. Segundo eles, “as imagens relatam o passar do tempo”. Nessa perspectiva, 52 % dos participantes da 3ª série A afirmam que as imagens “mostram mulheres de duas tribos diferentes, com e sem roupas, em períodos diferentes”.

Na sequência, 23 % dos participantes da 2ª série E afirmam que essas fotografias “representam a cultura indígena”. Ao passo que, 8% dos estudantes mencionam que elas correspondem à “mesma tribo em épocas distintas”. Diante disso, é possível afirmar que essa percepção associa diferentes povos a uma cultura.

Ainda na 2ª série E, 8% dos participantes salientam que as imagens mostram “como os índios mudaram ao longo dos anos, ficando mais atualizados/modernos”. Nessa perspectiva, 8% dos estudantes declaram que as imagens apresentam “tribos diferentes”. Segundo eles, “a primeira é mais cultural”, ao passo que a segunda, “mostra outra tribo, em busca de melhorias”. Essa percepção também aparece nos estudantes da 3ª série A, para 12 % deles, “as imagens mostram que, com o passar do tempo, às mulheres indígenas foram obrigadas a se modernizar”.

As perspectivas apresentadas acima associam a noção de melhoria ao uso de roupas, ou seja, as roupas estão relacionadas à ideia de modernidade, expressando uma perspectiva evolucionista na percepção de diferentes povos. Assim, nessas concepções, há uma associação da fotografia denominada como “Mulheres Terena” à ideia de modernidade.

Na 2ª série E, 8 % dos participantes salientam que “as duas imagens falam sobre as mulheres indígenas, em séculos diferentes. A primeira imagem retrata as mulheres indígenas antes da urbanização e a segunda mostra o efeito da urbanização nas mulheres indígenas, manifestando a imposição dos costumes do homem branco”.

Por último, 8 % dos estudantes da 3ª série A salientam que percebem nas imagens “pessoas indígenas em seu habitat natural”, ainda na 3ª série A, para 8 % dos estudantes, as fotografias “mostram mulheres indígenas que com a colonização, e, com a evolução do país, perderam a sua essência”, ao passo que outros 8% não responderam.

Diante dos dados apresentados acima, é possível perceber uma oscilação nas abordagens dos estudantes, ora as populações indígenas são tratadas a partir da noção de etnia, ora são associadas ao conceito de tribo. Predominantemente, as populações indígenas são percebidas a partir da noção de tribo, o que evidencia um desconhecimento do conceito de etnia, pela maioria dos estudantes que participaram da atividade.

As percepções expostas pelos estudantes nessa questão estão diretamente associadas à ausência de conteúdo – verbal e visual, nos materiais didáticos, especificamente, nos “Cadernos do Aluno” de Sociologia e História –, sobre as mais de trezentas, especificamente 305, etnias indígenas que vivem no Brasil. Diante disso, é importante mencionar que os “Cadernos do Aluno” de Sociologia e História, correspondentes a todas as séries do Ensino Médio, contemplam apenas uma fotografia sobre essa temática.

Destarte, é possível sugerir que há uma generalização inconsciente, como sugere Tacca (2011), acerca da imagem das populações indígenas, reproduzida nos materiais didáticos acima citados, essa generalização invisibiliza essas populações do contexto de ensino escolarizado. Diante disso, é possível afirmar que as percepções apresentadas pelos estudantes estão diretamente associadas à permanência de concepções estereotipadas e a ausência de expressões das

populações indígenas nos materiais didáticos. Como sugerido, na seção anterior, pelas professoras de Sociologia e História.

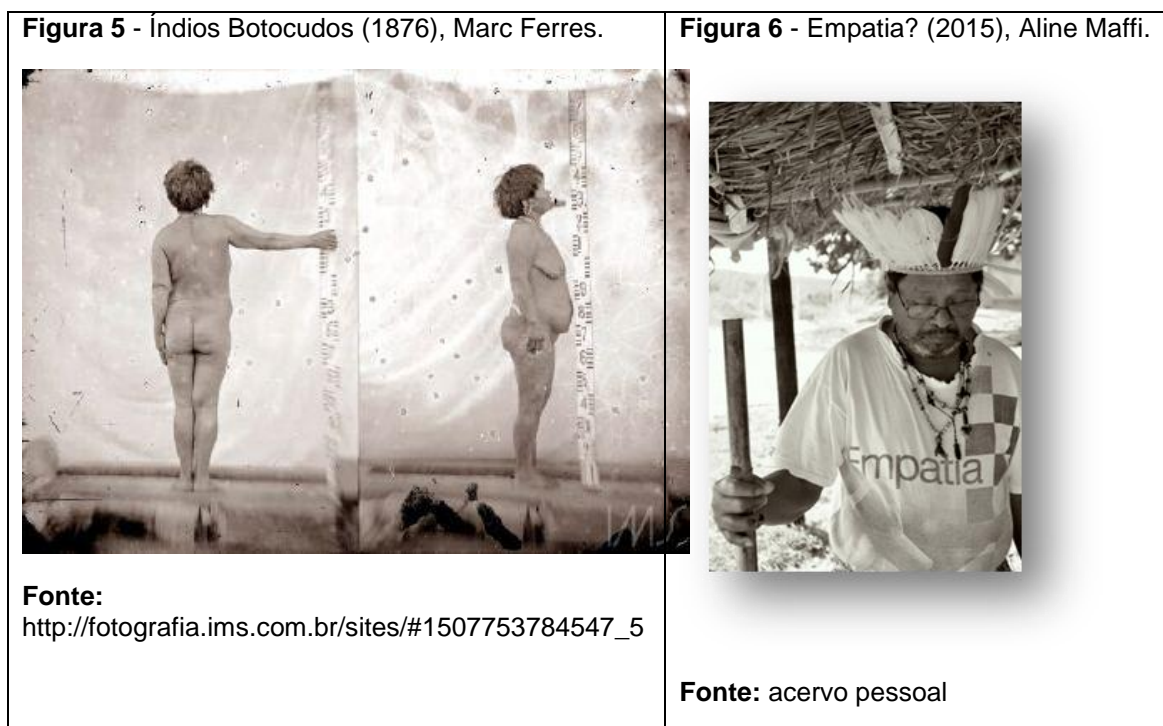
Assim, a imagem das populações indígenas, no contexto escolar de ensino, oscila entre intencional ausência e presença invisibilizada. Nessa premissa, a percepção de 12 % dos estudantes da 3ª série A é indiciária dessa problemática, para eles “as imagens mostram que ainda existem índios no Brasil, porém a existência deles é totalmente esquecida e ridicularizada”.

As perspectivas apresentadas pelos estudantes sugerem a importância da escola contribuir para o processo de descondicionamento do olhar, pois há uma associação da imagem das mulheres indígenas a ideia de essência, tribo e modernidade, essa por sua vez, parece ser mobilizada em oposição à noção de selvagem.

No que corresponde à próxima questão, ela também foi tematizada por fotografias de pessoas indígenas. Assim como nas duas questões anteriores, duas fotografias foram montadas, uma ao lado da outra, comportando datas e informações referentes à autoria. Diante disso, uma fotografia de Marc Ferres, do final do século XIX, denominada como “Índios Botocudos”, foi diagramada ao lado de uma fotografia contemporânea, intitulada como “Empatia?”. A partir dessa montagem, a questão nove sugere que os estudantes relacionem as duas fotografias.

Diante do exposto acima, é importante destacar que a denominação Botocudo, segundo Tacca (2011), não se caracteriza como uma referência a uma etnia específica, ela consiste em uma generalização, proposta em uma perspectiva colonizadora, sobre diversas etnias indígenas que utilizavam botoques labiais, entre outros adereços.

Reprodução da tabela 3.



Na sequência, as tabelas abaixo exemplificam as percepções expressas pelos estudantes nessa questão.

Tabela 33 – 2ª série E. Questão 9: Relacione a figura 5 com a figura 6.

Respostas	Número de estudantes	Porcentagem
As imagens mostram a cultura indígena dentro da tradição e fora da tradição. A primeira imagem está dentro da tradição e a segunda está fora	6 estudantes	23%
Mostram pessoas Indígenas, de “tribos” diferentes, em períodos diferentes	5 estudantes	19%
A forma como as imagens foram organizadas, sugere a nossa falta de empatia com os povos indígenas	5 estudantes	19%
Não responderam	4 estudantes	15%
Essas imagens mostram que os “índios”, com o passar do tempo, começaram a usar roupas, eles foram urbanizados e modernizados	4 estudantes	15%
O que está com roupa não é indígena	2 estudantes	8 %

Fonte: dados de pesquisa.

Tabela 34 – 3ª série A. Questão 9: Relacione a figura 5 com a figura 6.

Respostas	Número de estudantes	Porcentagem
As imagens revelam a imposição de padrões sobre as populações indígenas, mostrando a ausência de empatia com elas	11 estudantes	44 %
Não responderam	5 estudantes	20%
As imagens mostram a cultura indígena	4 estudantes	16%
Uma representação de um indígena nu, e uma representação de um indígena com roupa	3 estudantes	12%
As imagens mostram como os índios são parecidos	2 estudantes	8%

Fonte: dados de pesquisa.

No que corresponde a essa questão, 23% dos participantes da 2ª série E afirmam que “as imagens mostram a cultura indígena dentro e fora da tradição.” Salientando que “a primeira imagem está dentro da tradição e a segunda está fora”. Outros 19% salientam que essas imagens “mostram pessoas Indígenas, de “tribos” diferentes, em períodos diferentes”.

Ainda nessa série, para 15% dos estudantes as “imagens mostram que os índios, com o passar do tempo, começaram a usar roupas, eles foram urbanizados e modernizados”. Em perspectiva semelhante, outros 8 % afirmam que “o que está com roupa não é indígena”, referindo-se a fotografia contemporânea. Do total de participantes dessa classe, 15% não responderam.

Em perspectiva distinta, 19% dos participantes dessa série mencionam que “a forma como as imagens foram organizadas, sugere a nossa falta de empatia com os povos indígenas”. Com sentido semelhante, para 44% dos estudantes da 3ª série A “as imagens revelam a imposição de padrões sobre as populações indígenas, mostrando a ausência de empatia” com esses povos.

Também na 3ª série A, 20 % dos participantes não responderam. Outros 16% afirmam que “as imagens mostram a cultura indígena”. Enquanto, para 12% as imagens se constituem como representações de populações indígenas com e sem roupa. Por fim, 8 % afirmam que “as imagens mostram como os índios são parecidos”.

No que corresponde à décima questão, isto é, acerca da fotografia e sua associação com a noção de documento. A maioria dos participantes percebe essa

relação em consonância com a categoria fotografia-documento, nesse sentido a concepção de documento está associada a uma carga de objetividade. As tabelas abaixo exemplificam as concepções dos participantes:

Tabela 35 - 2ª série E. Questão 10: Você acredita que a fotografia pode ser considerada um documento? O que você entende por documento? Explique.

Respostas	Número de estudantes	Porcentagem
<p>Sim, porque ela registra momentos importantes do passado, os fatos históricos. Assim,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pode provar que eles aconteceram. • Pode provar a existência de lugares desconhecidos • Pode provar com segurança quem somos/comprova a existência 	22 estudantes	85%
<p>Não, porque a fotografia é uma invenção, assim ela pode ser modificada</p>	4 estudantes	15%

Fonte: dados de pesquisa.

Tabela 36 - 3ª série A. Questão 10: Você acredita que a fotografia pode ser considerada um documento? O que você entende por documento? Explique.

Respostas	Número de estudantes	Porcentagem
<p>Sim, pois a fotografia deixa momentos registrados. Como documento, ela o oficializa uma situação, comprovando-a</p>	12 estudantes	52%
<p>Sim, pois pode mostrar/provar quem somos</p>	9 estudantes	36%
<p>Sim, pois a fotografia pode provar que algo aconteceu/existe, durante determinado período, já que</p>	3 estudantes	12%

captura o momento em que o fato aconteceu/momento do fato		
---	--	--

Fonte: **dados de pesquisa.**

Para 85 % dos estudantes da 2ª série E, a fotografia pode ser entendida como um documento porque ela “registra momentos importantes do passado”, esses momentos são denominados como “fatos históricos”. Diante disso, para 27% desses estudantes a fotografia “pode provar que eles aconteceram”, enquanto para 31% ela é capaz de “comprovar a existência de lugares desconhecidos”. Ao passo que outros 27% enfatizam que ela pode ser considerada uma prova segura de suas existências.

Por fim, 15 % dos estudantes da 2ª série E afirmam que a fotografia não pode ser considerada como um documento, pois, segundo eles, ela se constitui como uma invenção, e, como tal, pode ser modificada.

No que corresponde à 3ª série A, para 52% dos estudantes a fotografia registra momentos e, com isso, oficializa as situações, por isso pode ser concebida como um documento. Nessa perspectiva, outros 36% afirmam que a fotografia “pode mostrar” e provar “quem somos”. Ao passo que, 12% afirmam que “a fotografia pode provar que algo aconteceu”, ou, existiu “durante determinado período, já que captura o momento em que o fato aconteceu”. Denominado como o “momento do fato”.

Tanto os estudantes que consideram a fotografia como documento quanto os que não a consideram justificam os seus respectivos entendimentos através da ideia de verdade e de não verdade. Ou seja, para os que compreendem a fotografia como documento, esse último é pensado como elemento portador de legitimidade. Assim, a fotografia é percebida como prova de algo que já aconteceu e, de tal modo, é associada à dimensão de passado, documentando os fatos históricos. Nessa perspectiva, a imagem fotográfica assume a ideia de verdade, pois é vista como manifestação de fatos preexistentes.

Contudo, para os que não consideram essa modalidade de imagem como documento, essa percepção é sustentada através da ideia de invenção e modificação. Para eles, como a fotografia é uma invenção humana, ela não pode ser pensada como um documento, pois está suscetível a passar por modificações, diante disso ela não se constitui como verdadeira e, por conseguinte, não pode ser

concebida a partir da perspectiva documental. Essa concepção, ao associar à fotografia a condição de invenção, por um lado, associa essa imagem a subjetividade, por outro, atribui aos documentos uma carga radical de objetividade.

Na medida que a fotografia é pensada como invenção humana, e, nessa construção, as invenções podem ser modificadas, por isso não carregam a objetividade considerada necessária para documentar, os textos, em um sentido oposto, são concebidos como documentos. Diante disso, o entendimento flusseriano de que as imagens-técnicas são textos codificados é antagônico a essa elaboração.

Isto é, textos e fotografias constituem-se como invenções humanas, ambos são construções imaginárias, e, como mencionado na primeira questão, são portadores de imaginação.

A ideia de que a fotografia pode comprovar a existência é elevada à máxima racionalista de Descartes. Ou seja, na modernidade a dúvida metódica é percebida como elemento que fundamenta a relação entre o indivíduo e o objeto de conhecimento. Logo, o pensamento é compreendido como a condição através da qual o indivíduo racional é capaz de comprovar a sua existência, diante disso, a percepção de que a fotografia pode se apresentar como prova de existência, presente em 27% dos estudantes do 2ºE, e, em 36% dos estudantes dos 3ºA, está em consonância com essa relação. Isto é, na condição de imagem tecnológica, desenvolvida na modernidade, mediante a mobilização de conhecimentos químicos e físicos, a fotografia – na concepção expressa por esses estudantes, em consonância com esses preceitos modernos – parece expressar à lógica “fotografo logo registro/existo”. Nessa premissa, o registro documenta a existência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dimensão de encontro entre a fotografia e o referente, como sugere Rouillé, estendida aqui ao ensino de Sociologia e História na escola, pode contribuir para o questionamento acerca dos enunciados de verdade através dos quais o discurso positivista, propagado pela lógica progressista da modernidade, foi incorporado e reforçado na fotografia no ensino dessas disciplinas na escola. Pode-se afirmar que, a invisibilização da característica polissêmica da fotografia serviu à afirmação do sistema de verdades positivistas, através do referencialismo fotográfico.

Percebe-se que, na mesma medida que a escola é produto e produtora da modernidade, a fotografia também é. Nessa perspectiva, os pressupostos filosóficos modernos inseriam-se na prática fotográfica e na instituição escolar e, como tal, o ensino de Sociologia e História não se isenta desse processo. Nessa medida, a força do paradigma representacionista moderno se mostra tanto nos arcabouços simbólicos, quanto na produção deles. Isto é, fotografia e escola não só derivam do mesmo processo, como compõem a sua organização cultural, social, simbólica e econômica.

Diante disso, a categoria fotografia-documento, inserida no processo de afirmação dos valores da modernidade, está associada à concepção de que a fotografia se constitui como imagem objetiva e realista, pois, na medida que a fotografia mobilizou conhecimentos químicos e físicos ela se afirmou como sistema representativo da modernidade. Diante disso, às noções de objetividade e de realidade constituíram-se como crenças modernas, expressas na fotografia.

Isto é, há uma predominância, na modernidade, da associação da fotografia à perspectiva documental, entretanto, muito embora a noção de documento seja mobilizada através de distintos sentidos, nas diversas práticas e períodos em que ela foi, e, é mobilizada, no que concerne a relação entre a escola e o uso de imagens fotográficas, no ensino de Sociologia e História, essa prática está associada à construção de legitimidades acerca das fotografias como fonte.

Em outras palavras, a noção de documento é utilizada para legitimar o uso de fotografias e afirmar narrativas. Assim, o visual é empregado, na maioria das vezes, para dar visibilidade ao verbal, igualmente, ele é invisibilizado, pois há uma

nítida hierarquia entre fontes nessas disciplinas. Diante disso, essa hierarquia se expressa nas relações de ensino escolarizadas.

Perante o exposto acima, é possível salientar que o paradigma representacionista moderno está inserido na maioria das práticas de ensino em que a fotografia está presente na escola no contexto atual. Assim, há uma oscilação na compreensão epistemológica acerca do conceito de representação, expressando outra problemática, isto é, o entendimento de que esse conceito já foi assimilado, ou, em uma perspectiva evolucionista, “superado”. De tal modo, a oscilação no entendimento das fotografias como representações, ora percebidas a partir da perspectiva mimética, ora inseridas no discurso do código e da desconstrução, ora pensadas através do discurso do índice e da referência, explicita essa problemática. Diante dela, como sugere Didi-Huberman, faz-se necessário propor uma rasgadura entre às fotografias e a noção de representação na escola.

Também é possível pensar que há um latente desarranjo entre as produções acadêmicas acerca das imagens e o ensino de Sociologia e História no contexto escolar. Assim, se em outros contextos a caixa da representação foi aberta, no contexto em questão, essa pesquisa sugere que não.

Nesse contexto, como continuidade de práticas mencionadas nos parágrafos acima, é possível sugerir que as fotografias estão inseridas, predominantemente, nos “Cadernos do Aluno” de Sociologia e de História do Ensino Médio, dentro da perspectiva da visibilidade e da invisibilidade, de maneira intencional elas realçam o recorte de ideias contidas nos textos verbais. Assim, se a seleção de certas fotografias visibiliza determinadas narrativas, ela também pode invisibilizar outras. Portanto, é possível mencionar que a invisibilidade do visual carrega uma aderência particular entre o visível e o invisível, na produção de uma narrativa oficial-intencional, tendo em vista que, esse material se constitui como integrante de um projeto de escola pública – vigente no Estado de São Paulo.

Os “Cadernos do Aluno” concebem a fotografia, predominantemente, como fotografia-documento, expressando à continuidade de concepções cunhadas na modernidade no entendimento dessa modalidade de imagem. Abordada como representação, na medida em que esse conceito não é construído no interior do material, ele corre o risco de reforçar o objetivismo fotográfico. Assim, o esvaziamento do conceito de representação no interior desse material não contribui

para o descondicional do olhar e, igualmente, não colabora com o processo de relativização dos critérios de verdade no ensino de Sociologia e História.

De uma forma geral, a fotografia é utilizada pelos “Cadernos do Aluno” de História e Sociologia de forma ilustrativa, dando visibilidade às ideias contidas nos textos. Diante disso, os conteúdos da fotografia parecem assumir uma transparência em relação ao referente e aos conteúdos dos textos. Entretanto, as concepções dos estudantes apresentam possibilidades de (re)significar os usos desse material.

No que concerne às concepções dos estudantes acerca da fotografia, por um lado, para a maioria deles, a fotografia está associada à categoria fotografia-documento. Todavia, essa percepção se constitui através de práticas cotidianas ensinadas e aprendidas ao longo do processo de escolarização e das vivências subjetivas dos estudantes, dentro e fora da escola. Por outro lado, os próprios estudantes apresentam possibilidades de (re)pensar essa concepção.

Diante disso, a concepção de que a fotografia é portadora da “imaginação da imagem”, sugerida por parte dos estudantes, associa essa imagem a um processo imaginário e como tal, subjetivo. Nesse sentido, essa percepção vai ao encontro do que Lombardi (2009) denomina como documentário imaginário, ampliando as possibilidades de compreensão e relação com a imagem, pois, na medida em que esse conceito mobiliza diversas possibilidades de leitura, ele compreende a concepção de documento através de um processo imaginário.

A “imaginação da imagem” também conversa com a perspectiva de Samain (2014), para ele as imagens são portadoras de pensamentos e participam de um conjunto de fenômenos, igualmente, elas fazem pensar, sugerindo a possibilidade de pensar através de imagens. Nessa perspectiva, “assim como não há forma sem formação, não há imagem sem imaginação” (DIDI-HUBERMAN, 2012, p.19). Dito isso, é possível salientar que a “imaginação da imagem”, proposta por parte dos estudantes, restitui a polissemia das fotografias, invisibilizada nos “Cadernos do Aluno”.

Assim, a “imaginação da imagem” desloca a fotografia do plano da objetividade para o da imaginação. Desse modo, afasta-se da concepção de prova, de uma realidade preexistente, para ocupar a condição de pensamento.

A percepção de que a fotografia é um lugar em que se passa uma história, também sugerida pelos estudantes, fornece a possibilidade de entendimento da imagem como um lugar imaginário e, como tal, portador de conteúdo. Diante disso, a

fotografia, vista como possibilidade expressiva, pode pensar eventos que, por sua vez, permanecem em movimento. E, como sugerem parte dos estudantes, esses eventos assumem diversas possibilidades de expressão, caminhando para o entendimento dessa imagem em consonância com a noção de fotografia-expressão.

No que consiste a abordagem destinada à população negra e indígena nos “Cadernos do Aluno”, também é possível concluir que essas populações apenas têm as suas imagens presentes no material quando o assunto se trata, especificamente, das relações étnico-raciais.

Nessa premissa, as imagens protagonizadas por povos indígenas, ou pessoas indígenas, são completamente invisibilizadas do material em questão. Assim, quando presentes, geralmente, são categorizadas dentro de perspectivas gerais e globalizadas, sob o ponto de vista de uma generalização do inconsciente. Diante disso, a invisibilização das populações indígenas dos cadernos em questão, contribui para reforçar uma concepção genérica e estereotipada sobre eles.

Em consonância com abordagem mencionada acima, as concepções apresentadas pelos estudantes, acerca das fotografias presentes no roteiro de entrevistas, com a temática dos povos indígenas, expressam o efeito dessa ausência intencional de fotografias e outros conteúdos, de um modo geral, sobre as diferentes populações indígenas no ensino escolarizado. Pois, diante das imagens apresentadas, as noções de progresso, modernidade e civilização são mobilizadas para expressar e conceber os povos indígenas. Ou seja, há a mobilização de um parâmetro de leitura progressista, a partir das noções de passado e presente, no entendimento estático acerca da imagem de diferentes povos indígenas.

Assim, a proposição de fotografias protagonizadas por personagens indígenas em diferentes contextos, no roteiro de entrevistas, é vista como transparente pela maioria dos estudantes, pois, há uma constituição de práticas, ao longo do ensino escolarizado, que invisibiliza e generaliza a imagem dos povos indígenas. Ou seja, a transparência seletiva das fotografias, no ensino de Sociologia e História, tem contribuído para a construção de uma imagem genérica dos povos indígenas e, como sugerem às professoras participantes da pesquisa, essa imagem, diz muito sobre como os “Cadernos do Aluno” concebem os povos indígenas.

Também é importante destacar que o processo de invisibilização dos povos indígenas ocorreu em um campo simbólico no roteiro de entrevistas. Pois, expressiva parte dos estudantes sugere que a disposição das figuras 5 e 6

questiona a falta de empatia em relação aos povos indígenas. Isto é, os estudantes sugerem essa problemática a partir das imagens, todavia mobilizam conceitos contraditórios em suas percepções.

A partir desse prisma, é possível pensar que, constitui-se como de suma importância a proposição de fotografias que, em uma perspectiva crítica, questionem a imagem estereotipada das populações indígenas e negras. Contudo, essas imagens devem ser acompanhadas de proposições teóricas semelhantes, em outras palavras, as linguagens verbais e visuais, assim como outras possibilidades expressivas, são complementares no processo de descondicamento do olhar.

Nessa perspectiva, as professoras de Sociologia e História salientam que os “Cadernos do Aluno” contribuem para a generalização e objetificação dos povos indígenas e negros. Diante disso, entendem que o material constrói uma imagem estereotipada desses povos, e, essa generalização – componente do material oficial da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – perpetua concepções que, na *práxis* cotidiana, exigem um movimento contínuo dos professores de questionamento.

Assim, a perspectiva de uso que as professoras participantes da pesquisa vislumbram para os “Cadernos do Aluno”, no que diz respeito às fotografias acerca das populações indígenas e negras, constitui-se através do questionamento acerca da construção intencional de uma imagem localizada e generalista sobre esses povos nesses materiais.

É possível pensar que, a fotografia pode contribuir para o descondicamento do olhar, questionando o paradigma representativo moderno e relativizando formas de ver no ensino de Sociologia e História, quando o conceito de imaginário é mobilizado para pensá-la como imagem, propondo uma rasgadura entre fotografias e referentes, a partir da perspectiva do gesto. Isto é, expressão.

Como imagem portadora de expressão, a fotografia se torna visível quando concebida como texto portador de informação, assim, pensada em uma relação de complementaridade com os textos verbais, quando visível, ela constitui-se como uma importante ferramenta de ensino, não apenas pelo que ela visibiliza, mas também, pela invisibilidade que carrega.

REFERÊNCIAS

- ABDALA, Rachel Duarte. **Fotografias escolares: práticas do olhar e representações sociais nos álbuns fotográficos da Escola Caetano de Campos (1895-1966)**. Tese de doutorado, São Paulo: FE-USP, 2003.
- ANDRADE, R. **Fotografia e Antropologia: Olhares fora-dentro**. São Paulo, Estação Liberdade: EDUC, 2002.
- AUMONT, Jacques. **A Imagem**. Campinas: Papyrus Editora, 2002.
- BAKHTIN, M. Metodologia das ciências humanas, p. 393-410. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2002.
- BARBOSA, Andréa. CUNHA, Edgar Teodoro da. **Antropologia e imagem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.
- BARTHES, R. A Mensagem Fotográfica. Teoria de Cultura de Massas, Adordo et al. Luis Costa Lima, org. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982
- _____. **A Câmara Clara. Notas sobre a fotografia**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1984.
- BARROS, Armando Martins de. "O tempo da fotografia no espaço da história: poesia, documento ou monumento?" In: NUNES, Clarice. (Org.). **O passado sempre presente**. São Paulo. Cortez, p. 69 – 85.1992.
- BECKER, H, S. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo, Hucitec, 1993.
- _____. **Falando da sociedade: ensaios sobre as diferentes maneiras de representar o social**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editora, 2009.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da Prática. Reproduzido de BOURDIEU, P. Esquisse d'une théorie de la pratique. Tradução das partes: "Les trois modes de connaissance" e "Structures, habitus et pratiques". In: -. **Esquisse d'une théorie de la pratique**. Geneve, Lib. Droz, 1972. p. 162-89. Traduzido por Paula Montero.
- _____. **A distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Zouk, 2007.
- BURKE, Peter. **Testemunha ocular: História e imagem**. Bauru: EDUSC. 2004.
- CAMPOS, R. A cultura visual e o olhar antropológico. In: **Visualidades**, Goiânia v.10 n.1 p. 17-37, Jan-jun 2012.

- CHARTIER, Roger. **A História Cultural: Entre Práticas e Representações**. Lisboa: DIFEL, 1990.
- _____. O mundo como representação. In: **Estudos Avançados**. São Paulo Jan./Apr. 1991.
- _____. Defesa da noção de representação. In: **Fronteiras**, Dourados, MS, v. 13, n. 24, p. 15-29, jul./dez. 2011.
- CARVALHO, F.A.L. O conceito de representações coletivas segundo Roger Chartier. In: **Diálogos**, DHI/PPH/UEM, v. 9, n. 1, p. 143-165, 2005.
- CARVALHO, Marta. A escola e a República. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- COMENIUS, I, A. **Didáctica Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Editora 34, 2010.
- _____. Quando as imagens tocam o real. In: **Pós. Belo Horizonte**, v.2. n 4. p. 204-209, nov. 2012.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **Diante da imagem**. São Paulo: editora 34, 2013.
- DUBOIS, Philippe. **O ato fotográfico**. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2009.
- DURKHEIM, E. MAUSS, M. De quelques formes primitives de classification. Contribution à l'étude des représentations collectives, Année sociologique, 1903, reeditado em M. Mauss Oeuvres completes, 2, **Représentations collectives et diversité des civilisations**, Paris, Les Editions de Minuit, 1969, pp.13-83.
- DURKHEIM, E. **As normas elementares da vida religiosa**. São Paulo, Abril, 1978.
- _____. **As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Edições Paulinas, 1989.
- DUVEEN, Gerard. Poder das ideias. In: MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes. 2015, p. 7-28.
- ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- FABRIS, A. A Invenção da Fotografia: repercussões sociais. In: FABRIS, A. (org.) **Fotografia: usos e funções no século XIX**. São Paulo: Edusp, 1991.
- FELD, S. Etnomusicologia e comunicação visual. In: **gis-gera imagem e som**. Trad. Erica Giesbrecht. São Paulo, v. 1, n. 1, p. 239 -279, junho (2016).
- FERRO, L. Ao encontro da sociologia visual. In: **Sociologia, Revista do Departamento de Sociologia da FLUP**. Portugal, Vol. XV, p. 373-398, 2005.
- FLUSSER, Vilém. **Filosofia da Caixa Preta**. São Paulo: Editora HUCITEC, 1985.

- FYFE, Gordon; LAW, John. On the invisibility of the visual; editors, introduction. In: FYFE, G; LAW, J. (Ed.). **Picturing power: visual depiction and social relations**. London: Routledge, 1988.p. 1-14.
- GASKELL, Ivan. História das Imagens. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da História**. São Paulo: UNESP, 1992.
- GINSBURG, CARLO. **Olhos de Madeira – nove reflexões sobre a distância**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: vozes 1975.
- GOMBRICH, E. **Norma e forma**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- HABERMAS, Jurgen. **Dialética e hermenêutica**. Porto Alegre: L&PM, 1987.
- IANNI, Otávio. **Enigmas da modernidade-mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- JARDIM, J, M. Informação e representações sociais. In: **Transinformação** 8(1): 15-30, janeiro/abril, 1996.
- JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.
- KNAUS, Paulo (2006). O desafio de fazer história com imagens: arte e cultura visual. In: **ArtCultura**, UFU, vol. 8, n. 12, jan. – jun., p. 97-115.
- KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2014.
- HIPPEAU, C. **L’Instruction publique dans l’Amérique du Sud (République Argentine)**. Paris: Librairie Académique, 1879.
- LAPLANTINE, F. **Aprender Antropologia**. São Paulo, Editora Brasiliense, 2003.
- LARAIA, R, B. Da ciência biológica à social: A trajetória da antropologia no século XX. In: **Habitus**. Goiânia, v.3, n.2, p.321-345, jul./dez.2005.
- LEDO, Margarita. **Documentalismo Fotográfico. Êxodos e Identidad**. Madrid: Ediciones Cátedra, S.A., 1998.
- LE GOFF, J. **História e Memória**. São Paulo; Editora da Unicamp, 1993.
- LEITE, M.L. M. Fotografia de Família. In: **Cadernos Ceru**, n. 18, p. 79-89, 1983.
- _____. **Retratos de Família**. São Paulo: Edusp/FAPESP, 1993.
- _____. Imagens e Contextos. In: **Boletim do CMU**, v. 5, n. 10, p. 45-60, 1993.
- _____. O opaco e a transparência do texto visual. In: **Imagem em Foco Novas Perspectivas em Antropologia**. Orgs. ECKERT, Cornelia & MONTE-MÓR, Patrícia. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1999.

- LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira. **Origens da educação pública: a instrução na Revolução Burguesa do Século XVIII**. São Paulo: Edições Loyola, 1981.
- LOMBARDI, Kátia. **Documentário Imaginário: Novas Potencialidades na Fotografia Documental Contemporânea**. Dissertação de Mestrado. Minas Gerais: UFMG, 2007.
- MAGNANI, J, G, C. Discurso e Representação, ou de como os Baloma de Kiriwina podem reencarna-se nas atuais pesquisas. In: Cardoso, Ruth C. L **Aventura antropológica: Teoria e Pesquisa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- MARTINS, Jose de Souza. **Sociologia e Fotografia da Imagem**. São Paulo: Editora Contexto, 2016.
- MARTINS, P, H. A sociologia de Marcel Mauss: Dádiva, simbolismo e associação. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 73, dezembro 2005: 45-66.
- MARIN, Louis. **Opacité de la peinture. Essais sur la Représentation au Quattrocento**. Paris: Editions de L'EHSS, 2006.
- MAUAD, A, M. Através da Imagem: Fotografia e História Interfaces. In: **Tempo**, Rio de Janeiro, vol. 1, n.º. 2, 1996, p. 73-98.
- MAUSS, M. **Antropologia**. São Paulo: Ática, 1979.
- MEAD, Margaret. Visual anthropology in a discipline of words. In: **Principles of Visual Anthropology**, Ed. P. Hockings, 3-10, Berlim: Mouton.1975.
- MENESES, U, T, B. Fontes visuais, cultura visual, História visual. Balanço provisório, propostas cautelares. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 23, nº 45, pp. 11-36 – 2003.
- _____. Rumo a uma “História Visual”. In: MARTINS, J. S.; ECKERT, C.; NOVAES, S. C. (orgs.). **O imaginário e o poético nas Ciências Sociais**. Bauru, SP: EDUSC, p. 33-56, 2005.
- MINAYO, M, C. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo, Hucitec – Abrasco, 1992.
- _____. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: **Textos em representações sociais**. GUARESCHI; JOVCHELOVITH (Orgs.). Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 2008.
- MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira/Thomson, 2002.

- MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais Investigações em psicologia social**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015.
- NOVAES, Edmarcius Carvalho. Descartes e o nascimento da filosofia moderna. In: **BLOG DO ED**. 30 set. 2013. Disponível em: <<http://edmarciuscarvalho.blogspot.com.br/2013/09/descartes-e-onascimento-da-filosofia.html>>. Acesso em: out.2017.
- PESAVENTO, SANDRA J. Representações. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo: ANPUH/ Contexto, vol.15, nº 29, 1995.
- RESES, E, A. Do conhecimento sociológico à teoria das representações sociais. In: **SOCIEDADE E CULTURA**, V. 6 N. 2, JUL./DEZ. 2003, P. 189-199.
- ROUILLÉ, André. **A fotografia: entre documento e arte contemporânea**. São Paulo: SENAC, 2009.
- SAMAIN, Etienne. Questões heurísticas em torno do uso das imagens em ciências sociais. In: FELDMAN-BIANCO, Bella; MOREIRA LEITE, Miriam L. (Orgs.). **Desafio das imagens: fotografia, vídeo e iconografia nas ciências sociais**. Campinas, SP: Ed. Papyrus, 2008. p. 51-62.
- _____. Questões heurísticas em torno do uso da imagem nas Ciências Sociais. In: FELDMAN-BIANCO, B.; LEITE, M. L. M. (orgs.) **Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais**. Campinas: Papyrus, 1998. p.51-64.
- _____. **Como pensam as imagens**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2014.
- SANTIAGO JÚNIOR, F, C, F, S. Sobre o conceito de representação: etnicidade e análise histórica das imagens cinematográficas. In: **Anais do 3º. Seminário Nacional de História da Historiografia: aprender com a história?** (orgs.). Sérgio Ricardo da Mata, Helena Miranda Mollo e Flávia Florentino Varella. Ouro Preto: Edefop, 2009. ISBN: 978-85-288-0061-6.
- SANTOS, A.C.L. **A Fotografia entre documento e expressão um estudo acerca da produção imagética de Pedro Meyer**. Trabalho apresentado ao Grupo de Trabalho “Fotografia, cinema e vídeo”, do XIX Encontro da Compós, na PUC-Rio, Rio de Janeiro, RJ, em junho de 2010. Disponível em: http://compos.com.puc-rio.br/media/gt10_ana_carolina_lima_dos_santos.pdf. Acesso em: junho/2017.
- SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

SCHAEFFER, Jean-Marie. **A imagem precária: sobre o dispositivo fotográfico**. Campinas, SP, Papirus, 1996.

SÊGA, R, A. O conceito de representação social nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici. In: **Anos 90**. Porto Alegre, n.13, julho de 2000.

SEE/SP. **Caderno do Aluno de História**. Ensino Médio- 1ª série. Volume 1. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, nova edição 2014-2017.

SEE/SP. **Caderno do Aluno de História**. Ensino Médio- 1ª série. Volume 2. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, nova edição 2014-2017.

SEE/SP. **Caderno do Aluno de História**. Ensino Médio- 2ª série. Volume 1. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, nova edição 2014-2017.

SEE/SP. **Caderno do Aluno de História**. Ensino Médio- 2ª série. Volume 2. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, nova edição 2014-2017.

SEE/SP. **Caderno do Aluno de História**. Ensino Médio- 3ª série. Volume 1. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, nova edição 2014-2017.

SEE/SP. **Caderno do Aluno de História**. Ensino Médio- 3ª série. Volume 2. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, nova edição 2014-2017.

SEE/SP. **Caderno do Aluno de Sociologia**. Ensino Médio- 1ª série. Volume 1. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, nova edição 2014-2017.

SEE/SP. **Caderno do Aluno de Sociologia**. Ensino Médio- 1ª série. Volume 2. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, nova edição 2014-2017.

SEE/SP. **Caderno do Aluno de Sociologia**. Ensino Médio- 2ª série. Volume 1. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, nova edição 2014-2017.

SEE/SP. **Caderno do Aluno de Sociologia**. Ensino Médio- 2ª série. Volume 2. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, nova edição 2014-2017.

SEE/SP. **Caderno do Aluno de Sociologia**. Ensino Médio- 3ª série. Volume 1. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, nova edição 2014-2017.

SEE/SP. **Caderno do Aluno de Sociologia**. Ensino Médio- 3ª série. Volume 2. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, nova edição 2014-2017.

SEE/SP. **Caderno do Professor de História**. Ensino Médio- 1ª série. Volume 1. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, nova edição 2014-2017.

SEE/SP. **Caderno do Professor de História**. Ensino Médio- 1ª série. Volume 2. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, nova edição 2014-2017.

SEE/SP. **Caderno do Professor de História**. Ensino Médio- 2ª série. Volume 1. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, nova edição 2014-2017.

SEE/SP. **Caderno do Professor de História**. Ensino Médio- 2ª série. Volume 2. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, nova edição 2014-2017.

SEE/SP. **Caderno do Professor de História**. Ensino Médio- 3ª série. Volume 1. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, nova edição 2014-2017.

SEE/SP. **Caderno do Professor de História**. Ensino Médio- 3ª série. Volume 2. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, nova edição 2014-2017.

SEE/SP. **Caderno do Professor de Sociologia**. Ensino Médio- 1ª série. Volume 1. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, nova edição 2014-2017.

SEE/SP. **Caderno do Professor de Sociologia**. Ensino Médio- 1ª série. Volume 2. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, nova edição 2014-2017.

SEE/SP. **Caderno do Professor de Sociologia**. Ensino Médio- 2ª série. Volume 1. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, nova edição 2014-2017.

SEE/SP. **Caderno do Professor de Sociologia**. Ensino Médio- 2ª série. Volume 2. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, nova edição 2014-2017.

SEE/SP. **Caderno do Professor de Sociologia**. Ensino Médio- 3ª série. Volume 1. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, nova edição 2014-2017.

SEE/SP. **Caderno do Professor de Sociologia**. Ensino Médio- 3ª série. Volume 2. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, nova edição 2014-2017.

SONTAG, Susan. **Sobre Fotografia**. São Paulo: Companhia Das Letras, 2015.

SOUZA, Rosa Fátima. Fotografias escolares: a leitura de imagens na história da escola primária. In: **Educar**, Curitiba, n.18, p. 75-101. 2001. Editora da UFPR.

SOUZA, Rosa Fátima. A formação do cidadão moderno: a seleção cultural para a escola primária nos manuais de Pedagogia (Brasil e Portugal, 1870 – 1920). In: **Rev. bras. hist. educ.**, Campinas-SP, v. 13, n. 3 (33), p. 257-283, set./dez. 2013.

- TACCA, F. O índio na fotografia brasileira: incursões sobre a imagem e o meio. In: **História, Ciências, Saúde**. Rio de Janeiro, v.18, n.1, jan. Mar. 2011, p.191-223.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.
- TORRE, Ângelo. **Percorsi della pratica**. 1966-1995. Quaderni Storici, n. 90, ano XXX, n. 3, p. 799-829, 1995.
- VALDEMARIN, Vera Tereza. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F. de; VALDEMARIN, V. T. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006, p. 163-205.
- VEIGA, Cynthia Greive; FARIA FILHO, L. M. **Instrução e processo civilizatório**. Brasil 500 anos, Editora Imprensa Oficial, Belo Horizonte, p. 18-29, 2000.
- VEIGA, Cynthia Greive. A escola e a República: o estadual e o nacional nas políticas educacionais. In: **Revista brasileira de história da educação**, Campinas-SP, v. 11, n. 1 (25), p. 143-178, jan./abr. 2011.
- WALKER, John e CHAPLIN, Sarah. **Visual culture: an introduction**. Manchester University Press: Manchester e New York. 1997, p. 7 – 30.
- WARNKE, Georgia. Ocularcentrism and social criticism. In: LEVIN, David Michael (Ed.). **Modernity and the hegemony of vision**. Berkeley: University of California Press, 1933. p. 287-308.
- WILLIAMS, Raymond. **Cultura e Sociedade**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO
BÁSICA**

**PENSANDO (IN)VISIBILIDADES: A imagem dos povos indígenas na fotografia
brasileira**

Aline de Jesus Maffi

Bauru

2018

Maffi, Aline Jesus.

Pensando (in)visibilidades : a imagem dos povos indígenas na fotografia brasileira / Aline Jesus Maffi ; orientador: Macioniro Celeste Filho. - Bauru : UNESP, 2018
19 f. : il.

Produto educacional elaborado como parte das exigências do Mestrado Profissional em Docência para Educação Básica da Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru.

Disponível em: www.fc.unesp.br/posdocencia

1. Fotografia. 2. Sociedade moderna. 3. Educação básica. 4. Sociologia. 5. História. 6. Ensino. I. Macioniro, Celeste Filho. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. III. Título.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	227
INTRODUÇÃO	228
JUSTIFICATIVA	229
SEQUÊNCIA DIDÁTICA	230
CONSTRUÇÃO	230
Primeira aula.....	230
Segunda e terceira aula.....	232
Quarta aula.....	239
CONSIDERAÇÕES FINAIS	241
REFERÊNCIAS	242

APRESENTAÇÃO

A presente Sequência Didática resulta da dissertação de Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica, da Faculdade de Ciências da Unesp de Bauru. Nessa dissertação, denominada como “Entre visibilidades e (in)visibilidades: Os usos da fotografia no ensino de Sociologia e História”, verificou-se a necessidade de problematizar a construção da imagem dos povos indígenas através da fotografia, tendo em vista que, essas populações são invisibilizadas dos “Cadernos do Aluno” de Sociologia e História do Ensino Médio.

Diante disso, essa Sequência Didática se construiu com base no artigo “O índio na fotografia brasileira: incursões sobre a imagem e o meio”, de Fernando Tacca. Ela intenciona problematizar a construção da imagem dos povos indígenas, através da fotografia, com os estudantes do Ensino Médio, abordando a fotografia como um produto imaginário e, como tal, instrumento que comporta e propaga ideias.

Com intuito de problematizar a construção a imagem dos povos indígenas, esse material intercala atividades de exposição oral, diálogo, questões, pesquisa, análise de imagens e filme, dinâmicas, entre outros. Associando essas atividades à abordagem de Tacca, expressa no artigo mencionado nos parágrafos acima.

É importante salientar que esse material se trata de uma proposta desenvolvida durante o processo de construção da dissertação de mestrado, assim ele foi construído através de uma experiência pessoal. Diante disso, não propõe, em nenhuma medida, constituir-se como uma fórmula, que possa ser reproduzida e generalizada.

Todavia, acredita-se que essa Sequência Didática pode contribuir para a construção de práticas e reflexões acerca da construção da imagem dos povos indígenas através da fotografia. Na medida que propõe o descondicional do olhar dirigido a esses povos, através da reflexão de como esse olhar se construiu, expressando-se na fotografia, ao longo da História.

INTRODUÇÃO

A construção dessa Sequência Didática advém, diretamente, da experiência de elaboração da dissertação de mestrado, denominada como “Entre visibilidade e invisibilidades: Os usos da fotografia no ensino de Sociologia e História”. Através dela foi possível pensar que a fotografia pode visibilizar e invisibilizar determinadas narrativas, indivíduos e grupos. Diante disso, a ausência e presença de fotografias, sobre as diferentes populações indígenas nos “Cadernos do Aluno” de Sociologia e História, estão inseridas nessa perspectiva. Isto é, da invisibilização das populações indígenas. Essa ausência, também se constitui através da presença invisibilizada de fotografias sobre eles.

Dito isso, é importante salientar que a construção teórica da dissertação subsidiou o entendimento acima descrito, pois, como meio de questionar a generalização inconsciente sobre as diversas populações indígenas, expressa na fotografia, essa Sequência Didática intenciona problematizar com os estudantes a construção da imagem dos povos indígenas.

Ao refletir acerca da construção da imagem dos povos indígenas na fotografia brasileira, esse material intersecciona conceitos como representação, etnia, etnocentrismo, alteridade, entre outros.

Portanto, a partir da interação entre imagens e textos, essa Sequência Didática se constitui através de um processo dialógico, visando refletir sobre a generalização inconsciente acerca das populações indígenas, na medida que pensa a imagem como um processo imaginário, e, como tal, em constante construção.

JUSTIFICATIVA

A presença de fotografias no ensino é um fato, não apenas na educação escolarizada, mas também em outras instâncias da vida humana. Partindo desse contexto, a reflexão sobre o ensino de História e Sociologia, na contemporaneidade, relaciona-se à presença de imagens, entre elas a fotografia, nas práticas de ensino e, por sua vez, de aprendizagem.

Na medida que as imagens estão inclusas no contexto escolar, elas constituem práticas de ensino. Por vezes, interseccionando-se a categorias como poder, representação, identidade, entre outras. Diante disso, como linguagem, o visual integra-se às práticas de ensino.

Nesse contexto, a comunicação e a organização da dissertação de mestrado, acompanhou a construção da presente Sequência Didática. Essa por sua vez, constitui-se como uma ação educativa e comunicacional, visando refletir e fomentar a reflexão acerca da construção da imagem do indígena na fotografia, almejando aproximar essa abordagem da escola.

Diante disso, a compreensão dos pressupostos associados à construção da imagem dos povos indígenas, nessa Sequência Didática, visa contribuir para o descondicionamento do olhar acerca desses povos, na mesma medida que sugere a reflexão sobre como as imagens de diferentes etnias indígenas são mobilizadas, ou não, no contexto escolar.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

TÍTULO: PENSANDO (IN)VISIBILIDADES: A imagem dos povos indígenas na fotografia brasileira

DISCIPLINAS: História e Sociologia

TURMA: Ensino Médio

CONTEÚDOS: Povos indígenas na fotografia brasileira. Conceitos: representação, etnocentrismo, alteridade, etnia, entre outros.

RECURSOS: Cadernos, borracha, lápis, canetas, projetor, sala de informática e computadores.

CONSTRUÇÃO

Primeira Aula

Com o propósito de iniciar o diálogo com os estudantes, entendendo os seus conhecimentos sobre a temática, você pode propor a reflexão acerca da fotografia abaixo.

Diante dessa imagem, denominada como “Empatia?”, exponha a seguinte questão:

Segundo o filósofo e historiador da arte Didi-Huberman (2010), há uma relação entre o que vemos e o que nos olha, quando estamos perante uma imagem. Diante disso, como você entende o sentido da palavra empatia na fotografia abaixo?

Figura 1. MAFFI, Aline. **Empatia?**, Reserva Indígena de Araribá, Avaí/SP. 2015



Fonte: acervo pessoal.

O diálogo inicial, acerca dessa fotografia, visa compreender e instigar algumas percepções dos estudantes acerca dos povos indígenas, após a reflexão, construída conjuntamente, sobre as percepções apresentadas por eles, ofereça a seguinte definição de empatia:

A palavra empatia tem a sua origem associada ao termo grego empatheia, que pode ser traduzido como paixão. Na condição de conceito, como sugere Brolezzi (2014), ele pressupõe a compreensão das manifestações humanas relacionadas ao conhecimento do outro, envolvendo também as suas ideias e sentimentos.

A partir da definição de empatia apresentada acima e das percepções expostas pelos estudantes no diálogo inicial, recomende que os estudantes se

organizem em pequenos grupos – constituídos mediante a percepção e vivência da empatia – e escrevam, coletivamente, uma análise da fotografia acima.

Em seguida, convide os estudantes a compartilharem as suas percepções sobre a fotografia analisada, visando entender as suas contribuições e possibilidades narrativas apresentadas.

Pesquisa:

Como meio de contextualizar os conceitos que serão trabalhados durante as próximas aulas, é importante sugerir que os estudantes pesquisem os seguintes conceitos:

Representação

Etnia

Você também pode sugerir que os estudantes pesquisem sobre as etnias indígenas que vivem no Brasil.

Segunda e terceira Aula

Sala de vídeo

Após retomar a abordagem construída na primeira aula, lembrando às percepções expressas pelos estudantes, a explanação do conteúdo prossegue.

Como meio de iniciar a construção do conteúdo proposto, apresente o fragmento da entrevista concedida por Daniel Munduruku, ao coletivo “O Nonada – Jornalismo Travessia”.

“Peço licença para entrar no território de vocês. Eu venho questionar esse olhar quadrado que o ocidente desenvolveu e que exclui olhares circulares”.

Munduruku, Daniel. “Eu não sou índio, não existem índios no Brasil”. In: O Nonada – Jornalismo Travessia. <http://www.nonada.com.br/2017/11/daniel-munduruku-eu-nao-sou-indio-nao-existem-indios-no-brasil/>

A partir desse trecho, é possível trabalhar o olhar como uma construção social e, diante disso, refletir sobre as concepções apresentadas pelos estudantes.

Pergunta 1

O que você compreende por “olhar quadrado”, desenvolvido pelo ocidente, em oposição aos “olhares circulares”? Justifique a sua resposta.

Além desse trecho, você pode apresentar a fotografia abaixo (Figura 2) “Seria uma estátua?”, em analogia a camiseta utilizada pelo personagem. Diante dela, você pode sugerir aos estudantes a necessidade de “abrir a imagem, abrir a lógica”, como sugere Didi-Huberman (2013), visando pensar às possibilidades expressivas que essa fotografia pode apresentar.

Você pode questionar a legenda da imagem, assim como o seu conteúdo, levantando às percepções dos estudantes.

Figura 2. Maffi. Aline. "Seria uma estátua?". Reserva indígena de Araribá. Fotografado: Seu Cassiano. 2015.



Fonte: acervo pessoal.

A construção dos conteúdos que serão trabalhados abaixo parte do artigo “O índio na fotografia brasileira: incursões sobre a imagem e o meio”, de autoria de Fernando Tacca.

É importante apresentar uma definição de **representação**, discutindo com os estudantes os usos desse conceito. Sugere-se que ele seja trabalhado a partir da perspectiva de Chartier (2011), no artigo em “Defesa da noção de representação”, ou, a partir da perspectiva de Becker (2009), no livro, “Falando da Sociedade”.

Dito isso, é necessário contextualizar o conceito em questão, para que o seu sentido não seja esvaziado e para que a fotografia não seja concebida como uma imagem da “realidade”.

A imagem do indígena na fotografia brasileira: primeiro momento, Segundo Império/1840-1889.

Voltando à imagem dos povos indígenas na fotografia brasileira, para Tacca (2011) desde o reconhecimento da fotografia, em 1839, a imagem dos povos

indígenas manifesta-se nessa linguagem a partir de três momentos. Diante disso, em um primeiro momento, o indígena é representado no lugar do exótico. Essa primeira abordagem ocorre no Segundo Império/1840-1889.

Mediante essa primeira percepção, problematize com os estudantes a noção de “exótico”, questionando o processo de construção do olhar sobre os povos indígenas através da fotografia.

Com intuito de levantar às percepções dos participantes, você pode sugerir a seguinte questão,

Pergunta 2

O que você compreende por exótico?

Diante das concepções apresentadas, é importante questionar a associação da imagem dos povos indígenas a noção de exótico, construindo com os estudantes o conceito de **etnocentrismo**.

Também se faz necessário enfatizar que, as formas de perceber o outro, nessa primeira abordagem destinada aos povos indígenas através da fotografia, estão associadas ao binarismo civilizado X selvagem. Nesse contexto, o conceito de **alteridade** pode ser apresentado como um meio de questionar essa percepção.

Explique aos estudantes como as concepções da Antropologia física, fundamentadas no discurso das ciências biológicas, a partir de uma perspectiva evolucionista, fundamentaram o olhar para diferentes povos.

A antropologia física, como começou a ser chamada quando surgiram às ramificações, era considerada por Paul Broca, um de seus fundadores, a história natural do gênero Homo. Assim, era natural que o seu discurso fosse fortemente influenciado por conceitos biológicos e, especialmente, por paradigmas evolucionistas. As diversidades do comportamento humano e de desenvolvimento social, constatadas em diferentes sociedades humanas, levavam os antropólogos a buscar explicações científicas. Estas eram baseadas em um determinismo biológico (LARAIA, 2005, p.322).

Você pode apresentar trechos do artigo “O índio na fotografia brasileira: incursões sobre a imagem e o meio”, para referenciar a construção do conhecimento. Mencionando como as populações indígenas foram coisificadas a partir desse “olhar quadrado” ocidental, problematizado por Daniel Munduruku.

Segundo Marco Morel (2002), “a presença desses ‘selvagens’ causou ebulição no meio intelectual parisiense. Foram tema de relatórios e acalorados debates na sessão de verão da Academia de Paris em 1843. Depois da discussão acadêmica, a decodificação: apalpados, medidos e enquadrados nos cânones do discurso institucional da antropologia física”. (TACCA apud MOREL. 2011. p. 192).

É importante destacar que, nesse período, a fotografia era veiculada como sinônimo de modernidade, inovação e progresso, diferentemente das concepções veiculadas sobre as populações indígenas. Assim, às fotografias desse período exaltavam visões estereotipadas dos povos indígenas, concebendo esses povos como “exóticos” em oposição ao sentido de modernidade.

De tal modo, diferentes grupos étnicos foram categorizados, em uma perspectiva colonizadora, como botocudos. Acerca disso você pode apresentar outro trecho do artigo de Tacca (2011),

Os leigos que observarem esses conjuntos fotográficos podem ser iludidos com a falsa noção de que os nossos primeiros habitantes eram todos de uma etnia chamada Botocudo, uma vez que somente os mesmos aparecerem nas imagens. Os portugueses nomeavam vários grupos que usavam botoques labiais e auriculares dessa forma, e assim incluíram etnias diversas, grupos linguísticos diversos como Botocudo, entre eles Kaingang, Xoc Beng, Krenak e Xetá. (TACCA, 2011, p.199).

Diante do exposto acima, apresente a fotografia abaixo (Figura 3). Através dela, solicite que os estudantes escrevam um relato sobre como eles acreditam que essa fotografia foi construída, tentando imaginar e conceber o processo imaginário por trás de uma imagem.

Figura 3: Índios botocudo, 1843, daguerreótipo de E. Thiesson (Musée de l'Homme).



Figura: <http://djweb.com.br/historia/imgResistencia/1.html>.

Ao conceber a fotografia a partir da perspectiva do imaginário, é importante apontar a **generalização** de um **imaginário** sobre os **povos indígenas** nas fotografias produzidas no Primeiro Império. Essas, por sua vez, produziram uma generalização do inconsciente sobre esses povos.

Segundo momento de construção da imagem dos povos indígenas na fotografia

Um segundo momento da construção da imagem dos povos indígenas na fotografia brasileira ocorre até meados do século XX. Nele, “as fronteiras entre o etnográfico e o nacional se diluem”, sob o prisma da “ocupação simbólica do território” (TACCA, 2011, pag.191).

Para contextualizar essa perspectiva, você pode discutir os trechos abaixo com os estudantes,

No começo do século XX anunciam-se mudanças no trato fotográfico com as populações indígenas, principalmente as da ampla produção fotográfica da Comissão Rondon. [...]. As ações de reconhecimento e mapeamento das terras e rios brasileiros efetuadas pela Comissão estenderam-se por mais de 50 mil quilômetros. Colocaram Rondon frente a frente, no sertão, com vários grupos indígenas que tinham pouco contato com a 'civilização', levando-o a criar, em 1910, o Serviço de Proteção ao Índio e Localização do Trabalho Nacional (SPILTN), depois alterado para Serviço de Proteção ao Índio (SPI), como ficou mais conhecido. Em uma de suas principais ações, Rondon chefiou a Comissão de Linhas Telegráficas Estratégicas de Mato Grosso ao Amazonas, encerrada somente em 1916. O SPI esteve ligado ao Ministério da Agricultura e trazia a ideia de integração das populações indígenas ao processo produtivo nacional. Influenciado fortemente pelo positivismo, Rondon deu uma característica fortemente humanística às atividades do Serviço, que em 1964 foi transformado em Fundação Nacional do Índio, em operação até os dias atuais. (TACCA, 2011, p.204 -205).

Rondon preparava vários álbuns fotográficos das atividades da Comissão e os enviava para as autoridades mais importantes do governo brasileiro. Os álbuns, os artigos publicados nos principais jornais do país e principalmente as apresentações dos filmes seguidas de conferências, funcionavam como uma espécie de *marketing* pessoal e uma forma de persuasão para a continuidade das atividades da comissão. Visavam principalmente a elite urbana, sedenta de imagens e informações sobre o sertão brasileiro, e principal grupo formador de opinião. Assim, Rondon alimentava o espírito nacionalista construindo etnografias de um ponto de vista estratégico e simbólico: a ocupação do oeste brasileiro através da comunicação pelo telégrafo, pela visualidade da fotografia e do cinema mudo.

O cruzamento entre filmes e fotografias foi uma prática inovadora na produção da Comissão Rondon e a segunda categorização se dá no campo da pacificação, quando imagens demonstram um índio dócil e sujeito a mudanças pelo avanço civilizatório. Constrói-se assim uma imagem de sujeição e não de impedimento à ocupação territorial. No filme *Ronuro: selvas do Xingu* (1932), captado em 1924, assim como na hibridização da narrativa impressa com fotografias, a natureza imagética aparece como a exploração do território e a criação de um índio genérico, vestido ao final com roupas 'civilizadas'; uma existência por semelhança, afinal não estavam nus. (TACCA, 2011, p.206- 207)

Diante da perspectiva apresentada acima, proponha a seguinte questão,

Pergunta 3

Existe alguma relação entre o projeto de “modernização” do país, em pauta nas décadas iniciais do século XX, com a construção e propagação de uma imagem “genérica” dos povos indígenas a partir da Comissão Rondon?

A partir das percepções apresentadas pelos estudantes, é importante contextualizar essa perspectiva de inclusão das populações indígenas às “forças produtivas” nacionais, desenvolvida pela Comissão Rondon, como parte do propósito de expansão do projeto de “modernização” do país, empreendido pela Comissão.

Como encerramento dessa atividade, você pode exibir cenas de “*Ronuro: selvas do Xingu* (1932)”, solicitando que os estudantes elaborem uma análise, sobre as suas impressões, acerca da imagem que esse documentário constrói sobre os povos indígenas.

É importante salientar como, historicamente, foi construído um imaginário coletivo sobre os povos indígenas, ressaltando como esse imaginário se expressa nas fotografias.

Quarta aula

Sala de informática

Terceiro momento

Tacca (2011) ressalta que as fotografias de Claudia Andujar manifestam uma **etnopoética**, interseccionando o **etnográfico** e a **arte contemporânea**.

Atividade

Você pode sugerir que os estudantes pesquisem o trabalho fotográfico de Claudia Andujar, escolhendo uma de suas fotografias. A partir dela, proponha que eles compartilhem às suas impressões com a classe sobre como os povos indígenas

aparecem nas fotografias escolhidas. É necessário que os estudantes contextualizem a fotografia escolhida.

Através do trabalho fotográfico de Claudia Andujar, é possível trabalhar com os estudantes as possibilidades **expressivas** e **reflexivas** da fotografia, refletindo sobre as diferentes abordagens destinadas às populações indígenas nos três momentos citados por Tacca (2011).

Após esse momento, apresente o seguinte trecho do artigo trabalhado:

Claudia Andujar é um exemplo de obra fotográfica diferenciada, realizada ao final do século XX, que adentra um campo situado entre as artes visuais e o etnográfico. Sua inserção principal deu-se com a obtenção de duas bolsas de trabalho na Fundação Guggenheim, de Nova York, para uma pesquisa fotográfica sobre o grupo indígena Yanomani, entre 1972 e 1974. Como resultado, publicou o livro *Yanomami: frente ao eterno* (Andujar, 1978), composto de 38 fotografias em preto e branco com intensos jogos de luz e sombra, retratos que ultrapassam a mera descrição e remetem a uma relação atemporal dos índios, uma busca de intensidades interiores para além da fotografia documental. Suas fotos participaram e foram a face midiática das ações da Comissão de Criação do Parque Yanomani (Comissão Pró-Índio), que lançou o livro *Genocídio do Yanomami: morte do Brasil* (1988). As imagens, com sons captados em campo, se tornaram um fotofilme pelas mãos de Marcelo Tassara, *Povo do Sangue, Povo da Lua* (1988), marcante pela intensidade de luz nas fotos de Andujar e pela denúncia das condições de vida dos Yanomami após o contato com garimpeiros e com trabalhadores da estrada aberta no habitat do grupo. O filme tem vida própria, com as fotografias ganhando animação, e ao chegar à televisão tornou-se forte instrumento de conscientização sobre a importância da reserva Yanomani. Não somente uma fotografia bruta e cruel das condições de vida decadente nos agita a alma, mas também as luzes que podem ser os elementos da vida. (TACCA, 2011, p.206- 217)

É importante contextualizar que, a percepção apresentada nessa Sequência Didática, trata-se da abordagem construída por Tacca (2011). Esse autor chama atenção para a construção de um imaginário acerca das populações indígenas através da fotografia, ressaltando três momentos em que essa construção acontece. Todavia, é importante destacar que esses momentos de representação, apresentados pelo autor, não são lineares e, portando, não se excluem.

Também se faz necessário destacar que, atualmente, projetos como “vídeos nas aldeias” estão associados à produção de fotografias e vídeos pelas populações indígenas. Assim, na medida que as populações indígenas protagonizam produções visuais sobre si próprias, há um questionamento, gradual, desse imaginário construído historicamente sobre elas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto acima, espera-se que essa Sequência Didática possa contribuir para o descondicionamento do olhar direcionado aos povos indígenas. Pois, na medida que o olhar é uma construção social, a reflexão sobre o seu processo de construção é indispensável para a proposição de novos olhares, no que concerne a imagem construída sobre os povos indígenas através da fotografia.

Frente a isso, a reflexão sobre as invisibilidades intencionais e a generalização da imagem dos povos indígenas, constitui-se como uma ferramenta de visualização dessa problemática, construída durante um longo processo histórico e incorporada pela educação escolarizada.

Assim, espera-se que esse trabalho possa contribuir para o questionamento desse “olhar quadrado”, que objetifica as populações indígenas, construído pelo ocidente sobre essas populações, instigando novas possibilidades de olhar.

REFERÊNCIAS

BECKER, H, S. **Falando da sociedade**: ensaios sobre as diferentes maneiras de representar o social. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editora, 2009.

BROLEZZI, Antonio Carlos. Empatia em Vygotsky. In: **Dialogia**, São Paulo, n. 20, p. 153-166, jul./dez. 2014.

CHARTIER, Roger. Defesa da noção de representação. In: **Fronteiras**, Dourados, MS, v. 13, n. 24, p. 15-29, jul./dez. 2011.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. Editora 34, São Paulo, 2010.

TACCA, Fernando de. O índio na fotografia brasileira: incursões sobre a imagem e o meio. In: **História, Ciências, Saúde** – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.18, n.1, jan.-mar. 2011, p.191-223.