

**UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Juliana Abreu Nicolau

LUGARES DE APRENDER: o Zoológico/SP recebe o “Carlos Augusto”, que saiu da escola para fotografar.

**Sorocaba/SP
2012**

Juliana Abreu Nicolau

LUGARES DE APRENDER: o Zoológico/SP recebe o “Carlos Augusto”, que saiu da escola para fotografar.

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

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Lúcia de Amorim Soares.

Sorocaba/SP
2012

Juliana Abreu Nicolau

LUGARES DE APRENDER: o Zoológico/SP recebe o “Carlos Augusto”, que saiu da escola para fotografar.

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

Aprovado em: 20/08/2012

BANCA EXAMINADORA:

Ass.: _____

Pres.: Prof.^a Dr.^a Maria Lúcia de Amorim Soares, UNISO

Ass.: _____

1º Exam.: Prof.^a Dr.^a Eliete Jussara Nogueira, UNISO

Ass.: _____

2º Exam.: Prof. Dr. Paulo Celso da Silva, UNISO

Para Fernanda, filha amada.

Para Carminha, vovó querida. Pai e Mãe, que sempre me apoiaram na caminhada que escolhi.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que colaboraram de maneira direta ou indireta na feitura deste texto. Aos alunos das 6^a séries/7^o anos participantes da visita/expedição ao Zoológico/SP em 2010, aos professores e direção da escola estadual “Prof. Carlos Augusto de Camargo”, em especial às professoras Lílian Rodrigues, Tânia Strongoli e Denise Souza pelo envolvimento nas discussões sobre representações com os alunos;

Ao Professor Doutor Luiz Fernando Gomes por me apresentar René Magritte;

À amiga, Mestra Sônia Aparecida Ijano Batista, pelas longas conversas sobre possibilidades de representação da realidade e pelas sugestões sobre a análise da experiência visita/expedição ao Zoológico/SP.

À professora, amiga, confidente, orientadora na dissertação e na vida, Doutora Maria Lúcia de Amorim Soares, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, por sua paciência e sua confiança na minha capacidade de elaborar uma Dissertação de Mestrado.

RESUMO

“LUGARES DE APRENDER: a escola sai da escola”, projeto da Secretaria de Estado da Educação, move nos professores e aprendizes um modo revigorado de olhar o mundo, pretendendo que levem para os espaços extraclasse suas indagações e retornem com novas suposições. Esta pretensão foi exercitada com os alunos do Ensino Fundamental da EE. “Prof. Carlos Augusto de Camargo”, em Piedade, que, acompanhados de aparelhos fotográficos e celulares, partiram da escola para a expedição “Visita ao Zoológico de São Paulo”, visando observar a diversidade da vida animal. Suas produções fotográficas foram analisadas com base numa educação do olhar, e têm como objetivo a leitura de mundo e as inserções no universo simbólico, discutindo a possibilidade de ver através dos olhos que viram o Zoológico. Este trabalho pretende também tornar-se inquietude e olhar de outro modo o já visto. Afinal, um leão seria realmente um leão? Uma onça, uma onça? Um macaco, um macaco? Magritte afirmou categoricamente “Isto não é um cachimbo” (1926), em sua famosa obra. É necessário ultrapassar a ideia de guardar o que foi feito, tornando-a inquietude, para olhar de outro modo o já visto num desafio de serem superadas as visões reducionistas e pré-concebidas sobre a educação. As referências teóricas têm apoio em Siegfried Kracauer, Vilém Flusser, Susan Sontag, Michael Foucault, Boris Kossoy. O apoio para a realização da visita/expedição embasada no Programa Cultura é Currículo em Mirian Celeste Martins. Com o resultado a que se chegou pode-se dizer que a fotografia representa coisas, mas essas coisas têm existência e uma realidade para além do que é representado na fotografia. Chegou-se também a uma conclusão final entendendo que ensinar pela negação também é possível, apesar de a lógica do ensinar exigir que não seja usado esse procedimento. Assim pode-se supor que o aluno possa ter iniciado a consciência de que, por mais “real” que seja uma fotografia, ela ainda significa representação.

Palavras-chave: Educação. Fotografia. Representação. Ensino de Ciências. Cotidiano Escolar.

ABSTRACT

“PLACES TO LEARN: The school goes out of school”, a project from the Secretaria de Estado da Educação, awakes in teachers and learners a fresh way to look the world, pretending that take to extra-classes spaces their questions and return with new assumptions. This presumption was exercised with middle-school students from the EE. “Prof. Carlos Augusto de Camargo” at Piedade. Handing cameras and cell phones they had gone to the expedition “Visit to Zoológico de São Paulo” aiming to watch the diversity of wild life. Their photographic productions were analyzed based on an educational view and has as objective the world reading and the insertions in a symbolic universe, discussing the possibility to see through the eyes of the ones who saw the zoo in fact. Also, this work aims to make us see what is already seen. After all, is a lion really a lion? Is a puma really a puma? Is a monkey in fact a monkey? Magritte categorically states “This is not a smoking pipe” (1926), in his famous work. Is necessary to trespass the idea in keeping what was done, making it disquietude, to see the already seen in a challenge to overcome the reductionist views and preconceived about education. The references have theoretical support in Siegfried Kracauer, Vilém Flusser, Susan Sontag, Michael Foucault, Boris Kossoy. The support to the visit/expedition based on Programa Cultura é Currículo in Mirian Celeste Martins. With the result reached it was able to say that photography represents things, but these things have existence and a reality beyond of what is represented on a picture. There was also a final conclusion that teaching by denying is also possible, although the logic of teaching require that this procedure is not used. Thus it can be assumed that the student may have started the awareness that, however the more "real" it is a picture, it still means representation.

Keywords: Education. Photography. Representation. Science Teaching. Everyday School.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	HISTÓRIA DA FOTOGRAFIA ATRAVÉS DE ALGUNS FOTÓGRAFOS	11
3	CULTURA É CURRÍCULO: A ESCOLA SAI DA ESCOLA	21
3.1	Antes do Zoológico	27
3.2	O durante e depois da visita/expedição	29
4	REPRESENTAÇÃO	36
4.1	Isto não é o Zoológico: uma exposição	39
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46
	REFERÊNCIAS	47

1 INTRODUÇÃO

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o
para que descobrisse o mar.

Viajaram para o sul.

Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas
de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de
seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor,
que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando,
pediu ao pai:

- Me ajuda a olhar!

Eduardo Galeano

O presente trabalho nasceu da experiência proposta pelo Projeto Lugares de Aprender: a escola sai da escola, da Secretaria de Estado da Educação, parte integrante do Programa “Cultura é Currículo”, que oferece ao educador a possibilidade de perceber que uma atividade extraclasse não está isolada das ações em sala de aula, mas aparece como uma proposição capaz de mover nos professores e em cada um de seus aprendizes um modo revigorado de olhar o mundo. Ainda mais: demonstrar, na prática, que as experiências extraclases não são apenas excursões nas quais o passeio e o entretenimento são fatores principais, mas expedições conectadas com um objetivo comum, algo a investigar, a estudar. A expedição é transformada em um acontecimento, deslocando o visitante da experiência cotidiana.

Com objetivo de viver essa experiência, empreendi uma expedição ao Zoológico de São Paulo, junto com 40 alunos da 6ª série/ 7º ano do Ensino Fundamental da EE “Prof. Carlos Augusto de Camargo” de Piedade/ SP, em que todos experimentaram a observação da diversidade da vida, conteúdo programático da série em questão na disciplina de Ciências, na qual sou professora efetiva.

Para validar a experiência, os alunos produziram fotografias, com vistas à educação do olhar, um olhar sensível e consciente que deve selecionar, reconhecer e ampliar qualidades estéticas nos educandos e inseri-los no universo simbólico. Fotografias que, posteriormente, seriam analisadas no campo teórico, com Vilém Flusser, que se preocupa com

o bombardeio e aceitação imediata das imagens, pois as mesmas deveriam ser bússolas do mundo e se tornaram realidade absoluta.

Com Flusser entendi que “decifrar fotografias é desvendar duas intenções codificadas a do fotógrafo e a do aparelho” (2002, p.31). Aprendi que, enquanto não existir crítica fotográfica que revele essa ambiguidade do código fotográfico, a intenção do aparelho prevalecerá sobre a intenção humana.

Ao procurar companheiros na caminhada, encontrei-me com René Magritte, que considera que “uma imagem não deve ser confundida com um aspecto do mundo nem com alguma coisa tangível. A imagem de um pão com geleia não é alguma coisa comestível.” (2008). Assim, apesar de seu caráter indiciário, as fotografias não podem ser consideradas realidade do mundo, pois entre o homem e o mundo existe um aparelho, o aparelho fotográfico. Segundo Vilem Flusser “a própria escolha do fotógrafo funciona em função do programa do aparelho” (2002, p.31).

O mundo contemporâneo cada vez mais nos oferece (ou impõe) imagens, de todos os tipos e natureza: cartazes, *outdoors*, anúncios, propagandas, fotografias, tatuagens e tantas outras, que são substituídas numa velocidade e quantidade de informações alucinantes. Diante desse mar de imagens a que hoje somos submetidos, torna-se muito urgente uma educação do olhar. Um olhar que pode se espantar com o que é familiar e tornar familiar o que parece estranho. Questionar a realidade das representações é o início dessa educação do olhar, dando ênfase à linguagem fotográfica. Na perspectiva de contribuir com uma prática educativa do olhar, esta pesquisa explora a dimensão pedagógica da fotografia discutindo a relação entre fotografias e representações.

Alguns questionamentos, então, tornam-se possíveis. Entre eles, aquele que apresento como questão básica para esta dissertação: os animais fotografados durante a expedição ao Zoológico de São Paulo seriam para os alunos, quando expressos nas fotografias, a realidade?

O capítulo 1 veste esta Introdução com momentos de reflexão ao movimentar pensamentos sobre imagens, deslizando-as no ambiente escolar.

No capítulo 2, “História da Fotografia através de alguns fotógrafos”, saliento o advento da fotografia e o impacto das reproduções fotográficas causado na sociedade. As

dificuldades dos primeiros fotógrafos em fixarem as imagens. E as primeiras fotografias realizadas em estúdios, que permitiram, a alguns infelizes, construir realidades e imortalizarem-se como nobres. Destacando, também, os fotógrafos que ganharam as ruas, enquadrando a diversidade de rostos, paisagem e tudo mais o que consideravam fotografável. Entre esses profissionais, destaco através da pesquisadora Susan Sontag a fotógrafa Diana Arbus, que registrava, nas ruas de Nova Iorque na década de 1970, as adversidades e as anomalias. Além dos cartões postais encomendados para vender as imagens de cidades em “desenvolvimento”, como as realizadas pelo fotógrafo Guilherme Gaensly, na década de 1900, da cidade de São Paulo, que privilegiavam as imagens higienizadas, excluindo o comércio popular, evidenciando o caráter fragmentário da fotografia. E o mundo atual com o bombardeio das imagens técnicas, que modelam hábitos e interferem em decisões.

No capítulo 3, é apresentado o projeto “Lugares de Aprender: a escola sai da escola”, parte integrante do Programa “Cultura é Currículo”, organizado pelo Governo do Estado de São Paulo, através da Secretaria da Educação, desde 2008. Dentre as diversas orientações oferecidas aos educadores, saliento o texto de Mirian Celeste Martins, “Achadouros: encontros com a vida”, o qual propõe às escolas a realização de visitas/expedições. Para tanto se faz necessário organizar o antes, o durante e o depois.

No capítulo 4, as questões sobre a representação da realidade são abordadas. Detive-me discorrer sobre a representação através das fotografias e como o espaço escolar recebe a representação fotográfica. Com Boris Kossoy, entendi a realidade fotográfica como uma transposição de realidades: a primeira e a segunda realidade. O jogo do “não é ” utilizando a produção fotográfica dos alunos, nos moldes de René Magritte, causa o acontecimento nos corredores da escola “Carlos Augusto”, através de uma exposição. Vamos, então, em busca do proposto.

2 HISTÓRIA DA FOTOGRAFIA ATRAVÉS DE ALGUNS FOTÓGRAFOS

... fruir uma obra como forma sensível quer dizer reagir aos estímulos físicos do objeto, e reagir não apenas através de um acordo de ordem intelectual, mas através de um conjunto de movimentos cinestésicos, com uma série de respostas emocionais, de maneira que a fruição do objeto, ao complicar-se com todas estas respostas, não assuma nunca a exatidão unívoca da compreensão intelectual de um referente unívoco, e a interpretação da obra se torne por si mesma pessoal, posicionada, mutável e aberta. (Umberto Eco apud MARTINS, 2003, p.23)

O desejo de fixar imagens impulsionava vários pesquisadores no início do século XIX, como Niepce e Daguerre na França, William Fox Talbot na Inglaterra, Hércules Florence no Brasil, o que gerou uma diversidade de relatos sobre experimentos simultâneos ocorridos em diferentes países, trazendo para fotografia uma coletividade em sua invenção. Essa diversidade de invenções deve ser reconhecida dentro de diferentes contextos históricos e culturais da França, da Inglaterra e do Brasil.

A descoberta da fotografia poderia ter ocorrido em qualquer lugar, França, Inglaterra ou mesmo no Brasil, afinal a união dos elementos da física e da química, que possibilitariam fixar as imagens, já eram conhecidos. Mas somente um país industrializado poderia subsidiar tal descoberta. Assim, segundo Boris Kossoy, aquele que encontrou o melhor momento político para aceitação e consagração nacional e internacional e anunciou sua descoberta foi Lois Jacques Mandé Daguerre (1787 – 1851), na França.

Nesse período, no Brasil, mais exatamente na década de 1830, o “país considerado periférico em todos os sentidos” (Kossoy, 2001), surpreendentemente, contava com pesquisas no campo da fotografia, graças aos inventos de Hercules Florence, que vivia na Província de São Paulo, na Vila de São Carlos, em Campinas. As invenções de Florence ocorreram desprovidas de qualquer recurso, fato que não impediu que prosseguisse no trabalho com seus inventos e, em janeiro de 1833, o inventor colocou em prática, no Brasil, o processo fotográfico. Entretanto, a fotografia foi apresentada ao Brasil em 1840, pelas mãos do francês Louis Comte, no Rio de Janeiro.

A invenção ou descoberta do processo fotográfico se iniciou de uma dualidade de conhecimentos, de um lado a câmera escura, instrumento utilizado por artistas e cientistas

para fixarem esboços dos desenhos das paisagens sobre o papel, a qual representava o óptico; de outro lado, os avanços da química na sensibilidade à luz de algumas substâncias, segundo Rouillé (2009, p. 35) “a imagem fotográfica surge de uma só vez, e ao final de uma série de operações químicas, no decorrer das quais as propriedades da luz interferem com as dos sais de prata.” Esses fatores permitiam ao pesquisador, através da união da óptica e da química, obter uma representação visual de um fragmento do mundo visível.

Alguns autores, como Benjamin, Sontag, Kossoy, enfocam a história da fotografia como tema importante, já que ela permite colecionar fragmentos do mundo, em miniatura, e sob as diversas dimensões. Três autores tratam do assunto, Walter Benjamin, Susan Sontag e Boris Kossoy. Eles serão meus companheiros iniciais na jornada que agora me proponho iniciar.

Para Walter Benjamin, em seu artigo “Pequena história da fotografia”, escrito em 1931, a história da fotografia tem início quando Niepce e Daguerre, na França, conseguiram fixar imagens na “camera obscura”, momento em que a invenção foi solenemente anunciada no mundo. Mas, segundo o autor, uma “névoa” recobriu a história da fotografia, que ficou sem a devida retrospectiva e ou investigação por décadas, pois, no momento em que os pesquisadores Niepce e Daguerre fixaram as imagens, não possuíam recursos financeiros para patentear a invenção. O governo francês, em 1839, então, interferiu, indenizando-os e colocando a descoberta em domínio público.

Os debates realizados na época da invenção da fotografia, para Benjamin, eram em sua maioria “tentativas de teorização rudimentares” “fundamentalmente antitécnicos”, colocando a fotografia como invenção diabólica:

Querer fixar efêmeras imagens de espelho não é somente uma impossibilidade como a ciência alemã o provou irrefutavelmente, mas um projeto sacrílego. O homem foi feito a semelhança de Deus, e a imagem de Deus não pode ser fixada por nenhum mecanismo humano. (LEIPZIGER ANZEIGER apud BENJAMIN, 1996, p.92)

Enquanto uns a diabolizavam, para outros a fotografia era considerada como instrumento que favoreceria diversas descobertas quando aplicada a observações da natureza, momentos em que o olhar humano não conseguia captar todos os detalhes. Afinal nem tudo é visível, mas a fotografia fazia ver mais do que a pintura, que era a maneira de fixar a imagem na época.

A pintura reproduzia apenas o que o artista conseguia perceber, enquanto o que a fotografia mostrava do objeto representado era um todo visível. Benjamin faz referência ao pintor, no discurso do físico Arago, que tentava justificar as vantagens da fotografia sobre a pintura, realizado em 1839, na Câmara de Deputados da França. Para o físico, a fotografia oferecia maiores possibilidades de detalhes, pois “quando os inventores de um novo instrumento, 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)

Também na defesa da fotografia, nessa época produzida pelo daguerreótipo, protótipo antecessor da câmera fotográfica, criado por Daguerre, estava o escritor e crítico literário francês, Jaules Janin, que, entusiasmado, registrou:

“Nenhum olhar humano poderia ter mergulhado anteriormente nestas torrentes de luz [...] Nenhuma mão humana poderia desenhar como o sol desenha [...] Um espelho que possa reter a impressão de todos os objetos nele refletidos, e vocês terão uma ideia quase completa do daguerreótipo [...] É o próprio sol desta vez introduzido como agente todo poderoso de uma arte completamente nova, que produz estes trabalhos incríveis [...] Não é mais o olhar impreciso do homem [...] Não é mais sua mão trêmula.” (ROILLÉ, 2009, p.33-34)

As primeiras chapas que serviam para fixar as imagens tinham alto valor comercial e muitas vezes eram guardadas como joias, o que limitava sua obtenção e usos. Logo depois de sua invenção, a principal utilização para fotografia, nas mãos de alguns pintores, era como recurso introdutório para utilização de uma nova técnica, ao partir da própria fotografia para realizarem suas telas. Estar no local da paisagem era desnecessário, fazendo com que alguns artistas desaparecessem como pintores e tivessem seus nomes gravados como fotógrafos. Em 1840 quase todos os pintores eram fotógrafos.

Outro fato que comprometia o trabalho dos primeiros fotógrafos era a pouca sensibilidade das chapas à luz. Assim os fotógrafos precisavam submeter seus modelos a um longo tempo de exposição para que as imagens fossem fixadas, fato que os levava a procurar lugares desertos na realização dos seus trabalhos. Benjamin (1996, p.96) lembra David Octavius Hill:

Muitas imagens de Hill foram produzidas no cemitério de Greyfriars, em Edimburgo. Nada caracteriza melhor esse período primitivo do que a naturalidade com que os modelos aparecem nesse ambiente [...]. Mas esse local não teria jamais provocado um efeito tão impressionante se sua escolha não tivesse obedecido a imperativos técnicos. A fraca sensibilidade luminosa das primeiras chapas exigia uma longa exposição ao ar livre. Isso

por sua vez obrigava o fotógrafo a colocar o modelo num lugar tão retirado como possível.

As primeiras fotografias traziam algo de novo e estranho em relação aos rostos humanos. A nitidez das fisionomias assustava seus receptores, conforme relata Dauthendey referindo se ao daguerreótipo:

[...] as pessoas não ousavam a princípio a olhar por muito tempo as primeiras imagens por ele produzidas. A nitidez dessas fisionomias assustava, e tinha-se a impressão de que os pequenos rostos humanos que apareciam na imagem eram capazes de ver-nos, tão surpreendente era para todos a nitidez insólita dos primeiros daguerreótipos. (apud BENJAMIN, 1996, p. 95)

Enquanto isso, nos estúdios surgiram alguns acessórios que serviam como ponto de apoio para fixar a cabeça e os joelhos; depois, como ornamento, as colunas e as cortinas, para dar à fotografia um tom artístico. Esses acessórios atribuíam às produções fotográficas certa artificialidade e foram criticados na época como simulacros absurdos, já que, no caso das colunas, elas apareciam sobre tapetes. Os estúdios e acessórios possibilitaram, também, ao homem imortalizar-se, independentemente de sua situação social, como nobre. Evidenciando, segundo Kossoy, (2003, p.112) “uma atitude individual do homem, qualquer que fosse sua posição na escala social de imortalizar-se ‘com a melhor aparência possível’, de preferência nobremente”.

Com a evolução da óptica e da química, os equipamentos tornam-se menores e mais sensíveis à luz, trazendo para os fotógrafos a possibilidade de saírem dos estúdios, permitindo a liberdade de escolha desses profissionais, através de um processo, e não de forma pontual, como algumas apontadas a seguir:

[...] O negativo, como matriz para multiplicação, presente nas invenções de Florence e Talbot. Desenvolvimentos posteriores consagraram seu uso, definindo uma característica central da fotografia; a introdução da fotografia em cores [...]; as sucessivas etapas de industrialização, iniciadas ainda no século XIX, da produção e processamento de materiais fotográficos, agindo como fator de popularização do meio; a câmara de pequeno formato e posterior utilização da película de 35 mm, trazendo mobilidade e onipresença ao aparelho fotográfico; os dispositivos de iluminação artificial [...]; o desenvolvimento quase contínuo das emulsões fotossensíveis e seus suportes físicos, de resposta à luz, sensibilidade e especialização, com destaque para fotografia de revelação rápida e imediata. (VICENTE, 2005 p.320/21)

Esses aperfeiçoamentos das técnicas de reprodução fizeram com que as fotografias deixassem a qualidade de criação individual passando a criações coletivas. Fotografar se

tornava atividade sem erros. O bordão comercial da primeira Kodak, em 1888, assim se expressou: “Você aperta o botão, nós fazemos o resto.”

Diante dessas possibilidades, os fotógrafos saem dos estúdios fotografando tudo que consideravam fotografável, como o ocorrido nas ruas de Londres, de Paris e de Nova Iorque, buscando transmitir suas realidades. Para Benjamin (1996, p.100), o fotógrafo Eugène Atget foi o “primeiro a desinfetar a atmosfera sufocante difundida pela fotografia convencional, especializada em retratos” aproximando do homem, através das representações, das ruas, rostos desconhecidos, cenas inusitadas, diferente dos habituais cenários apresentados pelos estúdios.

Assim a fotografia inaugura uma nova atividade autônoma no momento em que os fotógrafos partem em busca de seus temas, como relata Susan:

Os fotógrafos partiram em seus safáris culturais, educativos e científicos, à cata de imagens chocantes. Tinham que capturar o mundo qualquer que fosse o preço em termos de paciência e desconforto, por meio dessa modalidade de visão ativa, aquisitiva, avaliadora e gratuita. Alfred Stieglitz registra com orgulho que ficou três horas em pé, durante uma nevasca no dia 22 de fevereiro de 1893, ‘à espera do momento apropriado’ para tirar sua famosa foto Quinta Avenida, inverno. (2010, p. 106)

Em Nova Iorque, a fotógrafa Diana Arbus, de família judia e rica, passou sua infância em uma realidade particular, preservada de toda adversidade que as ruas escancaravam. Mas, através de sua câmera, viu-se autorizada a ir aonde quisesse e fazer o que desejasse. Na década de 1970, Arbus era reconhecida por fotografar anomalias, sendo que sua obra mostrava pessoas patéticas, repulsivas, fotografadas frontalmente, que encaravam com naturalidade os flashes de sua câmera.

Arbus colocava os horrores da vida para serem vistos de frente sem melindres e, durante suas exposições, não despertava nenhum sentimento de compaixão em seus espectadores. Mas a fotógrafa não conseguiu distanciar-se sentimentalmente de seu tema e, em 1971, se matou. Talvez tenha ultrapassado os limites, se sentido numa armadilha psíquica vítima de sua própria isenção e curiosidade, como sugere Sontag em relação a outros artistas:

Na antiga visão romântica do artista, qualquer pessoa que tenha a audácia de passar uma temporada no inferno se arrisca a não sair viva ou voltar com lesões psicológicas. O vanguardismo heroico da literatura francesa, no fim do século XIX e início do século XX, fornece um panteão memorável de artistas que não conseguiram sobreviver a suas viagens ao inferno. (2004, p.52)

Em 1897, quando foi fundada, por *sir* Benjamin Stone, homem rico e membro do Parlamento Inglês, a Associação Nacional dos Registros Fotográficos, as fotografias, além de mostrarem toda adversidade possível, começam a ter função de preservar que possivelmente seria extinto da cultura da humanidade.

Segundo Susan Sontag (2004), as fotografias tiveram também o propósito de documentar as tradicionais cerimônias e festas rurais inglesas que estavam prestes a se extinguir. Afinal todo vilarejo tem uma história que precisa ser preservada através da câmera fotográfica. Com esse mesmo desejo de fotografar cerimônias tradicionais, nos Estados Unidos, em 1869, fotógrafos amadores em busca de boas fotografias invadem os espaços indígenas, onde, além de fotografarem rituais e objetos sagrados, ofereciam dinheiro aos índios para alterarem suas cerimônias e assim obterem um “material mais fotogênico”.

Duplicar o mundo e registrar quem e o que poderá se extinguir permite a imortalidade, congelada no instante da captura. A fotografia propicia, então, a preservação de culturas diferenciadas, além dos registros de nossas próprias histórias de vida.

Após as primeiras décadas da fotografia, julgava-se possível conhecer visualmente o mundo, através das imagens. E, na passagem do século XIX para o XX, ocorre o advento dos cartões postais, que coincide com o surgimento das revistas ilustradas, trazendo um mundo portátil, fartamente ilustrado, passível de ser colecionado, constituído de uma sucessão infundável de temas para saciar o imaginário popular, trazendo a possibilidade imaginária de viajar para qualquer parte do mundo sem sair de casa.

Um novo mercado de trabalho se estabeleceu e retratistas renomados focaram seus trabalhos para produção e propagação de fotos para cartões postais. Desse modo, as vistas panorâmicas das cidades e temas de interesse comercial se multiplicam, via imprensa, internacionalmente.

Os cartões postais se tornam sofisticados, atingindo sua *idade de ouro* no período 1899-1925, sendo produzidos aos milhões por toda Europa, não tardando chegar ao Brasil, absorvidos pela camada mais rica da sociedade. Vendiam uma visão trabalhada das cidades e dos países, com direcionamento do que mostrar. Para Borris Kossoy (2001, p.82):

Trata-se de imagens encomendadas, que se por um lado, se prestam para a fixação da memória, por outro, tinham, em geral, uma finalidade promocional, propagandista, financiada por instituições oficiais ou empresas privadas interessadas em divulgar um certo tipo de progresso. Imagens que

mostram o material, mas que, em geral, omitem o social. Imagens construídas que visam propagar uma ideia simbólica de identidade nacional conforme ideologia predominante num dado momento histórico.

No Brasil, em meados da década de 1890 até cerca de 1910, o fotógrafo Guilherme Gaensly (1843-1928) se preocupava em representar a cidade de São Paulo em pleno apogeu, higienizando as imagens ao excluir o comércio popular e a gente simples do povo. Tal situação descaracterizava a função do cartão postal, deixando de ser veículo correspondência para assumir o papel de instrumento de propaganda, contribuindo significativamente para a construção da imagem da cidade, idealizada pela elite e pelo estado como cidade moderna.

Em contrapartida, seu contemporâneo, o italiano Vincenzo Pastore (1865-1918), realizava o registro de outros aspectos da cidade de São Paulo, como o comércio popular, homens e mulheres em trajés simples, pessoas humildes do povo. Esse material, atualmente, tem grande valor para estudos históricos e sociológicos da realidade vivida na cidade naquele período.

Após sua industrialização, os usos sociais para fotografia ganharam espaço e se transformaram em um passatempo muito praticado, as câmeras fazendo parte da família, aquele que antes era retratado torna-se retratista, o que constrói uma história visual. História construída, unicamente, com os registros dos momentos “felizes”, sendo que os conflitos, as crianças choronas, os casais em processo de separação são reprimidos diante da câmera, criando-se um mal-entendido sobre a vida familiar através das fotografias.

Outra atividade social moderna em que a fotografia ganha campo, considerada por Sontag (2004), “como o lado predatório da fotografia”, é o turismo. Parece displicência realizar uma viagem sem levar uma câmera, as fotos serão uma prova que realmente houve diversão e consumo.

O papel revolucionário da fotografia, de distribuição maciça de imagens do mundo, cumprindo seu propósito no século XX, é analisado por Kossoy:

Imagens, todavia, de realidades fragmentárias, selecionadas segundo a visão de mundo de seus autores e editores. Registros de realidades parciais, não raro deformantes em relação ao contexto mais amplo, e que em função disto estabeleceram conceitos e preconceitos no imaginário coletivo. Nesse processo o homem se viu cativo da imagem fotográfica, “vício” do qual não poderia jamais prescindir. (2003, p.136)

As possibilidades de aplicação da fotografia se multiplicaram e, no mundo atual, podemos citar, principalmente, os usos profissional e comercial exercidos por ela há muito

tempo. Desde o momento em que a fotografia foi reproduzida em páginas de jornais e revistas passando a transmitir imagens encomendadas dos acontecimentos da história cotidiana do século XX, dando origem ao fotojornalismo, a fotografia manipula a opinião pública segundo alguns interesses ideológicos e de consumo. Desse modo, ela determinou e determina padrões de comportamento e de gosto.

Compreender a invenção e o percurso histórico da fotografia, mesmo que de maneira superficial, é essencial para a compreensão de nossa época, segundo Kossoy (2003, p.138) “[...] continuam a proliferar os relatos superficiais, que se autodenominam ‘histórias’ e que não passam, na realidade, de meros levantamentos de nomes de fotógrafos. Apesar disso, é inegável a contribuição da fotografia e dos estudos sobre como a mesma circulou, nos diferentes espaços e tempos históricos para a compreensão da nossa cultura. Hoje as informações que circulam, através das imagens em tempo/espaço contemporâneos, estimuladas pelo avanço tecnológico e pelo consumo trazem reflexões sobre o mundo que nos rodeia.

As fotografias que trazem reflexões sobre o mundo são obtidas por fotógrafos que não se envolvem com o evento; assim, obter uma boa fotografia implica ao fotógrafo o não envolvimento com o evento fotografado. Quem fotografa não pode interferir no ato ou fato, entre a vida e a foto, sempre preferindo a foto, para Sontag:

Tirar uma foto é ter interesse pelas coisas como elas são, pela permanência do *status quo* (pelo menos enquanto for necessário para tirar uma “boa” foto), é estar em cumplicidade com o que quer que torne um tema interessante e digno de se fotografar – até mesmo, quando for esse o foco de interesse, com a dor e a desgraça de outra pessoa. (2004, p.23)

Além de sangue frio, o bom fotógrafo deve possuir uma câmera de fácil manuseio e alta tecnologia para obter boas fotografias, então aparelhos fotográficos, assim como carros, entram para a lista dos sonhos de consumo dos aficionados. Os carros podem ser considerados como armas, pois matam mais, exceto durante a guerra, as câmeras fotográficas também podem ser consideradas armas, pois há algo predatório em capturar imagens, para Susan Sontag:

As armas se metamorfosearam em câmeras nessa comédia séria, o safári ecológico, porque a natureza deixou de ser o que sempre fora – algo de que as pessoas precisam se proteger. Agora, a natureza – domesticada, ameaçada, mortal – precisa ser protegida das pessoas. Quando temos medo, atiramos, mas quando ficamos nostálgicos tiramos fotos. (2004, p.25)

As fotos podem provocar diversas reações, reação de desejo por algo, por exemplo, sexual e nesse caso a reação é imediata. Mas pode-se esperar uma reação que desperte a consciência moral, o que não ocorrerá imediatamente; é necessário que haja um contexto apropriado, podendo-se afirmar que:

O que determina a possibilidade de ser moralmente afetado por fotos é a existência de uma consciência política apropriada. Sem uma visão política, as fotos do matadouro da história serão, muito provavelmente, experimentadas apenas como irreais ou como um choque emocional desorientador. (SONTAG, 2004, p.29)

Ter contato com o conteúdo chocante das fotos que mostram as atrocidades, várias vezes faz com que se crie certo antídoto contra o choque, o horror torna-se familiar e distante. “Fotos chocam na proporção em que mostram algo de novo” (SONTAG, 2004, p.30).

Existe então uma nova definição de conhecimento, que através das fotografias, se transforma em técnica e informação. Com o poder de distribuir informações, as fotografias são amplamente utilizadas e as informações que as fotos podem oferecer tornaram-se muito importantes, em especial às pessoas que não têm muita facilidade de leitura. Com a fotografia, podemos observar o universo dividido em instantes desconectados do contexto e, assim, os fragmentos da “realidade” serão partes avulsas, como explica Sontag:

Por meio de fotos, o mundo se torna uma série de partículas independentes, avulsas; e a história, passada e presente, se torna um conjunto de anedotas e de *faits divers*. A câmera torna a realidade atômica, manipulável e opaca. É uma visão do mundo que nega a inter-relação, a continuidade, mas confere a cada momento o caráter de mistério. Toda foto tem múltiplos significados; de fato ver algo na forma de uma foto é enfrentar um objeto potencial de fascínio. A sabedoria suprema da imagem fotográfica é dizer: “Aí está a superfície. Agora, imagine – ou, antes, sinta, intua – o que está além, o que deve ser a realidade, se ela tem este aspecto”. Fotos, que em si mesmas nada podem explicar, são convites inesgotáveis, à especulação e à fantasia. (2004, p.33)

As imagens determinam a busca da felicidade, das necessidades e substituem as experiências das sociedades; seu principal triunfo não é de representar a realidade, mas de ser vestígio material da realidade. Isso explica os sentimentos em relação à fotografia, podemos consumir e controlar os fragmentos do mundo em nossas mãos.

Existe na foto um primitivismo moderno que não é determinado pela possível realidade mostrada pela fotografia, mas se mostra quando a realidade passa a ser mais parecida com aquilo que as câmeras nos mostram. Assim, quando acontece um fato inusitado como um assalto, um acidente ou um pedido de casamento, é comum ouvir-se dizer “parecia

um filme”, o que aproxima mais da realidade, pois o fato parecia ter-se passado através das câmeras.

Na perspectiva de provocar nos alunos a reflexão sobre as imagens técnicas, a escola, lugar de apagamentos (escritos da lousa que se transformam diariamente em pó de giz, os cartazes jogados no lixo ao final dos bimestres, os cadernos queimados pelos alunos ao final do ano), pode ser também lugar onde fotografias sejam objetos que se oferecem a sobreviver entre nós contando a história da escola, dos professores, dos alunos e funcionários.

Há uma intensidade de desejos, de dizer do vivido nas fotografias produzidas pelos alunos. “Há uma carga de narrativas desejanter de comunicação” (WUNDER, 2008), uma forma de falar sem palavras. No revelar esses desejos escritos (grafia) com luz (foto) está o impacto desta pesquisa na área da educação a qual pertença enquanto professora de Ciências na Escola Estadual Prof. Carlos Augusto de Camargo, de Piedade.

3 CULTURA É CURRÍCULO: A ESCOLA SAI DA ESCOLA

O projeto “Lugares de Aprender: a escola sai da escola” é parte integrante do programa do governo do Estado de São Paulo “Cultura é Currículo”. Esse programa teve início no ano de 2008, tendo como objetivo promover o acesso de professores e alunos da rede pública estadual paulista de ensino a museus, centros, institutos de arte e cultura e a parques, como atividade articulada ao desenvolvimento do currículo. Foi concebido em acordo com o Currículo do Estado de São Paulo, observando as orientações pedagógicas da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, da Secretaria da Educação. Com o intuito de estabelecer uma nova relação entre as escolas e as instituições culturais de São Paulo, oferece aos educadores da rede estadual de educação orientações técnicas através das Oficinas Pedagógicas e um conjunto de apoio que deverá auxiliar o planejamento e aproveitamento das atividades extraclasse, denominadas pelo programa como “visitas”. Disponibiliza no conjunto de apoio: o site do programa “Cultura é Currículo”, os vídeos “Lugares de Aprender”, as publicações “Subsídios para Desenvolvimento de Projetos Didáticos - Ensino Fundamental II e Ensino Médio” e “Horizontes Culturais: Lugares de Aprender”.

Na publicação “Horizontes Culturais – Lugares de Aprender”, temos uma proposta de reflexão sobre suas experiências anteriores com atividades extraclasse, sugestões de como o professor deve proceder antes, durante e depois da visita, além da relação dos possíveis locais para visita, denominados pelo programa como Lugares de Aprender. Tais orientações são apresentadas através de três textos iniciais que se configuram, segundo seus organizadores, Fábio Bonini Simões de Lima (Presidente da FDE) e Claudia Rosenberg Aratangi (Diretora de Projetos Especiais da FDE), em:

[...] um convite para que possamos refletir sobre esta experiência. O primeiro – *Achadouros: encontros com a vida*, de Mirian Celeste Martins – convoca-nos a realizar uma expedição, uma busca interna e externa relacionada à cultura e aos conteúdos que adquirimos ao longo da vida. O segundo – *A cultura ante as culturas na escola e na vida*, de Rejane Coutinho – propõe reflexões acerca do conceito amplo e polissêmico de cultura e do trabalho desse tema nas escolas. Por fim, *Tempo de experiência*, de Stela Barbieri, instiga-nos a pensar sobre diferentes abordagens e formas de experiência significativas e conscientes. (SEE, 2008,p.7)

Algumas questões são propostas aos educadores para reflexão, como os desejos humanos do que ainda não se conhece e ou não se sabe. Durante a infância, frequentemente realizamos viagens imaginárias a lugares mágicos, colecionamos sonhos, como elucida o poeta Manuel Wenceslau Leite de Barros:

Como arqueólogos, podemos cavar nossos quintais, nossas memórias e encontrar achadouros de histórias vividas por nós e por tantos outros. Histórias escondidas, expostas ou guardadas em nós e em lugares especiais criados pelos humanos exatamente como achadores a despertar intimidades... (BARROS 2003, apud MARTINS, 2008, p.14)

As capturas das histórias do poeta são observadas por Martins (2008), que propõe ao leitor rememorar suas experiências, naturalmente singulares, como as primeiras visitas a exposições em instituições culturais e/ou científicas, ou a participação nos primeiros espetáculos assistidos ao vivo. A autora incita o desejo de que o leitor reviva momentos marcantes, salientando que:

As experiências singulares de cada um de nós podem desvelar encontros significativos, mas também momentos de estranhamento ou de pura chateação. Nas muitas histórias que já me foram contadas (MARTINS,1997), pude perceber fortes experiências que deixaram marcas importantes, no sentido tanto de provocar o desejo de novas visitas ou de novos estudos e pesquisas, como de não despertar nenhum interesse, já que o educador₂ da exposição parecia “dar aula”, quase proferindo uma palestra com muitas informações. De qualquer modo, um dado importante é quem o levou a essa experiência hoje rememorada. Muitas vezes é a família que promove uma visita marcante. Pais, avós, tios e amigos podem ser os cicerones para uma viagem fantástica pelo mundo da arte, da ciência, da história, enfim, da cultura. Em sua experiência de vida, quem ofereceu encontros com a vida por um canal desconhecido? Ou soube você ver mesmo não tendo ainda olhos para ver? (2008, p. 14)

Diante da diversidade presente na escola pública contemporânea, teriam nossos alunos as mesmas oportunidades oferecidas por suas famílias? Teriam sido conduzidos por “cicerones” a fim de adentrar a essas “viagens fantásticas”? Martins lembra que com certa frequência somente a escola poderá realizar esse encontro, e afirma que “a responsabilidade da escola é esmagadora nesse sentido.” (2008, p.15)

É evidente que muitos aspectos entram em jogo na experiência de uma visita. Pensarmos apenas no deslocamento da escola para uma instituição cultural já nos deparamos com um momento marcante para estudantes e professores. Diz Martins:

Às vezes vemos ônibus carregados de estudantes que mais parecem um time de futebol que acabou de ganhar um torneio, tal a euforia, os comentários para os transeuntes, a gritaria. Ou a viagem se volta para o próprio grupo, com as conversas entre os amigos, ou os namoricos, ou

mesmo as canções cantadas em altos brados. Assim, a visita começa muito antes de chegarmos ao espaço expositivo. (2008, p.15)

Mas e no momento em que o grupo participante da visita chega a um espaço cultural e adentra às suas dependências? Estariam os alunos preparados para vivenciar o contato com obras de arte plásticas ou cinematográficas, caso não tenham tido acesso a esse tipo de sensibilização, anteriormente, numa sala de aula?

Visitar um espaço cultural, instituição ou parque, como um zoológico, sabendo o que vão encontrar e o que será exposto, não garante, segundo Martins (2003), que o grupo de estudantes possa aproveitar a visita para ampliar seus conhecimentos, sem uma ação mediadora. Assim, a autora conceitua o termo mediação:

O termo “mediação” tem muitos sentidos e será preciso retirar camadas de suas significações para revelar o que está por trás dele. De raiz grega *medhyo* – “que está no meio” – e latina *medius, a, um* – “que está no meio, no centro; que concilia opostos; que observa neutralidade, neutro, indica intercessão, interposição, intervenção, mediação” –, o termo tem sido usado no senso comum como uma “ponte entre dois”, tanto em relação aos pedidos às divindades, quanto no que diz respeito à resolução de partilhas com advogados mediadores, entre outras.[...] Mediação cultural. Agregar à mediação o conceito de cultura gera novas conexões, tanto na relação com o contexto cultural da obra, como no contexto cultural de quem é afetado por ela. E aí não podemos falar apenas de estar no meio entre dois, mas um “estar entre muitos”, de modo ativo, flexível, propositivo, atento ao outro. Um “estar entre” que não é entre dois, como uma ponte entre a obra e o leitor, entre aquele que produz e aquele que lê, entre o que sabe e o que não sabe, mas em meio a um complexo de pensamentos, sensações, histórias reatualizadas. Compreender a mediação como um “estar entre muitos” implica uma ação fundamentada e que se aperfeiçoa na consciente percepção da atuação do mediador. (2008, p. 24)

“Estar entre muitos” ultrapassa o modelo positivista na relação professor/aluno trazendo uma troca enriquecedora, em que cada um do grupo externa seu ponto de vista, numa socialização da visita, ultrapassando o perigo de colocar como única e correta a voz do monitor, professor e / ou teórico.

É impossível considerar uma atividade extraclasse como novidade na escola. Não há nada de novo em organizar e estruturar uma visita a um espaço cultural. Sair do cotidiano da sala de aula e promover atividades extraclasse são iniciativas muito antigas na escola que talvez existam desde que essa instituição se consolidou. Os termos usados para essa prática são variados; incluem desde as conhecidas excursões até as saídas, aulas-passeio ou trabalhos de campo, viagens de estudo e estudos do meio, entre outros.

As finalidades das atividades extraclasse podem modificar-se através dos tempos, mas existe uma aposta real no potencial de aprendizado que essas experiências oferecem ao educando. Mas a responsabilidade e trabalho atribuídos ao professor para efetuar a tarefa não se modificam através dos tempos. Para Mergulhão:

Tirar os alunos da escola pode significar muita responsabilidade e trabalho. Em compensação, os resultados de aprendizado são duradouros. Muitos diretores, professores e pais acham que excursão é só um passeio. Pode até ser, se não for bem dirigida. (1998, p.81)

O termo “excursão” realmente pode remeter a um simples passeio ou uma atividade de lazer. Visando tirar essa conotação, o projeto “Lugares de Aprender: a escola sai da escola”, propõe que as visitas realizadas pela escola sejam denominadas “expedições” e, assim, em toda a orientação do Projeto, encontrar-se-á o termo visita/expedição. O termo “expedição” não é inédito, havia sido proposto pelo “Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio” da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, em 2003, no texto escrito por Mirian Celeste Martins, numa publicação denominada “Guia Educativo de Museus do Estado de São Paulo”.

Para construção da definição do termo expedição, dentro do projeto “Lugares de Aprender: a escola sai da escola”, a pesquisadora Martins, lembra algumas expedições do passado, como a de Charles Darwin, a Missão Austríaca trazida para o Brasil pela arquiduquesa Leopoldina em 1817, a Langsdorff, que trouxe os russos para realizarem registros do Brasil. Na descrição dessas expedições, a pesquisadora salienta:

Percebemos que em cada expedição há tarefas singulares para cada um dos que dela participam. Não se trata de uma excursão em que o passeio e o entretenimento são os fatores principais, mas de uma expedição conectada com um objetivo comum – algo a investigar, a estudar. Observando os vários procedimentos de expedições do passado, podemos verificar que cada participante ou grupos de participantes têm funções específicas, colaborando para que o objeto de estudo da expedição possa ser vivido e percebido por múltiplos focos. (2008, p.27)

Uma expedição requer que os alunos sejam preparados para cada tarefa, de acordo com a possibilidade e singularidade de cada classe, o que implica uma leitura das classes pelo(a) professor(a), para possível adequação de cada grupo-classe ao objetivo pretendido.

Para realizar os registros durante a visita/expedição, segundo Martins (2008), cabe ao professor organizar os alunos em equipes, pensando não somente nos informes fotográficos, mas na gravação dos sons ou textos escritos em diferentes modalidades como, por exemplo, o jornalístico. As equipes de cientistas, historiadores, geógrafos, ecologistas, antropólogos,

entre outros, constituídas sob a orientação do professor, deverão ficar atentas às questões a serem estudadas. Outra equipe ainda incorporará o papel de um grupo de agentes de turismo com a finalidade de estudar o trajeto e chamar a atenção do grupo para os pontos importantes da viagem.

Outro aspecto relevante é o de promover possibilidades de troca entre os alunos, observando-se a multiplicidade dos olhares, compartilhamento de memórias, curiosidade e atitude investigativa. Dessa forma, é crucial dialogar no sentido de pesquisar se os alunos possuem o hábito de colecionar objetos, a fim que atentem para a importância do que é um acervo.

A multiplicidade dos olhares acompanhará todo o trajeto, à medida que os participantes compartilharem as diferentes leituras realizadas durante a visita/expedição, tarefa que não será fácil, afinal, constantemente, jovens e adultos se restringem na permanência da homogeneização das ideias. Daí a necessidade de intervenções pontuais por parte do professor, conforme evidencia (MARTINS, 2008, p.29), “A possibilidade de dizer ao outro o que pensa, muitas vezes precisa ser provocada por problematizações pelo educador, que gera conversa. Essa é uma maneira de prepará-los para uma visita/expedição.”

Compartilhar memórias consiste em partilhar experiências anteriores vividas pelos alunos em instituições culturais. No momento da preparação para a visita, os alunos serão provocados a manifestarem suas expectativas em relação à instituição que será visitada. Esse levantamento, cutucado por questões problematizadoras, por si só instiga os alunos para o encontro com a instituição, o que permitirá a pesquisa ir além das paredes da escola.

A conexão da visita/expedição com o currículo é imprescindível e complementar, já que a sala de aula pode ser vista sob outro foco e o conhecimento volta a ser nela lapidado. A relação da experiência com o conteúdo do currículo possibilita desenvolver aspectos que não seriam trabalhados sem essa observação. Para Martins:

O Programa Cultura é Currículo oferece a oportunidade de aprofundar certos eixos temáticos por meio das visitas/expedições. Neste programa, ou em qualquer oportunidade de saída da escola, será sempre importante nos perguntarmos: Como a visita/expedição se relaciona com os conteúdos do currículo? Ela pode gerar novos modos de perceber e interpretar os conceitos e suas relações, a serem trabalhados posteriormente? O interesse já foi despertado pela mídia ou os alunos pouco ou nada sabem sobre a instituição cultural e seu acervo? Como ampliar a potencialidade da visita valorizando o patrimônio cultural? A partir da visita, poderemos

trabalhar aspectos que não seriam tocados sem a observação mais sensível? (2008, p.31)

O projeto Lugares de Aprender propõe também que o educador oportunize tempo e espaço. Tempo não como atividade extraclasse, mas como “proposição capaz de mover nos alunos e professores um modo revigorado de olhar o mundo” (MARTINS, 2008, p.25) e espaço para outros tipos de experiências entre professor e alunos, pois professor e alunos estarão lado a lado, como viajantes atentos, numa visita/expedição.

Para que a visita/expedição não tenha um fim em si mesma, o programa “Cultura é Currículo” disponibiliza a série, anteriormente citada, “Subsídios para Desenvolvimento de Projetos Didáticos”. Essa publicação está organizada em fascículos, correspondentes aos segmentos da escolaridade básica, que apresentam orientações definidas com base nas propostas curriculares das séries e áreas do conhecimento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Os fascículos que compõem a série Subsídios para Desenvolvimento de Projetos Didáticos se apresentam divididos nos seguintes eixos temáticos: Os seres vivos diante das estrelas; Heranças culturais; Espaços, tempos e obras; Patrimônio, expressões e produções; Séculos, contextos e transformações e Meio ambiente: saber cuidar. Tais eixos temáticos apresentam a proposta de organizar o antes, o durante e o depois da visita/expedição, através de projetos, como: Árvores, folhas e outros verdes: imaginar e olhar; Animais e suas paisagens; Astronomia: o Sistema Solar, seus planetas e outros mistérios do céu; O baú da identidade: nossas heranças imateriais; As heranças culturais e os objetos que contam histórias; O espaço e a produção de representações; Conhecer e comunicar os bens culturais; Os objetos e as diferentes formas de olhá-los; História e histórias: múltiplas versões; Comunicação cultural: uma ponte entre a escola e a instituição cultural; Prédios contam histórias de suas transformações; Os lugares e o meio ambiente e Preservação e conservação: relações do ser humano com o meio ambiente.

Os projetos apresentados, dentro dos eixos temáticos, estruturam-se em três momentos: a apresentação do tema de trabalho, o aprofundamento do tema e sua conclusão em um produto final, através de atividades. As atividades elaboradas para cada segmento apresentam a justificativa da importância do tema a ser tratado, situando-o na proposta curricular, os objetivos do trabalho, a identificação do que se espera que os alunos aprendam, o produto a ser apresentado ao final das atividades de aprendizagem e as etapas de seu

desenvolvimento. Propõe ainda ações educativas que ajudam os alunos a compreenderem melhor alguns conteúdos escolares, avançar no conhecimento de mundo e, assim, segundo a FDE – Fundação de Desenvolvimento da Educação (2009), a posicionar-se de maneira consciente e autônoma.

Informar e discutir sobre as etapas para desenvolvimento do projeto possibilita a participação ativa dos alunos no processo de preparação da visita/expedição. Mas um projeto não é algo estático, inflexível. É necessário considerar os percalços, os contratempos e, assim, a cada etapa a autoavaliação pode orientar novos caminhos.

3.1 Antes do Zoológico

O Zoológico de São Paulo possui uma área de 824.529 metros quadrados de Mata Atlântica Original, exhibe 3.200 animais de várias espécies, promove a conscientização do público sobre a variedade e diversidade da vida na Terra, oferece abordagem sobre coleta seletiva de resíduos e a utilização responsável dos recursos naturais. O espaço a ser visitado apresenta-se inicialmente de forma virtual aos alunos, evidenciando características que anunciam uma produtiva visita/expedição.

As possibilidades de realizar uma visita/expedição que tivesse significado para a aprendizagem dos diferentes conteúdos e objetivos que se pretendiam explorar, segundo os PCN de 1998, ficaram evidentes. Os alunos encontraram no Zoológico de São Paulo as possibilidades de observar e vivenciar os conteúdos curriculares desenvolvidos na sala de aula durante as aulas de Ciências, acentuados pelas pesquisas iniciais.

Os conteúdos a serem desenvolvidos faziam parte do Currículo do Estado de São Paulo: Ciências – Ensino Fundamental – Ciclo II, 6ª série/7º ano : Os seres vivos: Diversidade da vida animal; Diversidade de plantas e Os fungos. A preparação da visita/expedição seguiu três tempos, o antes, o durante e o depois seguindo a orientação dos Subsídios para o Desenvolvimento do Projeto Didático – Ensino Fundamental e Médio. Em uma conversa com os alunos, dispostos em círculo na sala, o projeto foi apresentado como um todo, mostrando suas etapas e o que era esperado do produto final. A primeira etapa do projeto iniciou-se com a discussão sobre o que eles costumavam observar na natureza e como o faziam. Foram, então, informados de que haveria uma exposição das fotos que fizessem dos animais no Zoológico.

Durante as aulas de Ciências, portanto, os alunos foram informados da possibilidade de uma visita/expedição. A notícia foi respondida com euforia, mostraram-se receptivos em relação ao lugar, embora muitos já conhecessem um zoológico, visto que em Sorocaba há um, mas não nas dimensões do encontrado na cidade de São Paulo.

Havia na visita/expedição, como salientado anteriormente, uma conexão clara com os conteúdos existentes no currículo da 6ª série/7º ano, proposto pelo Estado, na disciplina de Ciências. Desse modo, a preparação dos alunos ocorreu no decorrer das aulas, sem que houvesse necessidade de interrupção na sequência dos conteúdos. Os alunos eram indagados frequentemente sobre as possibilidades de analisarem, durante a visita/exposição, as questões desenvolvidas na sala de aula, através das orientações do eixo temático “Meio Ambiente: saber cuidar”.

Discutir sobre os diferentes órgãos dos sentidos utilizados pelos diferentes seres vivos para “observarem” o meio possibilitou a reflexão sobre as possibilidades de os alunos observarem seu entorno, ultrapassando a visão. Depois de “discussões” com os alunos, ficou combinado que todas as equipes iriam utilizar durante a visita/expedição, como principal forma de registro, o fotográfico, pois a grande maioria dos alunos possuía câmera, inclusive em seus celulares.

Foram solicitados registros coletivos e individuais dos alunos e dos professores participantes, para revelar um estado reflexivo como subsídio de avaliação, segundo o proposto em “Portfólios e diários de bordo podem se tornar, portanto, mais um momento para refletir” [...]:

Como diários de viagem, os portfólios ultrapassam a ideia de guarda do que foi feito, para se tornar inquietude para olhar de outro modo o já visto, saindo das amarras de um olhar que tende ao reconhecimento e à recongnição. Um olhar que pode se espantar com o que é familiar e tornar familiar o que parece estranho. E, ao fazer isso, também amplia a ressonância da visita, pois acaba por chegar aos pais e a toda a comunidade escolar. (MARTINS, 2008, p. 34)

Com a aproximação da data da visita/expedição, os alunos foram orientados sobre algumas regras que deveriam seguir em relação à conduta dentro do Zoológico. Foi lembrado aos alunos que iriam, certamente, para se divertir, mas também para aprender. Segundo Mergulhão, existem regras básicas que os grupos de estudantes devem seguir durante a visita/expedição:

[...] alguns bichos têm hábitos noturnos ou crepusculares, isto é, podem estar dormindo ou sonolentos durante o dia, que é o horário da visita. É o caso do lobo-guará, do tamanduá-bandeira, dos felinos, das corujas, etc. Outros são também mais lentos em certas horas do dia, como o jacaré e as cobras. Peça a seus alunos para falarem baixo perto do recinto desses animais, a fim de não perturbar a tranquilidade. Esse comportamento vai ressaltar que eles são os visitantes na casa dos bichos. Lembre a eles, também que alguns animais são bastante nervosos e gritam e se batem nos recintos se forem incomodados; As grades e as barras de segurança existem para proteger o visitante do animal e o animal do visitante. Elas devem ser respeitadas; Todo Zoológico possui latas de lixo à disposição. Lembre seus alunos que o respeito e a luta contra a poluição começam por não jogar papel no chão; [...] (1998, p.82)

Os alunos foram orientados a observar as informações científicas referentes ao acervo vivo, que estariam nos arredores dos recintos, aparadas em diferentes suportes, como, painéis, imagens, modelos e *folders*. Essas informações poderiam auxiliá-los nas descobertas que realizariam e/ou sanar eventuais dúvidas que surgissem durante a visita/expedição.

3.2 O durante e o depois da visita/expedição

As finalidades da visita/expedição estavam claras e articuladas com o currículo, tendo, como principal forma de registro, o fotográfico. Desse modo, 40 alunos, matriculados nas 6ª séries/ 7º anos da escola estadual Professor Carlos Augusto de Camargo – Piedade – SP partiram, portando aparelhos fotográficos, inclusive em seus celulares, para visita/expedição ao Zoológico de São Paulo, num sábado, mais especificamente no dia 10/12/2010.

O percurso da escola até o Zoológico foi marcado com momentos de descontração, pois as músicas, as brincadeiras e os namoros foram inevitáveis. Os lanches também tiveram destaque. Entre momentos de aprendizagens, em observações sobre o trajeto, a cada cidade surgia a pergunta: “*Prô, já chegamos?*”

Durante toda a viagem, os alunos registravam com seus celulares e aparelhos fotográficos as novidades que iam encontrando. Exploraram novos espaços e registraram olhares inusitados. Segundo Sontag (2004, p.41) “Fotografando e atribuindo importância”. Mas no Zoológico os registros fotográficos se intensificaram, e o encontro dos alunos/fotógrafos com o tema aconteceu. Segundo Kossoy (2003), para realizar uma fotografia são necessários três elementos essenciais: “o assunto, o fotógrafo e a tecnologia.” No caso da visita/expedição: o assunto, Zoológico; o fotógrafo, aluno e a tecnologia, aparelhos fotográficos e celulares, geravam o produto final: uma representação fotográfica.

Assim, ao retornarem à escola, os alunos portavam muitas fotografias em seus aparelhos fotográficos e celulares. Foram, então, solicitados a trabalharem com a produção fotográfica e com um relato da experiência vivida. Esses dados coletados serviriam para orientar discussões e avaliar o aproveitamento da visita/expedição, conforme será explicitado no capítulo 3, revelando que os participantes tinham experimentado, evidentemente, em outro lugar, os conteúdos desenvolvidos no espaço escolar. A visita oportunizou a aproximação com os alunos, mostrando outro importante papel atribuído a atividade extraclasse no que se refere à “sociabilidade, particularmente em relação à autoestima e à capacidade de trabalho em equipe e ao relacionamento com colegas e professores”, conforme sugerido por, Marandino; Selles; Ferreira, (2009,p.143). As evidências do referido estão nos relatos e fotografias que seguem:

*Minha viagem ao Zoológico foi bem legal, divertida e vi muitos animais que nunca tinha visto antes, como a girafa. Ao chegar lá nem sabia por qual caminho começar, pois o Zoológico é muito grande, acho que não andei por todos os lugares e acho também que não vi todos os animais devido a sua grande variedade. [...] Gostei de lá, havia boa organização e funcionários educados. Tirei muitas fotos dos animais e me diverti vendo-os enquanto andava naquele carrinho dirigido por um funcionário. Os animais que mais gostei foram a girafa, uma tartaruga de casco esquisito e o urso. Por ser a primeira vez que fui ao Zoológico de São Paulo, **marcou bastante a viagem e os amigos com quem andei**. Recomendo a quem nunca foi ir! Com certeza gostarão. (MMB, 13 anos)*



Foto 1 – “Nunca tinha visto uma girafa”. Acervo: JS, 13 anos.



Foto 2 – “Uma tartaruga de casco esquisito”. Acervo: JS,13 anos.

Outros sentidos, além da visão (leitura da placa), foram acionados. Entre eles, o olfato, como descreveu a aluna:

Eu gostei muito de ir ao Zoológico, pois naquele momento ficamos bem perto da natureza, e isso nos faz ver o quanto o homem tirou a beleza da terra para seu conforto. [...] dá para observar como cada bicho reage no seu habitat. E aquelas placas que ficam no lado da jaula nos trazem muitas informações sobre a espécie [...] Ir até lá já é muito bom, mas se fizermos um piquenique fica ainda melhor. Mas Zoológico não é Zoológico se não tiver aquele cheiro malcheiroso para completar o passeio. (AM, 12 anos)



Foto 3 – “Placa Tamanduá – mirim”. Acervo: JS (13 anos)



Foto 4 – “Tamanduá-mirim enrolado”. Acervo: JS, 13 anos.

Seriema e ganso australiano chegaram ao Carlos Augusto em forma de placas explicativas. Os alunos voltaram falando inglês: *Black-leeged seriema, Cape – barren goose*:



Foto5 - Placa Seriema. Acervo: JS, 13 anos.



Foto 6 – Placa Ganso Australiano. Acervo: JS, 13 anos.

A mediação revela-se em meio a um complexo de pensamentos, de sensações, histórias reatualizadas. A importância da ação mediadora é evidenciada quando os alunos relatam os momentos vividos com os professores e monitores do parque, como marcado no relato a seguir:

Fomos ao Zoológico de São Paulo [...] gostei muito, pois vimos todos os tipos de animais que havia lá. Mas o mais legal foi poder saber tudo sobre eles: que comida eles comem, lugar onde vivem, sua reprodução e muito mais. Eu e a professora e mais uns amigos fomos andar de carrinho, passeamos pelo Zoológico vendo os animais do pantanal [...] Depois fomos ver os répteis e, dentro de uma sala, um biólogo estava dando uma palestra sobre cobras; vi umas cobras enormes e confesso que morri de medo. Depois fomos comer [...] esse passeio foi inesquecível. Queria outros iguais! (TFO, 13 anos)



Foto 7 – “Confesso que morri de medo”. Acervo: GAOS 13 anos



Foto 8 – “Confesso que morri de medo”. Acervo: GAOS 13 anos

As fotografias tinham como objetivo final transformar a produção fotográfica dos alunos em uma exposição que ecoasse para a comunidade escolar os acontecimentos e as aprendizagens ocorridas durante o desenvolvimento do projeto, sabendo que o conjunto de fotografias, para Kossoy:

[...] não reconstituem os fatos passados, [...] apenas congelam, nos limites do plano da imagem, fragmentos desconectados de um instante de vida das pessoas, coisas, natureza, paisagens urbanas e rurais. Cabe ao intérprete compreender a imagem fotográfica enquanto informação descontínua da vida passada, na qual se pretende mergulhar. (2001, p.115)

Sabendo que a interpretação é múltipla, móvel e que “toda fotografia contém múltiplas significações”, (SONTAG, 2004, p.22) as representações fotográficas produzidas pelos alunos, durante a visita/expedição, como seriam entendidas? “Sistematizar a noção de representação e promover condições para o reconhecimento e distinção entre objeto de representação e o objeto representado” (SEE/SP, 2009, p. 16), são objetivos que se mantêm para a questão da representação como embasamento para meu projeto de pesquisa.

Diante do proposto pelo programa “Cultura é Currículo” e das minhas leituras realizadas sobre a relação das representações fotográficas com o mundo contemporâneo, não seria possível organizar uma exposição que apenas reproduzisse fragmentos congelados de um acontecimento, como as fotografias que, segundo Kossoy (2005, p.43) revelam apenas o mundo visível e o aparente das coisas e da natureza. Como o próprio aluno revelou:

[...] Eu gostei de ir ao Zoológico ver os animais de perto, porque, quando você está lá, você sabe o sentimento seu e dos animais, mas, quando olha na foto, você não sabe o que ocorreu em volta. Ver um animal de perto é diferente de olhar a foto. (APTМ, 13 anos)

4 REPRESENTAÇÃO

Existe tudo porque existo.
Há porque vemos.
Fernando Pessoa, in "Cancioneiro"

As formas de representação da realidade como as fotografias, os mapas e as obras de arte podem enriquecer a compreensão do mundo, mas podem também causar distorções nas formas de reconhecê-lo.

Para Kossoy, (2000, p.36) a representação fotográfica surge de uma trama, da qual fazem parte o assunto, o fotógrafo e a tecnologia. Dessa trama surgem realidades distintas: a primeira e a segunda. Pode-se conceituar a primeira realidade como aquela do assunto em si, no momento do registro, incluindo o processo de criação e os materiais de suporte. Já a segunda realidade refere-se à do assunto representado, compondo a aparência imutável, conteúdo explícito da fotografia, aquilo que é aparente, porém cristalizado:

[...] a realidade fotográfica do documento, referência sempre presente de um passado inacessível. Toda e qualquer fotografia que vemos, seja o artefato fotográfico original obtido na época em que foi produzido, seja a imagem dele reproduzida sobre outro suporte ou meio (fotográfico, impresso sob diferentes formas, eletrônico etc.), será sempre uma segunda realidade. (KOSSOY, 2000, p.37)

A realidade da fotografia parte, então, de uma transposição de realidades: da visual, do assunto selecionado (primeira realidade), para a realidade da representação (segunda realidade). Desse modo, a realidade da fotografia reside nas diversas interpretações que cada receptor realizará num dado momento. A reação de cada receptor frente à imagem fotográfica estará de acordo com sua situação socioeconômica, concepção de vida, seus conceitos e pré-conceitos.

A polissemia que envolve os diversos sentidos que a imagem provoca em cada um, segundo seus valores culturais e individuais, foi evidenciada pelos pesquisadores Alik Wunder e Hylio Laganá, no artigo *Dialogando sobre Fotografia e o Ensino de Ciências*, publicado a partir do IV Encontro de Formação Continuada de Professores de Ciências, realizado na UNICAMP, em setembro/2002. Alik Wunder trata das experiências vividas durante encontros de formação para professores da rede pública municipal de ensino de

ciências, na cidade de Campinas. O objetivo era o de discutir o uso das imagens fotográficas no ensino de ciências.

Em uma das oficinas programadas para o encontro, Wunder e Laganá propuseram a observação e a interpretação de fotografias utilizando-se de uma dinâmica para confrontar a percepção comum que o grupo tinha dessas fotografias. Os pesquisadores surpreenderam-se com as análises que apresentavam percepções e não a descrição do que as imagens representavam. Os professores relatavam sensações e desejos e não o que viam objetivamente. Por exemplo, ao relatarem o que viam observando uma macrofotografia de uma frutificação, sem saber do que se tratava:

Com essa foto as leituras foram as mais variadas: “dor”, “espinhos”, “medo”, “calor”, “apetite”, “vida”, “energia” foram algumas das palavras colocadas. Embora apresentem pouca coerência entre si, são todas coerentes com a imagem: os frutos vermelhos, cobertos de pelos que podem evocar sensações de dor, sangue, medo, calor; também é fácil associar à cor vermelha os termos energia e apetite; identificar que se trata de algo vivo, seja lá o que for, leva à palavra vida. A imagem nesse caso não era de leitura simples e direta, e suscitou ambiguidades no consenso; o visto e interpretado ficou livre de conceitos conhecidos e pôde evocar leituras mais pessoais (a imagem da mulher, em contrapartida, tem uma leitura muito cristalizada para que alguém fuja da leitura “mulher”). (WUNDER, 2005, p. 152)

Os exercícios realizados pelos pesquisadores junto ao grupo de professores permitiram que os mesmos refletissem sobre as vastas possibilidades de olhares do ensino de ciências e como os olhares se perdem quando se limitam às explicações da tradição científica. O compartilhamento das imagens é subversivo como informa Laganá (2005) e encontra “brechas” para colocar-se em nossa percepção. O saber, então, compartilha múltiplas visões.

A realidade das fotografias é fixa, imutável, mas sujeita a diversas interpretações. Para Kossoy (2000, p.47):

Aí reside, possivelmente, o ponto nodal da expressão fotográfica. Seria esta, enfim, a *realidade da fotografia*: uma realidade moldável em sua produção, fluida em sua percepção, plena de verdades explícitas (análogas, sua realidade exterior), documental porém imaginária[...] por possibilitar inúmeras representações/interpretações, realimenta o imaginário num processo sucessivo e interminável de construção e criação de novas realidades.

Convém ressaltar que a trajetória de uma fotografia tem ao menos três estágios. O primeiro, a intenção do autor, no caso, o fotógrafo, que, por vários motivos, viu-se motivado a registrar determinado tema do real. O segundo estágio é a materialização da fotografia e o terceiro, os caminhos percorridos pela foto: “as vicissitudes por que passou, as mãos que a

dedicaram, os olhos que a viram, as emoções que despertou, os porta-retratos que a emolduraram, os álbuns que a guardaram, os porões e sótãos que a enterraram, as mãos que a salvaram.” (Kossoy, 2001, p. 45)

De repente, chega para meu convívio o pintor belga René Magritte (1898-1967), levando-me a pensar na realidade captada pelos alunos, através de suas câmeras fotográficas e celulares e na representação das imagens recolhidas no Zoológico/SP. Para Silveira, (1995) as obras de Magritte estão fundamentadas “na consciência de que as relações entre objetos, seus nomes, significados e funções são muito mais tênues do que a certeza da rotina faz crer.”:

[...] em um de seus quadros mais alegóricos, abaixo da imagem de um cachimbo pode-se ler “isto não é um cachimbo”, o que, além de mencionar o fato evidente de que estamos frente à uma representação do objeto e não a ele mesmo, faz-nos refletir sobre a proximidade do “misterioso” escondido nas aparências mais inocentes. Não sem razão escreveu em 1929 que “um objeto não mantém relação tão estreita com seu nome que não possa encontrar outro que melhor lhe convenha”. (SILVEIRA, 1995, p. 14)

Uma das versões da obra “A traição das imagens”, a primeira versão, provavelmente em 1926, desenhada com cuidado, tem escrito na parte de cima com letra caprichada “Isto não é um cachimbo” como uma lição escolar, em um quadro negro. Foucault, autor do livro “Isto não é um cachimbo” (1988), que trata das obras de Magritte, afirma que os cruzamentos entre figura e texto são maiores por se tratar de uma obra que simula estar em um quadro negro escolar. Todo desconforto seria, então, causado pela forma como está representada a primeira versão da obra de Magritte: como se o cachimbo estivesse desenhado em um quadro negro; o texto, como uma lição, deveria apresentar a confirmação do desenho, pois o espaço escolar é considerado espaço de certezas. Então o desconforto causado nos receptores da obra seria causado por “tudo estar solidamente amarrado em um espaço escolar” (FOUCAULT, 1988, p.35).

A obra de Magritte, “A traição das imagens”, provoca incertezas também através do conflito entre palavra e objeto, causando em seus receptores o desejo de tentar consertar o “erro” da negativa, ou mudando o desenho para algo que realmente não seja um cachimbo, ou ainda escrevendo uma frase afirmando se tratar de um cachimbo. A contradição entre imagem e texto não poderia ser a causa da estranheza atribuída à obra de Magritte. Segundo Foucault não há contradição; para que houvesse, seriam necessários dois enunciados e existe somente um, mas permite um desconcerto por ser inevitável relacionar imagem ao texto:

Meu Deus, como tudo isso é bobo e simples; este enunciado é perfeitamente verdadeiro, pois é bem evidente que o desenho representando um cachimbo não é, ele próprio, um cachimbo? E entretanto há um hábito de linguagem: o que é este desenho? É um bezerro, é um quadrado, é uma flor. Velho hábito que não é desprovido de fundamento: pois toda função de um desenho tão esquemático, tão escolar, quanto este é a de se fazer reconhecer, de deixar aparecer sem equívoco nem hesitação aquilo que ele representa. (FOUCAULT,1988, p.20)

Mesmo sendo um hábito de linguagem, existe uma dependência entre a imagem e o texto, ainda que desprovida de fundamento; a imagem não é o equivalente do enunciado. A obra de Magritte “mostra um desenho que mostra a forma de um cachimbo; e um texto escrito por um zeloso professor, isto não é um cachimbo” (FOUCAULT 1988, p.35). Existe possivelmente, para o receptor da obra, uma “confusão” entre o objeto real e a representação da realidade.

A reflexão sobre a representação fotográfica criou conexões entre as experiências dos pesquisadores Wunder e Laganá (2005) , a proposta do pintor René Magritte, em sua obra “A traição das imagens”, e o exercício realizado pelos alunos da 6ª série/ 7º ano da EE “Prof. Carlos Augusto de Camargo” de Piedade/SP. Qual seria então o olhar que esses alunos lançariam sobre as fotografias? Os animais fotografados durante a visita/exposição seriam para os alunos, quando expressos nas fotografias, a realidade?

Para tanto, as produções fotográficas dos alunos foram montadas numa exposição, no mural de entrada do prédio escolar, portando legendas que as negavam: “*Isto não é uma aranha*”, “*Isto não é uma anta*”, “*Isto não é uma arara*”, “*Isto não é uma serpente*”, ...

4.1 Isto não é o Zoológico: uma exposição

O famoso cachimbo...
 Como fui censurado por isso!
 E entretanto...
 Vocês podem encher de fumo,
 o meu cachimbo?
 Não, não é mesmo?
 Ela é apenas uma representação.
 Portanto,
 Se eu tivesse escrito sob meu quadro:
 ‘isto é um cachimbo’,
 Eu teria mentido.
 René Magritte(1961)

A onipresença e onipotência das imagens, em especial as imagens técnicas como as fotografias, é indiscutível. Essas são produzidas e distribuídas em velocidade alucinante. O acesso fácil aos aparelhos fotográficos permitiu que praticamente todos os tivessem em suas mãos, especialmente em seus celulares. Assim “a experiência do homem contemporâneo não pode ser compreendida fora de suas relações com a imagem.” (SOUZA; FARAH NETO, 1998, p.29)

Diante da relação atual entre a imagem técnica e a escola, as fotografias produzidas pelos alunos da 6ª série/7º ano na expedição ao Zoológico de São Paulo não poderiam, simplesmente, transformarem-se em indícios de uma atividade extraclasse, destinadas ao esquecimento ou ao lixo. Era preciso que a experiência extraclasse ecoasse em possibilidade de desprendimento das amarras de um olhar tendencioso em direção ao reconhecimento e à reconção.

Apesar de saber das possibilidades de manipulação das fotografias através de diversos artifícios, o homem acredita nas imagens técnicas, segundo Laganá (2005, p.66) “esses artifícios poderiam colocar as fotos no mesmo patamar de dúvida e questionamento da pintura ou gravura. Contudo ainda assim nosso posicionamento é diferente diante da foto: ainda acreditamos que ela é real.”

Lê-se em Flusser (2002) que “a aparente objetividade das imagens técnicas é ilusória, pois na realidade são tão simbólicas quanto o são todas as imagens”, inclusive as imagens tradicionais onde “é fácil verificar que se trata de símbolos: há um agente humano (pintor, desenhista) que se coloca entre elas e seu significado.”

Em face das possibilidades de desaprender e aprender constantes, a escola apenas contempla imagens numa “erotização do olhar sobre a realidade” e “confina o tempo em uma série de presentes perpétuos” (SOUZA; FARAH NETO, p. 32, 1998). Segundo (BELMIRO; AFONSO, 2001, p.49), “vale dizer, a fotografia, no contexto escolar, auxilia a memorização de conteúdos, ratifica os acontecimentos, mas não instaura o múltiplo, o fragmento, o mito”. Caberá ao espaço escolar tirar alunos e professores do senso comum que associa o conceito de fotografia à ideia de realidade em que “existe um condicionamento implícito de ser a fotografia um substituto do real.” (KOSSOY, 2005, p.42).

É necessário registrar que a escola é o âmbito onde historicamente a escrita predomina. Como bem aponta Laganá:

No universo escolar, hegemonicamente verbal, a lógica do existir passa pelo nomear, transcrever em palavra para organizar, (re)escrever nas avaliações: a linguagem verbal é cristalizadora dos saberes; palavras historicamente congeladas em seus sentidos garantem a segurança da comunicação objetiva, científica, escolar. A imagem por si, nesse contexto escolar, nessa abordagem tradicional de ensino, é angustiante: fala sem dizer. (2005, p.106)

A Exposição com as fotografias produzidas pelos alunos surgiu numa manhã de segunda-feira, no corredor que oferece entrada e saída para os alunos. Num primeiro momento, a exposição, montada secretamente no final de semana com reproduções das fotografias de tamanho 40x50cm, causou surpresa aos alunos. Os comentários diversificaram-se entre aqueles que elogiavam e outros que se referiam à negação das imagens produzidas.



Foto 9 – A Exposição: Isto não é uma arara. Acervo: Juliana Abreu Nicolau.



Foto 10 – A exposição: Isto não é uma aranha. Acervo: Juliana Abreu Nicolau.



Foto 11 – A Exposição: Isto não é uma garça. Acervo; Juliana Abreu Nicolau.

Os alunos analisavam as fotografias, com os dizeres “Isto não é ...”; as fisionomias se alteravam, alguns riam, outros se espantavam, os questionamentos se multiplicavam. Existia

uma diversidade de olhares e opiniões em relação às mesmas fotografias. Acreditavam mais nas imagens técnicas que em seus próprios olhos, olhando as fotografias como realidade. A dúvida se fazia presente, alguns alunos reconheciam as imagens como as que capturaram durante a viagem/expedição ao Zoológico, mas não entendiam a negação na legenda. Acreditavam se tratar de um erro. Logo surgiu o primeiro comentário:

“Como? Alguém errou na hora escrever, não pode ter esse não”

Este comentário destaca que, na escola, existe a segurança da comunicação objetiva. Logo, “algum tipo de discurso explicando, legendando, legitimando de alguma maneira deve acompanhar as imagens em seu uso escolar” (LAGANÁ, 2005, p.106). Assim a negação causou confusão, estranhamento, abalo. Para Foucault, quando escreve sobre a obra de René Magritte:

Talvez uma esfregadela de pano logo apagará o desenho e o texto; talvez, ainda, apagará um ou outro apenas para corrigir o “erro” (desenhar alguma coisa que não será realmente um cachimbo, ou escrever uma frase afirmando que se trata mesmo de um cachimbo). Malfeito provisório (um “mal-escrito”, como quem diria um mal-entendido) (2008, p.12)

E assim instantaneamente, outro eco:

“Estão chamando a gente de burro, claro que isto é uma aranha, se não for, o que é então?”

Esse comentário foi considerado capital para entender como as imagens técnicas significam para os alunos, ou pelo menos para parte deles, a realidade. Negar tal realidade parece loucura, ou até mesmo uma afronta. Os animais fotografados, para eles, são reais. A fotografia “embora superficial e espectral, é atualmente mais concreta do que flores palpáveis ou do que amizades” (FLUSSER, 2008, p.82)

Outros comentários, estes extraídos de pequenos relatos escritos pelos alunos, após terem “visto” a exposição de fotografias:

As imagens colocadas perto da entrada da secretaria me chamaram a atenção: são dos animais que vimos no Zoológico, ano passado, fotos tiradas por alguém da minha sala. Elas me chamaram muito a atenção, porque havia uma imagem, por exemplo, de uma anta, só que embaixo dela estava escrito: ISTO NÃO É UMA ANTA. Na hora eu pensei “que idiotice, se isso não é uma anta é o quê? Um papagaio?” (LT, 13 anos, 7º ano)

[...] Aquelas fotos não me eram estranhas, e eu estava certa, porque aquelas imagens fomos nós mesmos que tiramos numa visita ao zoológico de São Paulo (AMF, 13 anos, 7º ano)

Depois de alguns meses, as imagens de animais na parede, só que negando, exemplo “Isto não é uma anta”, eu achei estranho porque se tinha uma imagem de uma anta, por que estava escrito que não era? (MCPS, 12 anos, 7º ano)

Esses dias, ao chegar na escola, percebi que o mural estava diferente, e então ao ler as placas negando o que estava nas imagens, não concordei com o que diziam e comentei com os colegas, eles tiveram a mesma reação que a minha, “espanto”. (MMB, 13 anos 7º ano)

Os relatos evidenciam a dúvida dos alunos em relação às “legendas” nas fotografias. A escola, lugar, por excelência, das certezas e dos conhecimentos, trazendo desconforto, lembra a areia movediça, sem segurança. As fotografias expostas inquietam por sua ambiguidade. Trabalham com a realidade, mas não são, “nem ao menos, um elemento confiável como comprobatório de uma verdade.” (HUMBERTO, 2000, p.57). No caso a visita/expedição ao Zoológico/SP.

Depois do momento de contato com a Exposição, os alunos foram conduzidos para suas salas de aula e, em discussão com os professores de Ciências, História e Português, puderam iniciar uma reflexão sobre fotografia, representação e objeto real. Conhecendo as obras de René Magritte, com especificidade para o conjunto “A traição das imagens”, os alunos, quando questionados sobre suas suposições para as legendas que negavam o que estava exposto, respondiam:

“Ah, professora, confunde toda a cabeça... É uma anta, mas é uma foto... Daí a gente vai começando a entender: você não consegue entrar lá, tocar nela!” (DAN, 13 anos, 7º ano)

“É tão bonito que parece que a gente está lá... então a gente também não está lá, prô?” (JAN, 13 anos 7º ano)

Os comentários acima deixam claro que os alunos começaram a considerar a possibilidade de representação das imagens através de um (re) pensar sobre as fotografias dos animais, que deixavam de ser sinônimos da realidade. Lembrando Sontag (2004, p.31): “um evento conhecido por meio de fotos certamente se torna mais real do que seria se a pessoa jamais tivesse visto as fotos”. Da aula de Língua Portuguesa, que tratava da exposição das fotografias, surge uma poesia escrita por DAN, que expressa seu entendimento:

“Sobre fotos e almas”

Medo
de saber a verdade
Dúvida
sobre o real e o irreal
Incerteza
existem ou não almas
As fotos provam
que esses animais existem
a alma
não tem como provar

(DAN, 13 anos, 7º ano)

O caráter indiciário das fotografias, revelado pelo aluno DAN, caminha no sentido de que os animais realmente existem. As legendas das fotografias afirmam o caráter representativo das fotos. Mostrando o entendimento que as fotografias captam apenas instantes, revelando que “a natureza que fala à câmera não é a mesma que fala ao olhar; é outra, especialmente porque substitui um espaço trabalhado pelo homem, um espaço que ele percorre inconscientemente.” (BENJAMIN, 1996, p.94)

As indagações do aluno em relação à existência da alma indicam a realidade que desaparece. Os animais existem, mas estão indissolavelmente ligados à falta de transparência, já que as fotografias são traços “de uma unidade que se desintegrou” (KRACAUER, 2009, p.73), um instante irreversível. “Tempo que não retorna mais.” (p. 65)

Pode-se supor que o aluno tenha iniciado a consciência de que, por mais “real” que seja uma fotografia, ela ainda significa representação, “nuvens de fantasia e pílulas de informação” (SONTAG, 2004, p. 84).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar minha pesquisa, coloquei como proposta problemática a questão: os animais fotografados pelos alunos durante a visita/expedição ao Zoológico/SP seriam para eles, quando expressos nas fotografias, a realidade?

Expor as fotografias produzidas pelos alunos com legendas que as negavam fez com que viessem à tona elementos sobre a representação da realidade através das imagens produzidas pelos aparelhos fotográficos. As diversas reações manifestadas mostraram que, para alguns alunos, a realidade era o que viam e negar essa realidade, a princípio, seria insanidade. Lembrando Kossoy, estava presente nos alunos o consenso acerca do mito de que a fotografia é uma espécie de ‘sinônimo’ da realidade. “O conceito de fotografia e sua imediata associação à ideia de realidade tornam-se tão fortemente arraigados que, no senso comum, existe um condicionamento implícito de ser a fotografia um substituto imaginário do real.” (KOSSOY, 2005, p.42)

E ainda, pode-se dizer que ela, a fotografia, representa coisas:

[...], porém essas coisas têm uma existência e uma realidade para além do que é representada na fotografia. Nesse sentido, a fotografia é uma representação. No entanto, a fotografia também é uma coisa, diferente do que ela representa. É um objeto de arte, uma foto, um pedaço de papel que traz uma informação visual sobre algo que não é ela propriamente. (SEE/SP, 2009, p.17)

No jogo do “não é” (Isto não é uma arara), a presença dos professores é fundamental. Fazendo indagações, instigando com questões provocativas e jogos de percepção, troca de impressões sensoriais e de interpretações, num processo de mediação, os professores geram encontros que exigem atitudes pedagógicas que reforçam a construção de significados novos.

Alfonso López Quintás (1992, p.26) afirma que o homem é um “ser de encontro”: constitui-se, desenvolve-se e se aperfeiçoa encontrando-se com realidades de seu meio ambiente que, em princípio, lhe são distintas, distantes, externas e estranhas. Tangenciando assim interesses e necessidades dos alunos, antenados pelos saberes propostos e intermediados pelo Programa Cultura é Currículo, pensar e desenvolver diferentes abordagens e formas de experiências é pressupor um espaço de cultura.

Instigar a mudança da relação dos alunos com o mundo, questionando a representação produzida por suas próprias fotografias, oportuniza discutir a veracidade das diversas representações utilizadas no ensino, podendo ser este um caminho na aprendizagem da disciplina de Ciências. Diz Virginia Kastrup:

O melhor aprendiz não é aquele que aborda o mundo por meio de hábitos cristalizados, mas o que consegue permanecer sempre em processo de aprendizagem. O processo de aprendizagem permanente pode, então, igualmente ser dito de desaprendizagem permanente. Em sentido último, aprender é experimentar incessantemente, é fugir ao controle da representação. É também, nesse mesmo sentido, impedir que a aprendizagem forme hábitos cristalizados. (KASTRUP apud MIRIAM, 2008, p. 35)

Para a conclusão deste trabalho, é imprescindível dizer, com Jean Marie Gustave Le Clézio romancista francês, Prêmio Nobel de Literatura em 2008, que :

Escrever é igual ao metrô. Você já sabe aonde vai, não tem uma escolha infinita de destinações, há horários e respeitar, zonas obscuras e, além do mais, nem sempre é muito agradável. Mas há também tudo aquilo que você não pode prever, o que o transporta (sem querer brincar com as palavras) e expõe, o que o atinge momentânea ou parcialmente. Quero dizer as sacudidas, os ritmos, os encontros. Os olhares trocados, que às vezes deslizam pelo escudo das vidraças, as palavras captadas, os farrapos de frases, conversas, monólogos instantâneos insensatos, fraturas fracionadas, *opus incertum* de cacos e de restos em todas as línguas, gestos parados, expressões isoladas de seu contextos, sorrisos extraídos de rostos, comissuras caídas, pálpebras fechadas, reflexos em lentes de óculos, suspiros, bocejos, arrotos. (LE CLÉZIO, 2012, p.277)

A verdade é que todo vagão de metrô é um espaço fechado, todo trem é uma espécie de cápsula de onde ninguém pode escapar. “O tíquete (autorização de transporte) é um contrato do qual ninguém pode desistir depois de que embarca. E isso vale para todos os debates sobre a liberdade, a identidade, o engajamento político, as promessas de amor e as alianças, os boletins de votação ou os pedidos de asilo” (LE CLÉZIO, 2012, p.279). Essa é minha fotografia para a feitura desta dissertação de mestrado. Aos “trancos, arrancos, hesitações” (p.283) sobre trepidação brutal como quando as rodas passam pelas agulhas, soltando faíscas ou aos solavancos em série que retificam o curso, contra a força centrífuga, esta dissertação cresceu num inventário de metamorfoses. “O mundo é aquilo que acontece” (p.273). É desfazer caçadas e soltar fios.

REFERÊNCIAS

BARBIERI, Stela. Tempo de experiência. In: TOZZI, Devanil e outros: **Horizontes culturais: lugares de aprender/** Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação. São Paulo: FDE, 2008. p. 51-66.

BELMIRO, Célia Abicalil ; AFONSO Delfim Jr. A imagem e sua dimensão cultural na formação de professores. **Revista Pedagógica**, V.7 n.40, Belo Horizonte, Dimensão, 2001. p. 47-56.

BENJAMIM, Walter. Pequena história da fotografia. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 91-107.

COUTINHO, Rejane. A cultura ante as culturas na escola e na vida. In: TOZZI, Devanil e outros: **Horizontes culturais: lugares de aprender/** Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação. São Paulo: FDE, 2008. p. 39-50.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da Caixa Preta: Ensaio para uma futura filosofia da fotografia.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

_____. **O universo das imagens técnicas: elogio da superficialidade.** São Paulo: Annablume, 2008.

FOUCAULT, Michael. **Isto não é um cachimbo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

HUMBERTO, Luis. **Fotografia, a poética do banal.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2000.

KOSSY, Boris. **Fotografia & História.** São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

_____. **Realidades e Ficções na Trama Fotográfica.** São Paulo: Ateliê Editorial, 2000.

_____. **Fotografia e memória: reconstituição por meio da fotografia in:** SAMAIN, Etienne (org). **O Fotográfico.** 3ª Ed. São Paulo: Editora Hucitec/Editora Senac, 2005, p.39-46.

KRACAUER, Siegfried. **O ornamento da massa: ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

LAGANÁ, Hylío Fernandes. **A fotografia como mediadora subversiva na produção do conhecimento**. 2005. 240f. Tese de Doutorado em Educação - Faculdade de Educação Unicamp, Campinas, 2005.

LE CLÉZIO, Jean Marie Gustave **História do pé e outras fantasias**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

MARANDINO, Martha; SELLES, Sandra Escovedo; FERREIRA, Marcia Serra. **Ensino de Biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos**. São Paulo: Cotez, 2009.

MARTINS, Mirian Celeste. Achadouros: encontros com a vida. In: TOZZI, Devanil e outros: **Horizontes culturais: lugares de aprender/ Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação**. São Paulo: FDE, 2008. p. 13-37.

MARTINS, Mirian Celeste. Expedições instigantes. In: SEE/SP: **Expedições Culturais: Guia Educativo de Museus do Estado de São Paulo, Fundação para o Desenvolvimento da Educação**. São Paulo: FDE, 2003. p. 09-29.

MERGULHÃO, Maria Cornélia; VASAKI, Beatriz Nascimento Gomes. **Educando para conservação da natureza: sugestões de atividades em educação ambiental**. São Paulo: EDUC, 1998.

PCN, Parâmetros Curriculares Nacionais, **Ciências Naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

QUINTAS, Alfonso López. **Estética**. Petrópolis: Vozes, 1992.

ROSA, Maria Inês Petrucci (org). **Formar: encontro e trajetórias com professores de Ciências**. São Paulo: Escrituras, 2005.

ROUILLÉ, Andre. **A fotografia entre documento e arte contemporânea**, São Paulo, Senac, 2009.

SAMAIN, Etienne (org). **O Fotográfico**. 3ª Ed. São Paulo: Editora Hucitec/Editora Senac, 2005.

SEE/SP, Secretaria da Educação. **Caderno do professor: ciências, ensino fundamental – 6ª série, volume 2**. São Paulo: SEE, 2009.

_____. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências**. São Paulo: SEE, 2009.

_____. **Meio Ambiente Saber Cuidar – Subsídios para desenvolvimento de projetos didáticos Ensino Fundamental II – Ensino Médio**. São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, 2010.

_____. **Espaços, Tempos e Obras**. Subsídios para desenvolvimento de projetos didáticos 5ª e 6ª Séries – Ensino Fundamental. São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, 2009.

SILVEIRA, Berta Rodrigues. **René Magritte**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1995.

SOARES, Maria Lúcia de Amorim, Reinventando o ensino da geografia, IN PONTUSCHKA, Nídia Nacib, (orgs), **Geografia em Perspectiva**, São Paulo, Contexto, 2002, p.331-341.

SONTAG, Susan. **Sobre Fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SOUZA, Solange Jobim; FARAH NETO, Miguel. **A Tirania da Imagem na Educação**. Revista Pedagógica, Belo Horizonte, V.4, n.22, p. 29-33, JUL/AGO. 1998.

TOZZI, Devanil e outros: **Horizontes culturais: lugares de aprender/ Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação**. São Paulo: FDE, 2008.

VICENTE, Carlos Fadon. Fotografia: a questão eletrônica IN SAMAIN, Etienne (org). **O Fotográfico**. 3ª Ed. São Paulo: Editora Hucitec/Editora Senac, 2005, p.319-328.

WUNDER, Alink. **Foto quase grafias o acontecimento por fotografias de escolas**. 2008. 127f. Tese de Doutorado em Educação - Faculdade de Educação Unicamp, Campinas, 2008.

WUNDER, Alink.; LAGANÁ, Hylío. Dialogando sobre fotografia e ensino de Ciências. IN: ROSA, M. Inês Petrucci (org). **Formar**: encontro e trajetórias com professores de Ciências. São Paulo: Escrituras, 2005, p.143-156.