

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

**Renan Luiz Genaro**

**A FOTOGRAFIA E A PRÁTICA EDUCATIVA: POSSIBILIDADES ADVINDAS COM  
O ATLAS WARBURGUIANO**

**Sorocaba/SP  
2026**

**Renan Luiz Genaro**

**A FOTOGRAFIA E A PRÁTICA EDUCATIVA: POSSIBILIDADES ADVINDAS COM  
O ATLAS WARBURGUIANO**

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: Profa. Dra. Maria Ogécia Drigo

**Sorocaba/SP  
2026**

## Ficha Catalográfica

Genaro, Renan Luiz  
G288f A fotografia e a prática educativa : possibilidades advindas com  
o Atlas Warburgiano / Renan Luiz Genaro. -- 2026.  
146 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Ogécia Drigo.  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de  
Sorocaba, Sorocaba, SP, 2026.

1. Prática de ensino. 2. Fotografia na educação. 3. Warburg,  
Aby, 1866-1929. 4. Sorocaba, Rio, Bacia (SP). I. Drigo, Maria  
Ogécia, orient. II. Universidade de Sorocaba. III. Título.


**Renan Luiz Genaro**

**A FOTOGRAFIA E A PRÁTICA EDUCATIVA: POSSIBILIDADES ADVINDAS  
COM O ATLAS WARBURGUIANO**

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


Aprovado em: 24/02/2026.

**BANCA EXAMINADORA:**

Documento assinado digitalmente  
 **MARIA OGECIA DRIGO**  
Data: 07/03/2026 10:09:57-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Maria Ogécia Drigo

Universidade de Sorocaba

Documento assinado digitalmente  
 **MARIA ALZIRA DE ALMEIDA PIMENTA**  
Data: 07/03/2026 11:13:43-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Maria Alzira Pimenta

Universidade de Sorocaba

Documento assinado digitalmente  
 **MARCIO ZANETTI NEGRINI**  
Data: 09/03/2026 19:52:48-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Márcio Zanetti Negrini

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

## DEDICATÓRIA

Dedicar, verbo que se conjuga tanto no gesto de ofertar algo a alguém quanto no empenho de quem se dedica a uma travessia, assume aqui seu trânsito pleno: partilha de um movimento dialógico, tecido na relação com aqueles e aquelas que, de diferentes modos, me constituíram ao longo do caminho que esta dissertação entrelaça.

Nessa travessia em que me lancei, o trânsito verbal de dedicar algo a alguém torna-se exercício de escuta, encontro e (re)conhecimento, afirmando que nenhum percurso se faz só e que todo gesto de pensamento é também gesto coletivo. Dedico, assim, a todos e a todas que, de uma maneira ou de outra, estiveram comigo, antes e durante, sustentando, atravessando e ampliando os sentidos desta caminhada aqui entretecida. Que continuemos a transitar.

Em especial, dedico aos meus pais, Claudia e Renato, por tudo o que antecede as palavras e as torna possíveis; aos meus avós, Maria e Luiz, Benedita e Joaquim, presença de tempo, memória e inspiração; e às minhas duas irmãs, companheiras mais jovens de percurso, afeto e partilha.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela possibilidade de estar-sendo no mundo de maneira espiritual, sustentando a travessia do pensamento, do sensível e da vida.

Agradeço aos teóricos com os quais dialogo, por me acompanharem na caminhada científica e por ampliarem os modos de compreender o mundo, o tempo, as imagens e a vida, tornando o ato de pesquisar também um exercício de escuta, deslocamento e encontro.

Aos meus pais, Claudia e Renato, pelo amor incondicional, pela dedicação cotidiana e pela aposta constante nos meus sonhos, mesmo quando ainda eram apenas elucubrações insólitas. Aos meus avós, Maria e Luiz, Benedita e Joaquim, pelo cuidado, pela presença afetiva e pela força do amor que atravessa gerações e sustenta raízes.

Às minhas irmãs, Lívia e Júlia, tão jovens e tão potentes, agradeço por serem esperança viva, por lembrarem diariamente que o futuro se constrói também nos gestos simples, no riso e na partilha.

Ao meu ex-companheiro de jornada, Bruno, por ter sido inspiração de amor, dedicação e aprendizado em um tempo importante da minha caminhada.

Agradeço profundamente, com os olhos em água, pela oportunidade singular de ser orientado pela querida professora Maria Ogécia Drigo. As palavras de ontem me conduziram ao hoje, ao tempo aqui-agora. Professora que, para além do rigor e do acolhimento científico, foi janela quando só havia frestas. Em um trabalho árduo e inédito para mim, tema desconhecido, não tateado, sua generosidade esteve presente do início ao fim.

Caminhou ao lado, respeitando o tempo de amadurecimento, as pausas necessárias, as rotas incertas e os refazeres do caminho.

Aos(às) professores(as) do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da UNISO, pelas contribuições durante as aulas e para além delas, ampliando horizontes teóricos, metodológicos e humanos.

Aos colegas de trabalho da supervisão de ensino da rede municipal de Sorocaba-SP, pelo incentivo, pelo apoio e pela partilha nessa jornada profissional. Verdadeiros(as) guerreiros(as).

Em especial à amiga e supervisora de ensino Gilsemara, que, quando titubei, segurou a minha mão mais de perto. Gratidão pelo carinho e o amor que você emana.

Por fim, agradeço a todos(as) educadores(as) que, na lida diária de ensinar-aprender, reafirmam a educação como ato político, ético e sensível, transformando sujeitos e narrativas nas escolas, todos os dias.

Hoje eu completei oitenta e cinco anos. O poeta nasceu de treze. Naquela ocasião escrevi uma carta aos meus pais, que moravam na fazenda, contando que já decidira o que queria ser no meu futuro. Que eu não queria ser doutor. Nem doutor de curar, nem doutor de fazer casas, nem doutor de medir terras.

Que eu queria ser fraseador.

Meu pai ficou meio vago depois de ler a carta. Minha mãe inclinou a cabeça. Eu queria ser fraseador e não doutor. Então, o meu irmão insistiu: - "Mas se fraseador não bota alimento em casa, nós temos de botar uma enxada na mão desse menino prá ele deixar de variar".

A mãe baixou a cabeça um pouco mais. O pai continuou meio vago. Mas não botou enxada.

(Manoel Barros)

## RESUMO

A pesquisa tem como tema a prática educativa com foco no fotográfico e faz parte do projeto “Desenvolvimento da Região Metropolitana de Sorocaba: contribuições para a sustentabilidade social e ambiental”, implementado a partir de 2024, que visa a consolidação do Observatório de Desenvolvimento da Região Metropolitana de Sorocaba, com a realização de pesquisas na interface comunicação/educação. Sendo assim, vincula-se à Área de Concentração Educação Escolar e à Linha de Pesquisa Cotidiano Escolar, Práticas Educacionais e Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Sorocaba, o que requer os seguintes objetivos específicos: explicitar a fotografia tanto em seu aspecto singular como na sua relação com a realidade; identificar o potencial do *Atlas Mnemosyne*, de Aby Warburg como dispositivo epistemológico construindo com montagem de imagens; montar pranchas de imagens fotográficas envolvendo o Rio Sorocaba e apresentar sequências didáticas que se valem dessas pranchas. A fundamentação teórica envolve Zabala e Rancière, para tratar de aspectos da educação, enquanto Didi-Huberman e Warburg, para tratar do *Atlas Mnemosyne*. Nesse sentido a pergunta que guia essa pesquisa é: como a fotografia, no contexto da educação escolar, pode compor práticas educativas com potencial de deslocar percepções naturalizadas e suscitar novos modos de ver, narrar, agir e insurgir no local em que se vive? Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que envolveu pesquisa bibliográfica e coleta de fotografias em arquivos de museus de Sorocaba e de outras disponibilizadas nas mídias locais; a montagem de atlas e a proposta de sequência didática para a educação básica envolvendo os atlas organizados pelo pesquisador. Dentre os resultados, destacamos que a pesquisa mostrou que a fotografia deixou de ocupar o lugar tão só de registro para assumir sua condição de intervalo, de tensão e de pensamento, propiciando momentos em que ver implicou em suspender o olhar, aceitar o atraso do significado e permitir que o visível devolvesse perguntas. A pesquisa é relevante para a educação por trazer uma proposta de prática educativa que se vale da fotografia, para além do seu uso enquanto registro ou testemunho, e que intenta promover a sensibilização dos estudantes quanto à preservação do Rio Sorocaba.

**Palavras-chave:** prática educativa; fotografia; atlas; Aby Warburg; rio Sorocaba.

## ABSTRACT

The research focuses on educational practice with an emphasis on photography and is part of the project “*Development of the Metropolitan Region of Sorocaba: contributions to social and environmental sustainability*,” implemented from 2024 onwards, which aims to consolidate the Observatory for the Development of the Metropolitan Region of Sorocaba through research conducted at the interface between communication and education. Accordingly, the study is linked to the Area of Concentration in School Education and to the Research Line “School Daily Life, Educational Practices, and Teacher Education” within the Graduate Program in Education at the University of Sorocaba, which entails the following specific objectives: to make explicit photography both in its singular aspect and in its relationship with reality; to identify the potential of Aby Warburg’s *Mnemosyne Atlas* as an epistemological device constructed through image montage; to assemble panels of photographic images involving the Sorocaba River; and to present didactic sequences based on these panels. The theoretical framework includes Zabala and Rancière, addressing educational aspects, and Didi-Huberman and Warburg, focusing on the *Mnemosyne Atlas*. In this sense, the guiding research question is: how can photography, within the context of school education, contribute to educational practices capable of displacing naturalized perceptions and fostering new ways of seeing, narrating, acting, and engaging critically in the place where one lives? This is a qualitative study involving bibliographic research and the collection of photographs from museum archives in Sorocaba, as well as images available in local media, along with the construction of atlases and the proposal of a didactic sequence for basic education based on the atlases organized by the researcher. Among the results, it is noteworthy that the research demonstrates that photography has moved beyond its role as mere record to assume its condition as interval, tension, and thought, creating moments in which seeing implies suspending the gaze, accepting the delay of meaning, and allowing the visible to return questions. The research is relevant to education as it proposes an educational practice that employs photography beyond its use as record or testimony, aiming to foster students’ awareness regarding the preservation of the Sorocaba River.

**Keywords:** educational practice; photography; atlas; Aby Warburg; Sorocaba river.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Usos do Atlas Mnemosyne em Pesquisas Acadêmicas (2020– 2023)..	49
Figura 1 – Atlas <i>Mnemosyne</i> , Aby Warburg, 2010. Painel 41A: Páthos do sofrimento. Morte do sacerdote .....	94
Figura 2 – Sala de leitura da Kulturwissenschaftliche Bibliothek Warburg, de Hamburgo, durante a exposição Ovídio, em 1927 .....	97
Figura 3 – Lamentação, de Warburg (1927).....	104
Figura 4 – Antes da enchente (1928) .....	109
Figura 5 – Na enchente (1929).....	111
Figura 6 – Vitrines submersas (2015) .....	113
Figura 7 – Enchente em área periférica (2023).....	114
Figura 8 – Atlas Sorocaba: enchentes entre séculos .....	115
Figura 9 – Atlas: enchente como catástrofe .....	116
Figura 10 – Atlas: a catástrofe que persiste .....	117
Figura 11 – Atlas: O pescador no Rio Sorocaba .....	119
Quadro 2 – Competências específicas por componente curricular (BNCC, 2017)..	126
Quadro 3 – Gêneros orais e escritos na escola, Schneuwly e Dolz (2010).....	132
Quadro 4 – Resumo da proposta delineada a partir da sequência apresentada ....	138

## LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DOPS	Departamento de Ordem Política e Social
EDUCAPES	Portal de Conteúdos Educacionais Abertos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EF	Educação Física
IFPI	Instituto Federal do Piauí
MEL	Museu Escolar Londrinense
NEIM	Núcleo de Educação Infantil Municipal
PI	Piauí
PPGECIMAT	Programa de Pós-Graduação de Ensino e Ciências e Matemática
TEA	Transtorno do Espectro do Autismo

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>SOBRE A PESQUISA.....</b>	<b>20</b>
<b>2.1</b>	<b>Contextualização do tema/pergunta .....</b>	<b>20</b>
<b>2.2</b>	<b>Estado da questão: entre imagens e aprendizagens: a fotografia no território do ensino .....</b>	<b>21</b>
<b>2.3</b>	<b>Objetivos .....</b>	<b>32</b>
2.3.1	Objetivo geral.....	32
2.3.2	Objetivos específicos .....	32
<b>2.4</b>	<b>Justificativa e problematização da investigação .....</b>	<b>33</b>
<b>2.5</b>	<b>Aportes teóricos e metodológicos .....</b>	<b>34</b>
<b>2.6</b>	<b>Estado da questão - Aby Warburg, o atlas e a educação: percursos teóricos e metodológicos .....</b>	<b>38</b>
2.6.1	Quadro-Resumo – Usos do <i>Atlas Mnemosyne</i> em Pesquisas Acadêmicas (2020– 2023) .....	49
<b>3</b>	<b>A PRÁTICA EDUCATIVA E A INTERDISCURSIVIDADE DOS CONCEITOS PROPOSTOS POR RANCIÈRE E ZABALA.....</b>	<b>51</b>
<b>3.1</b>	<b>A prática educativa e os conceitos propostos por Rancière.....</b>	<b>51</b>
<b>3.2</b>	<b>Da passividade à emancipação dialógica: uma proposta de trabalho em sala de aula, considerando-se a perspectiva de Rancière.....</b>	<b>60</b>
<b>3.3</b>	<b>Imagem, diálogo e subjetividade: o intervalo entre os espaços eu-imagem, imagem- imagem, eu-outro.....</b>	<b>66</b>
<b>3.4</b>	<b>A prática educativa na tessitura dialética entre Rancière e Zabala .....</b>	<b>70</b>
<b>4</b>	<b>O ATLAS <i>MNEMOSYNE</i> PROPOSTO POR ABY WARBURG .....</b>	<b>82</b>
<b>4.1</b>	<b>Aby Warburg: imagem-memória, fantasmas, tempo e sobrevivência .....</b>	<b>82</b>
<b>4.2</b>	<b>Atlas Mnemosyne – entremontagens do tempo, da história e da arte.....</b>	<b>90</b>
<b>5</b>	<b>IMAGEM EM ATLAS: EXPERIMENTAÇÕES PARA A PRÁTICA EDUCATIVA.....</b>	<b>107</b>
<b>5.1</b>	<b>Entre Atlas e Imagem: percursos de uma prática educativa .....</b>	<b>109</b>
5.1.1	Crônica do Antes – Antes da Enchente (1928).....	109
5.1.2	O Tempo em Torrente – “A ponte na enchente (1929)” .....	111
5.1.3	As Vitrines Submersas – Enchente em área comercial oriunda do transbordar do Rio Sorocaba.....	112

5.1.4	Repetição das Águas, uma história que transborda - Enchente em área periférica/2023 .....	113
<b>5.2</b>	<b>Entre ecos e vestígios: atlas como itinerários educativos .....</b>	<b>115</b>
5.2.1	Atlas 1 – Atlas Sorocaba: enchentes entre séculos .....	115
5.2.2	Atlas 2 – Enchente como Catástrofe Histórica.....	116
5.2.3	Atlas 3 – Permanências no Século XXI .....	117
5.2.4	Atlas 4 - Entre redes e correntes: o pescador e o tempo do rio.....	119
<b>5.3</b>	<b>Entrelaçando ideias: discurso, enunciação, imagem, memória e prática educativa.....</b>	<b>121</b>
5.3.1	Uma proposta de sequência didática para os anos iniciais do Ensino Fundamental: fotografia, atlas e memória do Rio Sorocaba .....	124
5.3.1.1	Caracterização geral da sequência didática .....	127
5.3.1.2	Objetivos da sequência .....	128
5.3.1.3	Fundamentação pedagógico-curricular e interdisciplinaridade.....	128
5.3.1.4	Etapas e organização metodológica da sequência didática .....	131
5.3.1.5	Outros aspectos a ser considerados para o desenvolvimento da sequência didática.....	135
5.3.1.6	Avaliação e acompanhamento do processo .....	137
5.3.1.7	Potencial formativo da proposta .....	137
<b>6</b>	<b>PARA NÃO FECHAR. ABRIR PARA OUTROS NOVOS DIÁLOGOS CONSIDERAÇÕES ENTREABERTAS.....</b>	<b>140</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>142</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O viajante volta já. Não é verdade. A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o viajante se sentou na areia da praia e disse: “Não há mais que ver”, sabia que não era assim. O fim duma viagem é apenas o começo doutra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na Primavera o que se vira no Verão, ver de dia o que se viu de noite, com sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir, e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre. O viajante volta já. (Saramago, 1997, p. 279)

As minhas lentes, hoje, refletem e refratam a trajetória de mais de uma década na educação básica pública. Esse é o território de fala e de prática que assumo, e nele me reconheço como professor-pesquisador-coautor, alguém que constrói conhecimento a partir da experiência vivida. Defendo, assim, o território do narrar: primeiro, porque me constituo nas histórias que conto e nas tantas outras que escuto, compreendendo que a docência é também um exercício de memória e partilha. Segundo, porque, com o lápis, o giz e outros materiais didáticos em mãos, me fiz e sigo me fazendo professor, nos lugares em que atuei, nas prosas e poesias que partilhei e, sobretudo, nas pessoas com quem aprendi e continuo aprendendo.

A partir da metáfora da viagem, em um movimento calcado por eternas travessias, recordo-me e recupero o primeiro contato científico com a linguagem, aos dezessete anos, no curso de Letras na Unesp/Assis, no ano de 2008. Espaço-tempo este permeado por descobertas e redescobertas que foram de estação em estação me formando, me instituindo e me reinventado enquanto sujeito historicamente situado e, por isso, indiscutivelmente inacabado.

O primeiro semestre se inicia e quatro anos de muitas histórias também. Começamos o curso com sete disciplinas, cada uma com uma variação de créditos. A disciplina com mais créditos era Leitura e Produção de Textos: Introdução aos Estudos Linguísticos e Literários I, ministrada pelo professor Rony Farto Pereira, excelente profissional que desenvolvia um trabalho sólido e duradouro nas áreas citadas acima, sobretudo, no contexto da escola pública. Uma verdadeira inspiração. Nesse componente curricular, começamos a perambular pelas possibilidades múltiplas da palavra e do texto. Fomos submetidos a construções, desconstruções e reconstruções. Divagamos pelo tecnicismo, pelo estruturalismo, pelo gerativismo, pelo pós-estruturalismo, pelo pós-modernismo, pela perspectiva enunciativo-discursiva,

estudos culturais. Enfrentamos diversos embates e discussões acaloradas. A partir daqui, me enveredei aos estudos da linguagem na perspectiva da filosofia da enunciação e do discurso ou filosofia da linguagem, ancorando-me em Bakhtin/Volochínov<sup>1</sup> e seu círculo.

O ponto de partida dessas travessias se deu a partir das seguintes afirmativas: nós somos palavra! Nós somos textos! Nós somos enunciações! Tudo é palavra! Tudo é texto! Bakhtin/Volochínov me confirmaram o que eu vinha tecendo sobre o estar-sendo em vida e docência, na perspectiva da interação verbal, logo, social; sendo a linguagem a possibilidade de transgressão intencional e de transver o outro e, por isso, a mim mesmo:

Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (Bakhtin/Volochínov 2014, p.117)

Comecei a defender, portanto, o território de inspiração pós-estruturalista, no qual passei a tecer considerações sobre o conceito de palavra, compreendida como mediação inseparável do meio social, dos sujeitos e de suas interações verbais. A palavra, para mim, não é mero instrumento de comunicação, mas instância em que sentidos se produzem, do material ao subjetivo, do semiótico ao ideológico. Entendi-a como manifestação da relação entre sujeito e mundo, cuja força se revela na intencionalidade discursiva inscrita nos enunciados concretos da vida e da teoria, portanto do fazer pedagógico.

---

<sup>1</sup> Mikhail Bakhtin (1895–1975) foi um filósofo, teórico da linguagem e crítico literário russo, cujas contribuições centrais envolvem os conceitos de dialogismo, enunciação, polifonia e gêneros do discurso, compreendendo a linguagem como prática social historicamente situada e atravessada por relações ideológicas. Valentin Volochínov (1895–1936), linguista e filósofo da linguagem, integrou o chamado Círculo de Bakhtin e é autor de obras fundamentais para a compreensão da linguagem como fenômeno social, entre elas Marxismo e filosofia da linguagem. Parte da produção atribuída a Volochínov é objeto de debate acadêmico quanto à autoria, sendo frequentemente relacionada às reflexões desenvolvidas coletivamente no âmbito do Círculo de Bakhtin. Ainda assim, ambos são referências incontornáveis para os estudos discursivos ao enfatizarem a linguagem como processo vivo, dialógico e constitutivo das relações sociais

Assim, nos campos de estudos de Bakhtin, está sempre presente o outro como ser vivo e falante. E este é precisamente o mesmo princípio fundante da ação educativa, ainda que às vezes esquecido porque tão profundamente enraizado: não há educação fora da relação entre o eu e o outro. E tal como em Bakhtin, desta relação com a alteridade nenhum sai como entrou. Se no mundo da vida não saímos de um diálogo sem com ele nos enriquecermos, também nos processos educativos professor e aluno saem diferentes, porque nessa relação ambos aprendem. (Geraldi, 2013, p.15)

Diante do exposto, quando tomo contato com a palavra do outro - falada ou escrita - identifico-me, nego-me, assumo-me, afirmo-me ou contrapalavreiro o enunciado posto, ou seja, o dito, o falado, o escrito. Portanto, como bem assinalou Geraldi (2013), nos processos educativos, assim como no mundo da vida, toda interlocução transforma os sujeitos envolvidos: professor e aluno não apenas compartilham saberes, mas se modificam mutuamente, pois ambos aprendem e se enriquecem nesse movimento dialógico que funda a própria experiência formativa.

Escolhi começar a travessia, contando um pouco desse percurso, pela magnitude da concepção de palavra para Bakhtin/Volochínov:

A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social (Bakhtin; Volochínov, 2014, p. 36).

Vejo, nas considerações de Bakhtin/Volochínov (2014), que as enunciações pelas palavras são extremamente marcadas pelas intencionalidades discursivas de quem as produzem/reproduzem. O ingresso no Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Sorocaba possibilitou a reorientação do meu olhar para pensar outras formas de contar, narrar, observar e registrar o mundo, a vida e os sujeitos. Agora, isto se fará pela via da imagem, em especial o fotográfico.

Importa destacar, ainda, que nesta pesquisa, não se pretende estabelecer aproximações teóricas sistemáticas nem propor um afastamento deliberado entre as perspectivas de Bakhtin/Volochínov e aquelas desenvolvidas por Aby Warburg e Georges Didi-Huberman. Reconhece-se que se trata de matrizes filosóficas distintas, constituídas em perspectivas diferentes e orientadas por problemas teóricos próprios. No caso do Círculo de Bakhtin, cuja reflexão se insere no horizonte do materialismo histórico e das discussões marxistas sobre ideologia e linguagem, a apropriação realizada nesta dissertação concentra-se em conceitos fundamentais elaborados por esses autores, tais como linguagem, palavra, texto, enunciado, ideologia e dialogismo. Tais noções são mobilizadas como instrumentos analíticos para compreender a

produção social dos sentidos e o caráter histórico e ideológico da linguagem, conforme formulado nas reflexões do Círculo. Assim, o recurso a Bakhtin e Volochínov ocorre no interior de seu próprio campo conceitual, preservando a dimensão teórica que sustenta sua filosofia da linguagem e sua compreensão da linguagem como prática social.

De modo semelhante, o diálogo entretido com Aby Warburg e Georges Didi-Huberman também se realiza a partir dos conceitos desenvolvidos por esses autores em seu próprio fazer teórico. Nesse caso, a reflexão situa-se no campo da filosofia da imagem, cuja constituição envolve interlocuções importantes com a psicanálise freudiana e com a crítica histórica de Walter Benjamin. As noções mobilizadas nesse âmbito, relacionadas à memória das imagens, às sobrevivências culturais, aos sintomas visuais e às temporalidades heterogêneas da história, são utilizadas conforme formuladas na tradição inaugurada por Warburg e posteriormente reelaborada por Didi-Huberman. Desse modo, o percurso teórico desta pesquisa realiza um deslocamento de um campo conceitual para outro, da filosofia da linguagem à filosofia da imagem, sem a intenção de fundir ou hierarquizar essas concepções, mas apenas de mobilizar, em cada caso, os conceitos próprios de cada autor para evidenciar dimensões distintas do objeto investigado.

Minha chegada ao mestrado na Universidade de Sorocaba inscreve-se como etapa de uma longa viagem, na qual cada parada me possibilitou revisitar as construções simbólicas e históricas da vida, da cultura e do conhecimento. Ao modo do viajante que nunca se detém, aprendi que os caminhos da educação não se esgotam em um destino final, mas se reabrem constantemente em novas possibilidades. Cada experiência docente, cada encontro com os estudantes, cada leitura e cada desafio enfrentado no chão da escola pública foram sinais de estrada, indicando que a travessia formativa se renova a cada passo. Nesse sentido, minha trajetória não é apenas um deslocamento geográfico ou institucional, mas um processo de reinvenção intelectual e existencial.

Como professor, descobri que a viagem não é solitária: carrego comigo as vozes, movimento polifônico consagrado por Bakhtin/Volochínov (2014), narrativas e saberes de muitos que caminharam ao meu lado, alunos e alunas que me ensinaram a (re)aprender, colegas que compartilharam inquietações e mestres que abriram novas janelas. É nesse constante movimento de ver e rever, de retornar a lugares conhecidos e perambular por outros até então desconhecidos, sob novas

perspectivas, que reconheço o caráter inacabado da formação. Tal como propõe a metáfora saramaguiana, foi preciso ver de novo o que já havia sido visto, com outro tempo, outra luz, outro olhar, para compreender que ensinar e pesquisar são práticas atravessadas pela (re)construção criativa e pela invenção cotidiana.

Foi nesse contexto que realizei um giro epistemológico: inicialmente orientado, estritamente, pela filosofia da linguagem, compreendi a necessidade de deslocar o olhar em direção, também, à filosofia da imagem, convidado e provocado pela minha orientadora Maria Ogécia Drigo. Esse movimento não significa abandonar os caminhos já trilhados, mas reinscrevê-los em novas trilhas, onde as imagens não são apenas objetos estéticos, mas dispositivos de memória, pensamento e sobrevivências. Assim, minha viagem intelectual e pedagógica encontra no mestrado em Educação da Uniso um território fecundo para prosseguir, permitindo-me aprofundar as articulações entre teoria e prática, entre vida e pesquisa, entre palavra e imagem.

Partindo dessa premissa, lançar-me ao campo imagético, sobretudo ancorado no trabalho desenvolvido por Abraham Moritz Warburg, mais conhecido como Aby Warburg (1866-1929), se colocou como grande desafio e até mesmo inaugural para mim, enquanto professor-pesquisador. Assim, o diálogo com Georges Didi-Huberman se tornou fundamental, pois sua leitura da obra warburguiana permitiu compreender a imagem como intervalo e sobrevivência, como fantasma e vestígio, como lugar de pensamento e de memória. Ao trilhar esse caminho, percebo que a pesquisa em educação encontra nas imagens uma via outra para interrogar o presente e reconstituir a trama da experiência humana em sua densidade simbólica.

Ao encontro dessa mudança, ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação, fui contemplado com uma bolsa<sup>2</sup> vinculada ao projeto Desenvolvimento da Região Metropolitana de Sorocaba: contribuições para a sustentabilidade social e ambiental, implementado, a partir de 2024, no âmbito do Observatório de Desenvolvimento Regional da Região Metropolitana de Sorocaba, na Uniso. Essa inserção não apenas representou um reconhecimento institucional, mas também ampliou meu horizonte de pesquisa, permitindo que minha trajetória docente se entrelaçasse debates sobre desenvolvimento regional, sustentabilidade social e desafios educacionais no contexto da cidade em que atuo.

---

<sup>2</sup> Bolsa de mestrado para o projeto Observatório da Região Metropolitana de Sorocaba, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

O Observatório de Desenvolvimento da Região Metropolitana de Sorocaba objetiva organizar, produzir, construir e divulgar informações que: a) fundamentem a reflexão sobre processos e práticas regionais de desenvolvimento; b) gerem conhecimentos relativos a temas estratégicos vinculados à inovação e ao desenvolvimento tecnológico; e c) contribuam para a criação e efetivação de políticas públicas, que impliquem em mudanças na qualidade de vida das pessoas. Tal espaço, como se destacou, resultou da ideia de que o desenvolvimento regional tende a se descentralizar, política e administrativamente, de processos de planejamento e gestão territorial, o que demanda o envolvimento do governo e da sociedade civil nas políticas públicas de desenvolvimento regional, que pode ocorrer por meio de diferentes ambientes de organização social e diversos instrumentos e mecanismos de participação.

Neste aspecto, a Universidade de Sorocaba propôs então construir um desses lugares. Para operacionalizar tal envolvimento e consolidar o Observatório de Desenvolvimento da Região Metropolitana de Sorocaba, o projeto, ao considerar que o desenvolvimento implica assegurar a sustentabilidade social e ambiental, coloca a possibilidade de realização de pesquisas focadas em três pilares: a) medicamentos e saúde humana; b) inovação, tecnologia e meio ambiente; e c) interface comunicação/educação, sendo que este último é o que nos importa para o âmbito da pesquisa que apresento nesta dissertação.

Na interface comunicação/educação, o tema da pesquisa envolve, portanto, práticas educativas com foco na linguagem fotográfica. Ao assumir esse território, procuro compreender a fotografia não apenas como recurso didático ou mero registro de realidades, mas como linguagem que instaura modos de ver, de narrar e de significar o mundo. Na condição de professor-pesquisador, interessa-me investigar como as imagens fotográficas podem atravessar o espaço escolar, provocando deslocamentos no olhar e instaurando outras possibilidades de aprendizagem.

A presente dissertação está organizada de modo a conduzir o leitor em um percurso que parte da contextualização geral do problema até a elaboração de uma proposta pedagógica via imagem. No segundo capítulo, denominado Sobre a pesquisa, são apresentados os elementos fundantes da pesquisa: a contextualização do tema, a justificativa e problematização da investigação que orienta o estudo, os objetivos delineados e a metodologia escolhida, bem como o estado da questão construído a partir do diálogo com produções acadêmicas já consolidadas. Esse

primeiro momento constitui a base sobre a qual se assenta a travessia investigativa, permitindo situar o trabalho no campo da educação.

No terceiro capítulo, A prática educativa e a interdiscursividade dos conceitos propostos por Rancière e Zabala, volta-se à prática educativa, trazendo reflexões e interlocuções a partir das contribuições de Jacques Rancière e Antoni Zabala, cujas perspectivas permitem compreender a docência como experiência emancipada e crítica. Em seguida, no quarto capítulo, intitulado *O atlas mnemosyne* proposto por Aby Warburg são abordados os aspectos teórico-metodológicos relacionados ao *Atlas Mnemosyne* de Aby Warburg, com atenção especial à concepção de imagem em sua obra e às releituras propostas por Georges Didi-Huberman.

Finalmente, o quinto capítulo, A imagem em atlas: experimentações para a prática educativa, apresenta a tessitura e análise das imagens a partir de atlas inspirados na disposição warburguiana, culminando em uma proposta de sequência didática que articula teoria, prática e construções outras pelas linguagens.

Ao final deste percurso, nas considerações finais, serão retomados os principais movimentos realizados ao longo da pesquisa, destacando as articulações entre teoria e prática que emergiram do diálogo com os autores e das experimentações com as imagens. Esse momento conclusivo buscará evidenciar como o caminho percorrido contribuiu para compreender a potência do fotográfico para a educação, assim como apontar desdobramentos possíveis para futuras investigações e práticas docentes. Mais do que encerrar a dissertação, as considerações finais pretendem reafirmar o caráter processual e inacabado da pesquisa, para não fechar, mas sim, abrir para novos diálogos, instaurando a possibilidade de outras leituras, encontros e atravessamentos que o tema ainda pode suscitar.

## **2 SOBRE A PESQUISA**

Neste capítulo, intitulado Sobre a pesquisa, apresentamos a contextualização do tema e da pergunta norteadora dessa pesquisa. Explicita-se o objetivo geral, bem como os objetivos específicos. Em seguida, discute-se a justificativa da investigação, ressaltando sua relevância acadêmica, social e educativa, além de seu potencial para contribuir com reflexões sobre o papel da imagem e da cultura visual nos processos de ensino e aprendizagem. O texto também apresenta os aportes teóricos e metodológicos que sustentam a pesquisa. Por fim, delinea-se o estado da questão, destacando as principais referências e estudos já realizados sobre o tema e evidenciando aspectos que legitimam proposta investigativa.

### **2.1 Contextualização do tema/pergunta**

O contexto desta pesquisa emerge de um levantamento inicial realizado no início de 2024, momento em que os contornos do estudo começavam a se delinear entre as relações possíveis entre fotografia e ensino, ou, mais amplamente, entre fotografia e práticas educativas. Esse primeiro estado da questão teve como propósito mapear as produções acadêmicas que abordavam o uso da imagem fotográfica na educação, especialmente na educação básica, a fim de compreender como se explora o potencial formativo da fotografia em processos de ensino e aprendizagem. O levantamento permitiu identificar o crescente interesse da comunidade científica pela imagem como linguagem, mediação e instrumento de reflexão crítica sobre o mundo, evidenciando um movimento que desloca a fotografia do âmbito meramente técnico ou ilustrativo para a constituição do pensamento e da formação sensível.

No percurso desse mapeamento, verificou-se que, entre as produções analisadas, doze dissertações foram defendidas em 2021, cinco em 2022 e duas em 2023. Esses números, ainda que representem um avanço, revelam que a presença do fotográfico na educação é recente e carece de aprofundamentos que articulem o olhar, a linguagem e a experiência estética ao ato educativo. As pesquisas localizadas, em sua maioria, abordavam o uso da fotografia como recurso didático, projeto interdisciplinar ou estratégia de leitura de mundo, mas poucas se debruçavam sobre o potencial crítico e emancipatório das imagens no contexto escolar. Assim, o levantamento inicial evidenciou um espaço fértil para a reflexão sobre o papel da

fotografia na constituição de sujeitos mais sensíveis, críticos e participantes de seu tempo e de seu lugar.

Foi nesse cenário que se delinearão as questões fundantes desta investigação, as quais buscam compreender a fotografia para além de suas funções de registro ou testemunho, propondo-a como prática educativa capaz de articular memória, território e experiência. O percurso teórico-metodológico, ao nascer desse levantamento preliminar, assumiu como desafio aproximar o campo da educação da reflexão sobre a cultura visual, reconhecendo na imagem um território de aprendizagens e de encontros. Dessa forma, a pesquisa insere-se no esforço de pensar o ensino como espaço de criação e de partilha do sensível, em que a fotografia atua como mediadora entre o ver e o compreender, entre o vivido e o pensado, entre o individual e o coletivo, movimento que conduz à formulação da pergunta orientadora que segue.

A presente pesquisa, nesse sentido é guiada pela seguinte pergunta: como a fotografia, no contexto da educação escolar, pode compor práticas educativas com potencial de deslocar percepções naturalizadas e suscitar novos modos de ver, narrar, agir e insurgir no local em que se vive?

A partir da pergunta que nos mobiliza e do estado da questão que se apresenta a seguir, propõe-se analisar como a fotografia se insere e compõe as práticas educativas, investigando suas possíveis interlocuções com a ação docente em sala de aula. Busca-se compreender de que modo o trabalho com imagens pode favorecer a construção de experiências formativas que ultrapassem o uso instrumental da fotografia, abrindo espaço para processos de leitura crítica, criação e reflexão sobre o entorno. A análise das pesquisas já realizadas, articulada à problematização central desta pesquisa, permite situar o fotográfico como linguagem que instiga o docente a (re)pensar as formas de ensinar e aprender a partir das múltiplas possibilidades de olhar, interpretar e significar o mundo.

## **2.2 Estado da questão: entre imagens e aprendizagens: a fotografia no território do ensino**

Em busca realizada no Catálogo de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 08 de janeiro de 2024, com o termo “fotografia”, encontramos 531 produtos, para a área de Educação. Considerando-se, entre essas, os anos de 2021, 2022 e 2023, encontramos 21, 13 e

4 entre dissertações e teses, respectivamente. Em seguida, restringindo a busca para pesquisas que envolvessem fotografia e ensino, ou fotografia e práticas educativas, no título, a quantidade então selecionada foi de doze para 2021; cinco, para 2022 e duas, para 2023. Seguem detalhes dessas pesquisas.

Iniciamos com Reis (2021), com a dissertação intitulada Ponto zero da fotografia: estratégias de ensino para a fotografia nas disciplinas de artes, que buscou responder à questão: como potencializar o ensino da fotografia nas disciplinas de artes na Educação Básica? Conforme explica Reis (2021), a pesquisa tratou a fotografia enquanto arte, o que implica em ressaltar o potencial da mesma para levar os alunos a renovar ou expandir sua relação enquanto sujeito de seu cotidiano. Assim, a fotografia não foi abordada como uma simples ferramenta para a elaboração de práticas educacionais, o que a negligenciaria. De certo modo, na nossa pesquisa, buscamos também explorar o potencial do fotográfico enquanto um conjunto de saberes que envolve um fazer, um método investigativo, e que pode gerar transformações nos estudantes, principalmente quanto aos modos de olhar ao redor, para o seu entorno e para o seu modo de vida.

Bello (2021), em tese denominada Escrita de si, infância, fotografia e educação: formas de se inscrever no mundo dos docentes fotógrafos, traz à tona reflexões sobre a infância como um território de invenção, a presença do acontecimento na educação, e da fotografia como experiência de pensamento e de diferentes experiências temporais, como Aion (tempo como qualidade), Kairós (tempo do aqui e agora) e Cronos (tempo cronológico). Isto se mostra extremamente pertinente, e reforça que a ideia que vamos colocar em movimento na nossa pesquisa, é inovadora, já que o fazer fotográfico assim como a interpretação de fotografias, envolvem o tempo como qualidade, expansivo; o tempo do aqui/agora e, por fim, o tempo do relógio, contínuo, respectivamente.

Outra pesquisa que envolve a educação infantil é a tese de Moraes (2021), Fotografar e documentar na educação infantil: um jogo de luzes e sombras, que teve como objetivo compreender a produção de registros e documentação com fotografia realizados em uma escola de educação infantil da rede municipal de ensino da cidade de Erechim/RS, e envolveu uma imersão, por parte da pesquisadora, de cerca de oito meses, entre 2018 e 2019, por meio de observação participativa, em espaços de uso coletivo da escola e com o acompanhamento de quatro grupos, com crianças de 4-5 anos, e diálogos transversais, com realização de entrevistas com as educadoras e

participação em reuniões pedagógicas de formação no contexto. Tal pesquisa, como explica Moraes (2021), fundamentou-se na abordagem pedagógica de Reggio Emilia, que valoriza a documentação pedagógica e tem os processos de linguagem, pensamento e modos de ser da criança como foco

Outra pesquisa, a desenvolvida por Silva (2021a), *No rastro da memória: fotografia e pedagogia da imagem*, como o próprio título da dissertação indica, buscou desenvolver uma pedagogia da imagem via fotografia e, para tanto, tratou da fotografia e da imagem técnica, a partir de ideias de Flusser e de Walter Benjamin. Assim, com o objetivo de compreender como a fotografia pode contribuir para a construção de uma pedagogia da imagem, desenvolveu um ensaio fotográfico envolvendo o corpo, que foi apresentado para estudantes de um curso de Licenciatura em Pedagogia, como um exercício de fruição estética, para a disciplina Filosofia da Educação. Incorporamos esta pesquisa, pois ela tratou de uma prática educacional que propiciou o envolvimento dos alunos com o fotográfico, com momentos em que eles refletem sobre as suas interpretações.

Barbosa (2021), *As crianças do Jardim de Infância através do olhar e das fotografias da professora Alice Meirelles Reis (1923-1935)*, também envolve educação infantil e partiu do pressuposto de que as fotografias, do período mencionado, são fontes documentais que permitiram refletir sobre a representação das crianças no início do século XX. Vale destacar que naquele período, a Medicina, a Higiene e a Pedagogia ganharam legitimação enquanto ciências que teorizam a infância., devido a disputas políticas e ideológicas, na recém proclamada República.

Esta pesquisa, de certo modo, enfatiza a importância da fotografia como fonte documental, o que se faz também em Marcolino (2021). Na nossa pesquisa, a fotografia também será vista enquanto um modo de documentar, ou registrar o Rio Sorocaba e seu entorno, no entanto, vai para além disso, ao propor que os significados das fotografias podem emergir num conjunto delas.

Paula (2021), em dissertação sob o título *Imagem e educação: uma análise sociológica de ritos de interação escolares em fotografias*, busca compreender a representação da sala de aula e seus rituais de interação em fotografias presentes nas revistas eletrônicas brasileiras *Carta Capital* e *Veja*, de 2014 a 2018. Aqui, o valor da fotografia enquanto registro é enfatizado, o que permite também, conforme explica Paula (2021), problematizar as situações escolares representadas em registros fotográficos de periódicos semanais a partir da perspectiva sociológica.

A fotografia também compõe a cultura escolar e novamente é ressaltada no seu caráter de registro, de documento, por Marcolino (2021), em dissertação sob o título *A fotografia como documentação escolar na construção do acervo do Museu Escolar Londrinense (MEL)*. A pesquisa nos mostra, ao identificar as tipologias de ações fotografadas, em onze coleções, que totalizaram setecentas e trinta e sete fotografias, datadas de 1950 a 1985, que constam no museu mencionado. Ao concluir a pesquisa, Marcolino (2021) enfatiza que as imagens documentam para além da educação, pois se tornou um importante acervo sobre a história da cidade de Londrina, uma vez que registraram a relação sempre presente entre a Educação Escolar e os movimentos da cidade em todos os seus aspectos.

Nesta pesquisa, destaca-se a importância da fotografia enquanto registro. Este aspecto será reavivado quando as práticas pedagógicas, que pretendemos propor, envolverem fotografias antigas do Rio Sorocaba, como já mencionamos.

Batista (2021), em dissertação sob o título *Entre o tema e a vida, a fotografia preta como estratégia para a educação das relações raciais*, retoma o potencial educativo da fotografia para refletir sobre a relação entre branquidade e negritude, ou seja, em sentido mais amplo, para refletir sobre a educação para questões raciais. Novamente aqui, o potencial educativo da fotografia, no que se refere à sua característica de se fazer registro, documento, é revisitada para tratar de questões raciais, o que sugere a possibilidade de incorporação da mesma em práticas educativas, em geral.

Horn (2021), em sua tese intitulada *Ensino de fotografia na formação inicial de professores de arte: uma proposta de integração entre técnica, tecnologias, repertório e expressão*, como indica o próprio título, propõe uma abordagem para o ensino de fotografia na formação inicial do professor de Artes Visuais. Esta pesquisa foi incorporada a este estado da questão por trazer à tona reflexões sobre o ensino de fotografia, uma vez que o tema da nossa pesquisa envolve fotografia e educação para/com as imagens em práticas educacionais.

Outra pesquisa, a de Souza (2021), a dissertação intitulada *Letramento visual na multimodalidade, a educação para o olhar ético e estético das crianças que fotografam e publicam*, foi norteada pela seguinte questão: como desenvolver a educação ética e estética do olhar de crianças de 6 a 8 anos de idade e estudantes de escola pública por meio da produção de fotografias e narrativas publicadas na internet? Sendo assim, a pesquisa buscou averiguar como as crianças leem, apreciam

e se apoiam em textos não verbais para desenvolver um olhar ético e estético, ao se envolver com atividades de leitura e de criação de imagens digitais, a partir da fotografia.

Para Souza (2021, p. 216), a pesquisa comprovou:

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

Em certa medida, esta pesquisa está em consonância com a proposta da nossa pesquisa por enfatizar o potencial da fotografia para o desenvolvimento da prática educacional e, além disso, já destaca a possibilidade de ampliação do olhar. Isto implica também na valorização da imagem no contexto escolar.

Silva (2021b), em dissertação denominada A fotografia como elemento dialógico de leitura de mundo para a promoção de uma práxis pedagógica problematizadora: uma construção colaborativa com docentes do ensino médio do Colégio Estadual Góes Calmon, objetivou compreender as potencialidades do uso da fotografia enquanto elemento dialógico para a leitura de mundo e promoção da práxis anunciada.

A pesquisa destacou o papel da fotografia e seu potencial para gerar transformações, para o que caminha a nossa pesquisa, sendo que as transformações virão com um modo de agir que envolve novos olhares para as coisas do mundo, mas em outra perspectiva, que não a histórico-crítica, adotada em Silva (2021).

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

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

Ao defender esta prática educativa envolvendo a fotografia, Aprato (2021) esclarece que ela torna possível a construção, a criação e a experimentação, em uma ambiência em que não é a relação com o real que está em jogo, mas sim a flutuação que as representações produzem, ao promover disputas, contestações ou mesmo se estabelecerem no nosso cotidiano.

Vale aqui enfatizar as possibilidades que vêm com a imagem e, em especial, com a fotográfica, de gerar novas formas de ver e pensar o mundo, o que pode, portanto, gerar novas formas de agir. Isso vai ao encontro do que propomos na nossa pesquisa.

Referentes ao ano de 2022, como mencionamos, encontramos 5 produções. Entre essas, Xavier (2022), em dissertação intitulada Fotografia, memória e educação: um diálogo entre as memórias despertadas pelas fotografias e a educação patrimonial. Por ser guiada pela seguinte pergunta: de que forma as memórias despertadas pela fotografia contribuem para a Educação Patrimonial de jovens estudantes e favorecem o diálogo entre as gerações?, delineou-se o objetivo geral de compreender como a memória relativa ao patrimônio é estimulada pela fotografia, de modo a contribuir para a educação de jovens estudantes do ensino médio, bem como os seguintes objetivos específicos: descrever as experiências pelas quais as fotografias possibilitam o acesso às memórias e às informações sobre o patrimônio; identificar contribuições das memórias motivadas pelas fotografias da Educação Patrimonial e proporcionar o diálogo entre gerações a partir dos registros fotográficos e das memórias.

Xavier (2022) enfatiza que os relatos comprovaram o quanto as fotografias condensam uma sucessão de dados, fatos e manifestações enriquecedoras para uma educação nos ambientes formal e informal, no caso, sobre o patrimônio histórico e cultural. Para Xavier (2022, p. 121),

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

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

Fiel (2022), na dissertação intitulada O uso docente do smartphone e da fotografia nas aulas de educação física do Ensino Fundamental I, como o próprio título indica, envolve o uso da fotografia. De acordo com Fiel (2022), o uso de tecnologias digitais requer novas competências e, no contexto educacional almeja, também, que o professor oriente o acesso a ambientes digitais. Nesse sentido, a pesquisa de Fiel (2022) torna evidente que o uso da fotografia registrada via smartphone permite que o docente de Educação Física (EF) possa avaliar e criticar, de forma pedagógica e fundamentada, o desempenho dos alunos durante as aulas, além da possibilidade de autocorreção por parte dos próprios alunos, baseando-se no que a imagem fotográfica pode mostrar.

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

Saindo do ensino médio e adentrando a educação infantil, a pesquisa de Amorim (2022), sob o título Fotografias, filmagens e territórios brincantes: as vivências do Núcleo de Educação Infantil Municipal (NEIM) Doralice Teodora Bastos durante a pandemia, objetivou identificar as vivências da proposta metodológica Territórios Brincantes, do NEIM Doralice Teodora Bastos, de Florianópolis/SC, a partir da produção de fotografias e filmagens no período de isolamento social, causado pela Covid- 19, entre os meses de março a dezembro de 2020.

Conforme explica Amorim (2022), os dados demonstraram o potencial da casa para o desenvolvimento de novos territórios brincantes, enquanto fotografias e filmagens sinalizavam para demonstrações de afeto e de saudade, diferenciadas das que poderiam ocorrer na unidade educativa.

Amorim (2022) destaca ainda que o fazer pedagógico de professoras e professores, durante o isolamento social, foi dominado pela presença intensa da imagem como sinônimo de documentar. As crianças, por sua vez, “trouxeram um outro modo de se relacionar com a imagem, utilizaram-na como linguagem para se comunicar, diminuir a distância, socializar o que desejavam e, o principal, para a manutenção do vínculo afetivo” (Amorim, 2022, p. 111). Em relação ao fazer

pedagógico pertinente, após a pandemia, presencial novamente, Amorim (2022, p. 111) recomenda que as unidades educativas “devem oportunizar à criança manusear os equipamentos de captura de imagens e deixá-la sentir com o seu corpo, integrar o equipamento ao mover-se, ao ver e ao sentir”. Isto garantiria, nos dizeres de Amorim (2022, p. 111), “o direito da criança ao acesso à cultura contemporânea, conseqüentemente às imagens e às diferentes maneiras de produzi-las”.

Há ainda as pesquisas de Cerdeira (2022) e Orrico (2022) que tratam da fotografia vinculando-as ao estudo de narrativas. As pesquisas selecionadas, do ano de 2023, como a de Barbosa (2023) apresenta proposta de uma prática educacional envolvendo fotografia e narrativa, enquanto Ribeiro (2023) trata da fotografia expandida na interface arte/educação. Veremos mais detalhes dessas pesquisas em outra busca que realizamos para o ano de 2023.

Em 21 de abril de 2024, em busca realizada no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES, guiada pelas palavras “educação e fotografia”, em um recorte temporal específico, o ano de 2023, encontrados 18 (dezoito) pesquisas: 01 (um) de doutorado, 07 (sete) de mestrado e 10 (dez) de mestrado profissional. Entre esses, selecionamos oito pesquisas a partir da fotografia como perspectiva de extrapolar a mera contemplação e/ou apreensão da realidade. Tentamos escolher trabalhos acadêmicos que revistassem o fazer fotográfico como dimensão plural/singular dos elementos da vida, da história, da cultura, do simbólico e do sógnico que registram o eu, o nós, o outro e os espaços-tempos de vida e obra.

Ribeiro (2023), com o título *Fotografia expandida e educação estética: alteridade e processos dialógicos da esfera da arte na educação*, reveste a tessitura do fazer acadêmico a partir de uma apresentação simbólica e emblemática de textos fotográficos. Vale-se da seguinte questão: como a alteridade na relação docente-discentes em processos artísticos em fotografia expandida se manifesta na arte na Educação? A autora relata que a fotografia expandida pulveriza a própria imagem e tensiona a criticidade, o posicionamento responsivo, sendo assim, prioriza a dimensão estética mostrando-se potência na esfera da arte na Educação. Ribeiro (2023) afirma que a imagem fotográfica não será compreendida com o sentido resultado de uma fração de segundos estipulada pelo fotógrafo no ajuste do obturador de uma câmera fotográfica, uma vez que na organização e articulação das multissemióticas é (re)criado, experimentado uma diversidade de sentidos possíveis.

Em seguida, atentamo-nos à dissertação de Siqueira (2023), intitulada *Pega a Visão: Fotografia Participativa, Culturas Juvenis e Educação Física Escolar*, que se delineou, conforme aponta o autor, pela seguinte pergunta geradora: como os jovens percebem e experimentam as culturas juvenis no cotidiano escolar? Siqueira (2023) lança-se ao território da pesquisa a partir do método da triangulação, trazendo ao fazer acadêmico a categorização em: convivência, fotografia, práticas corporais/culturas juvenis, as quais revelaram as dinâmicas e tensões existentes na diversidade cultural juvenil, os limites e as potencialidades dos processos educativos participativos e a possibilidade da produção de uma Educação Física Escolar mais juvenil e contra-hegemônica que reconhece, valoriza e assume as culturas juvenis como forma de conhecimento, resistência, vida e amor, conforme elucida o autor.

Rosa (2023), com o título *A valorização do olhar da criança na educação infantil: estratégias pedagógicas com a fotografia digital*, propõe, como questão problematizadora em sua dissertação o seguinte: é possível utilizar a fotografia digital para compor uma metodologia eficaz, na promoção e na valorização do olhar das crianças da Educação Infantil? A pesquisa fomenta a construção de sequências didáticas como forma de ressignificar a prática pedagógica. Rosa (2023) expõe, ao final do texto, que fica evidente a viabilidade da utilização da fotografia digital, para compor uma metodologia eficaz na promoção e na valorização do olhar das crianças da Educação Infantil, ratificando a questão inicial; assim como também foi legitimada a hipótese da falta de recursos tecnológicos nos ambientes escolares.

Outra pesquisa concernente às expressões escolhidas para o levantamento desse estado da questão, foi o trabalho de Rocha (2023), com o título *Imagens que mudam o mundo: inspirando pessoas para a conservação da natureza*. O autor menciona que a pergunta central é: *imagens podem fazer diferença na luta pela conservação na natureza?*, porém, aporta-se em mais outras questões inquietantes, como por exemplo: *qual o papel da imagem (cultura) na conservação da natureza? Quando e como surgiu a utilização de imagens para representar causas ambientais? O que faz uma imagem conseguir cumprir o papel para o qual ela foi criada? Quais as imagens (exemplos) mais significativas relacionadas às causas ambientais? Imagens podem fazer a diferença no mundo? O pesquisador aponta não só a capacidade de imagens em promover mudanças, mas também o contexto histórico da utilização das mesmas para a conservação, apresentando exemplos de iniciativas que, através de produções culturais têm como foco a proteção da natureza.*

Sousa (2023), em dissertação com o título Ferramentas para conhecer e reconhecer a história e memória imagética do Instituto Federal do Piauí (IFPI), município de Corrente Piauí (PI), aporta-se em Peirce (2005), utilizando a análise semiótica de imagens fotográficas. O objetivo era preservar a cultura e memória do município de Corrente (PI) por meio de ferramentas tecnológicas, seguindo uma perspectiva pedagógica de formação integral. Valeu-se da triangulação dos métodos: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa-ação. O pesquisador revelou, em seus resultados, a importância de abordagens inovadoras e tecnológicas no ensino, que valorizam a cultura local e despertam o interesse dos alunos pela temática.

Barreto (2023), com o título Uma lente no olhar do estudante com autismo: uma possibilidade de ensinar e aprender sobre as flores, problematiza o tema do Autismo, a partir da seguinte questão: quais as potencialidades de um produto educacional, que aborda o estudo das flores por meio da fotografia, tendo em vista o ensino-aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)? A Autora chega à conclusão de que a sequência didática adaptada tem o potencial de ser replicada e utilizada desde a educação infantil até o 3º ano do ensino fundamental, visto que os alunos demonstraram curiosidade e satisfação em manusear a câmera do celular e descobrir as diferentes flores no pátio da escola. Menciona, também que, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foi possível abordar objetos de conhecimento da unidade Vida e Evolução, especialmente, sobre as características das flores como tamanho, cores e formas. Essa sequência didática se constituiu de um produto educacional intitulado Descobrimos as flores com a fotografia: uma proposta no ensino de Ciências para alunos com autismo, o qual será disponibilizado na página do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIMAT) e do Portal de Conteúdos Educacionais Abertos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (eduCAPES).

Lima (2023), em O fotográfico e a professoralidade: uma cartografia de aproximações e distanciamentos, lança-se ao desafio de apresentar o texto como cartografia, com intuito de responder aos seguintes questionamentos: como o fotográfico, como traço, desenha/marca a professoralidade nas artes, tomando-o como paradigma de uma pedagogia do experimento? Como o fotográfico se instaura como uma marca na professoralidade, a partir da ruptura nas configurações dos espaços e tempos do ver e do dizer? Quais potencialidades o fotográfico pode oferecer

aos percursos formativos do professor de arte que promovam uma pedagogia do experimento no ensino da arte na Educação Básica?

Como destaca o autor, os resultados principais deste estudo indicam que a abordagem da escrita cartográfica desafia a tradicionalidade da prática docente ao incorporar elementos fotográficos, levantando questões sobre os processos de formação da subjetividade do professor de arte. No contexto de discordância e falta de disciplina gerados pelos experimentos desta pesquisa, a docência é vista como um processo de exploração não convencional e multifacetada, que gera rupturas e emergências de outras formas de prática docente, fragmentando identidades em direção a territórios móveis, reconectando o desejo a trajetórias minoritárias na busca pela autoinvenção como obra de arte. Além disso, os experimentos conduzidos por essa abordagem cartográfica apontam possibilidades promissoras para a criação de estratégias e metodologias que poderão fundamentar a concepção de intervenções de campo como desdobramento futuro deste estudo. Klauck (2023), com o título *Interfaces entre fotografias, infâncias e educação: representações de infâncias escolarizadas e pobres em Novo Hamburgo (1950-1960)*, propõe-se a responder as questões que anunciamos a seguir: Quais as representações de infância produzidas e veiculadas por meio dos registros fotográficos de Alceu Feijó? Quais sentidos foram atribuídos por Alceu Feijó ao cotidiano escolar de escolas públicas de Novo Hamburgo? Que possíveis pedagogias culturais são produzidas e postas em circulação pelas fotografias de crianças que circulavam nas margens da cidade?

Klauck (2023) menciona que a partir do domínio teórico dos Estudos Culturais, percebe-se que a fotografia desempenha um papel significativo na maneira como representamos a infância, as identidades individuais e coletivas, indo além das intenções do fotógrafo, das técnicas utilizadas e dos resultados alcançados, influenciando as formas de representação e construção dessas ideias. Conclui-se que as fotografias em película preto e branco de 120mm revelam aspectos ocultos da vida urbana em uma cidade marcada por uma suposta democracia racial, mas também pelo estigma associado aos migrantes pobres, vistos como perigosos e incontroláveis. Essas imagens oferecem insights sobre a exclusão social e as narrativas que marginalizam aqueles considerados "diferentes". Especificamente, as fotografias escolares examinadas nesta pesquisa destacam a persistência da exclusão nos ambientes educacionais atuais, mostrando a realidade de crianças carentes e marginalizadas, bem como a segregação nas escolas. Essas crianças eram vistas

como improdutivas para uma sociedade industrial, sendo retratadas pelos jornais como potenciais "problemas".

Com essas pesquisas recentes, reforça-se a ideia de que a fotografia aparece compondo a prática educacional, mas predomina o seu uso como testemunho, como registro. No entanto, há aquelas que propõem uma prática educacional em que a fotografia possa se fazer presente enquanto uma linguagem diferenciada, com potencial de transformar o olhar do educando. Outro ponto a se destacar, é a fotografia como possibilidade de contar histórias; narrar a vida, a cultura, os lugares e os sujeitos, em uma perspectiva outra, evidenciando os elementos da semiótica na reconstrução da imagem fotográfica. Nesta pesquisa, pretendemos extrapolar a noção usual, mais recorrente da fotografia, como assinalado acima. É revisitar o registro, mas para além dele, desvendar as formas, gestos, cores, escolhas (não escolhas), dimensões, enquadramentos, potências discursivas do eu que registra pela fotografia e que narra o vivido. Apresentado este breve estado da questão, passamos para o problema da pesquisa e, em seguida, para os objetivos.

## **2.3 Objetivos**

### **2.3.1 Objetivo geral**

O objetivo geral desta pesquisa é compreender como pode se dar o desenvolvimento da sustentabilidade cultural e social da Região Metropolitana de Sorocaba por meio da educação com imagens fotográficas. Tal perspectiva fundamenta-se na convicção de que a fotografia, mais do que simples registro, constitui-se como linguagem que mobiliza memórias e gera narrativas, que podem fomentar a sensibilização, da singular à coletiva, levando os sujeitos a se envolverem com a preservação do território, de sua cultura e de sua história.

### **2.3.2 Objetivos específicos**

No que concerne aos objetivos específicos, o primeiro consiste em explicitar a fotografia tanto em seu aspecto singular como na sua relação com a realidade; identificar o potencial do dispositivo do *Atlas Mnemosyne*, de Aby Warburg, envolvendo o acervo fotográfico do Rio Sorocaba, para fomentar a construção de

sequências didáticas pelos possíveis interlocutores docentes para compor práticas educativas.

#### **2.4 Justificativa e problematização da investigação**

A justificativa desta pesquisa delinea-se, em primeiro lugar, a partir do olhar do educador-pesquisador, que reconhece na imagem e na fotografia não apenas recursos didáticos, mas modos de pensar, sentir e narrar o mundo. Nesse sentido, investigar o Rio Sorocaba e suas representações visuais, históricas e contemporâneas, significa abrir um campo de reflexão sobre as relações entre memória, território e formação. O trabalho com o *atlas* como dispositivo metodológico e poético amplia essa compreensão, permitindo a articulação entre diferentes tempos e olhares sobre o rio e sobre a cidade. A pesquisa justifica-se, assim, pelo desejo de compreender como a prática educativa pode se transformar em espaço de leitura crítica das imagens, de escuta dos silêncios do território e de reconhecimento do professor como mediador entre memória e criação. Em um âmbito educacional mais amplo, a pesquisa se justifica por propor uma abordagem que valoriza a fotografia e o atlas como instrumentos de aprendizagem sensível e crítica.

Ao tomar as imagens do Rio Sorocaba como ponto de partida para a construção de saberes, o estudo busca romper com práticas pedagógicas fragmentadas e aproximar os estudantes de sua própria realidade visual e histórica. A inserção da imagem no processo educativo torna-se, assim, um gesto de reconstrução do olhar, um convite à leitura do mundo por meio de suas materialidades visuais e afetivas. Com isso, a pesquisa contribui para o desenvolvimento de metodologias que integrem o pensar e o sentir, o ver e o compreender, favorecendo uma educação mais dialógica e inventiva.

No plano social, político e emancipatório do ato educativo, a justificativa desta pesquisa emerge do entendimento de que a imagem e a fotografia possuem potência transformadora quando articuladas às experiências dos sujeitos e aos contextos em que vivem. O Rio Sorocaba, tomado como eixo simbólico e material, revela-se um espaço de memória, resistência e pertencimento, cujas representações fotográficas permitem discutir desigualdades, permanências e reinvenções do território. O uso do atlas como forma de pensamento visual reafirma o compromisso com uma pedagogia que emancipa ao reconhecer os sujeitos como produtores de sentido e de história.

Assim, o trabalho assume um caráter político e ético, ao apostar na educação pela imagem como caminho de libertação, reconstrução coletiva e ressignificação dos tempos e lugares que nos constituem.

Portanto, a pesquisa reside justamente em seu caráter inovador e interdisciplinar, ao articular educação escolar e linguagem visual. Ao propor a utilização de atlas inspirados em Aby Warburg, a investigação não apenas amplia os horizontes da prática educativa, mas também tensiona a própria forma de pensar o conhecimento, substituindo a linearidade da narrativa tradicional por constelações de imagens e significações. Essa abordagem oferece um caminho original para a educação escolar, uma vez que reposiciona a fotografia como espaço de encontro entre o individual e o coletivo, entre o simbólico e o material, entre o estético e o político.

E ainda, a relevância está na possibilidade de fomentar práticas educativas emancipatórias. Ao valorizar a fotografia via construção do atlas warburgiano, a pesquisa contribui para romper com modelos pedagógicos prescritivos e para instaurar situações em que o estudante se reconhece como sujeito ativo, produtor de signos e significações, bem como no caso, intérprete do seu território. Nesse sentido, a fotografia/atlas manifesta-se como possibilidade de criar narrativas múltiplas e críticas sobre o Rio Sorocaba, promovendo uma pedagogia que une conhecimento, sensibilização e responsabilidade social.

## **2.5 Aportes teóricos e metodológicos**

O material empírico é um conjunto de fotografias do Rio Sorocaba, obtidas em pesquisa realizada *in loco*, no ano de 2024, junto ao acervo do Museu de Sorocaba, outras concedidas pelo fotógrafo Geraldo de Moura Caiuby, entre outras postas em circulação por mídias locais.

A fotografia enquanto signo sugere, apresenta ou representa a realidade, e tem potencial para interpelar o educando a refletir sobre o presente, o passado e fazer projeções de futuro. Nessa perspectiva, as fotografias do Rio Sorocaba permitem problematizar as concepções sociais sobre o rio e gerar reflexões acerca de sua preservação e ressignificação.

Nessa perspectiva, buscamos o *Atlas Mnemosyne*<sup>3</sup> (Didi-Huberman, 2013), concebido por Aby Warburg (2015), por reunir imagens em constelações visuais que rompem com a linearidade da narrativa histórica. Com isso, Warburg (2015) propõe uma leitura do mundo a partir da sobrevivência e da circulação de formas. As fotografias do Rio Sorocaba, quando organizadas em atlas, deixam de ser meros registros locais e passam a compor uma tessitura de significados que evocam memórias, temporalidades e imaginários coletivos. Essa perspectiva é ampliada por Didi-Huberman (2013), que relê a obra warburguiana destacando a força da imagem como intervalo, vestígio e fantasma. Em diálogo com tais aportes, a pesquisa considera que as fotografias não apenas documentam a realidade, mas instauram relações entre elas, o que permite, via atlas, que elas se tornem fontes para refletir sobre a realidade, sem deixar que a imaginação possa fluir.

A dimensão educativa dessa proposta se ancora nas reflexões de Zabala (1998), ao destacar que a prática docente deve ser compreendida em sua totalidade, como processo que articula planejamento, intervenção e avaliação. Nesse sentido, pensar o uso da fotografia na escola não pode se reduzir à ideia de recurso didático isolado, mas deve ser entendido como prática intencional, que constrói experiências de aprendizagem da seara afetiva/cognitiva, social e cultural. A construção de atlas, com fotografias do Rio Sorocaba, possibilita que os estudantes se reconheçam como sujeitos produtores de conhecimento, capazes de atribuir novos significados ao espaço em que vivem. Ao mesmo tempo, as fotografias via atlas, inseridas em uma sequência didática, funcionam como mediadoras de processos reflexivos que vinculam teoria, experiência e ação pedagógica.

Por fim, é em diálogo com Rancière (2002), em *O mestre ignorante* e Rancière (2012), em *O espectador emancipado*, que esta investigação encontrou o eixo de sua concepção emancipatória. A imagem, nesse contexto, não se presta a confirmar verdades preestabelecidas, mas a provocar deslocamentos no olhar/pensamento, instaurando situações em que estudantes possam se ver como espectadores ativos e intérpretes de seu próprio mundo. O gesto educativo, portanto, não é o de explicar a fotografia, mas o de permitir que cada estudante construa relações singulares com ela, descobrindo, pela via da experiência estética e reflexiva, novas possibilidades de

---

<sup>3</sup> Obra hipotética e irremediavelmente provisória, ressaltando seu caráter processual: um pensar por imagens e entre imagens. O atlas atua como campo de forças e dispositivo de pensamento, no qual a “memória viva” se manifesta como gesto de sobrevivência e montagem do tempo visível.

agir e de pensar. A prática fotográfica sobre o Rio Sorocaba, articulada ao atlas warburgiano, revela-se, assim, como caminho fecundo para articular educação e ecologia, fomentando um processo formativo que é, ao mesmo tempo, crítico, criativo e emancipador.

Para potencializar essas interpretações explora-se o Atlas ressignificado à luz de Aby Warburg, que supera a ideia de atlas associado apenas a uma coletânea de espaços-imagens geográficas e históricas, e se constitui como um espaço para novos signos e significações.

O *Atlas Mnemosyne*, para Warburg (2015), estabeleceu uma forma singular de pensar a imagem e de organizar o conhecimento visual. Seu método, baseado na montagem e na justaposição de fotografias, pinturas, gravuras e outros registros visuais, rompe com a linearidade cronológica e abre espaço para a leitura crítica das sobrevivências culturais. Ao aplicar esse dispositivo metodológico às fotografias do Rio Sorocaba, a pesquisa busca reinscrever o rio em um contexto simbólico e histórico, possibilitando que sua paisagem se torne constelação de sentidos. As imagens, dispostas em atlas, não apenas documentam o espaço físico, mas evocam memórias coletivas e narrativas visuais que problematizam a relação entre cidade, cultura e meio ambiente.

[...] as imagens são tanto objetos materiais como formas de pensamento, modos de conceber, de pensar, de assimilar, de formular (um pensar com imagens). Isso evidencia o caráter duplo delas, que servem aos seres humanos como instrumentos, por assim dizer, de domínio da natureza: com imagens pode (ao menos começar a) explicar, de algum modo, o que aparece como enigmático, misterioso, perigoso (Warburg, 2015, p. 19).

Didi-Huberman (2013), ao revisitar a obra de Warburg, oferece conceitos fundamentais para a análise metodológica desta investigação. Para ele, a imagem não se reduz à representação de um instante, mas revela-se como sobrevivência, intervalo e fantasma, isto é, como algo que retorna e insiste no tempo. Ao aplicar essa leitura às fotografias do Rio Sorocaba, compreende-se que cada registro carrega vestígios do passado e anuncia possibilidades de futuro, funcionando como um lugar de memória e de pensamento. Assim, a metodologia inspirada no *Atlas Mnemosyne* encontra em Didi-Huberman um reforço teórico essencial, pois permite entender a montagem de imagens não como simples arranjo estético, mas como um modo para reconfigurar o olhar e ampliar as possibilidades de interpretativas.

O objeto, o sujeito e o ato de ver jamais se detêm no que é visível, tal como o faria um termo discernível e adequadamente nomeável [...]. O ato de ver não é o ato de uma máquina de perceber p real enquanto evidências tautológicas. O ato de dar a ver não é o ato de dar evidências visíveis a pares de olhos que se apoderam unilateralmente do “dom visual” para se satisfazer com ele. Ver é sempre uma operação de sujeito, portanto, uma operação fendida, inquieta, agitada, aberta. Todo olho traz consigo uma névoa, além das informações que poderiam num certo momento julgar-se detentor (Didi-Huberman, 2010, p. 79-77).

Quanto ao aspecto filosófico-pedagógico, Jacques Rancière fornece uma base indispensável para a compreensão de como as fotografias podem contribuir para a geração de significados nas salas de aula. Ao considerar a igualdade das inteligências como princípio educativo, vislumbra-se a possibilidade de que o estudante se torne intérprete ativo, capaz de tecer suas próprias narrativas visuais. Rancière (2012) amplia essa discussão ao afirmar que ver é também agir, o que legitima a imagem como instância pedagógica que mobiliza subjetividades e cria novos modos de participação no espaço social. Zabala (1998), em *A prática educativa: como ensinar*, fornece as bases para compreender a docência como processo intencional, dinâmico e reflexivo, o que permite inserir a fotografia em uma sequência didática que não a reduz a recurso ilustrativo, mas a reconhece como prática formativa.

A fundamentação teórica articula a herança warburguiana e sua releitura por Georges Didi-Huberman, a pedagogia emancipatória proposta por Jacques Rancière e a prática educativa sistematizada por Antoni Zabala. Essa articulação sustenta a proposta metodológica de análise e montagem de fotografias do Rio Sorocaba em configurações inspiradas no *Atlas Mnemosyne*, compreendendo a imagem como elemento relacional, atravessado por temporalidades, memórias e significados em disputa. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que envolveu pesquisa bibliográfica e coleta de fotografias em arquivos de museus de Sorocaba e de outras disponibilizadas nas mídias locais; a montagem de atlas e a proposta de sequência didática para a educação básica envolvendo os atlas organizados pelo pesquisador. Sendo assim, de modo geral, a pesquisa se desenvolveu com as seguintes etapas: a) Elaboração do estado da questão para averiguar como o fotográfico é abordado na área de educação e como tratam o Atlas de Aby Warburg; b) Coleta e seleção de fotografias envolvendo o Rio Sorocaba, alocadas em períodos diferenciados (o que depende da quantidade e das datas de que remontam as imagens); c) Análise de fotografias; d) Elaboração dos atlas com as fotos selecionadas; e) Elaboração de sequência didática envolvendo tais atlas, para fomentar a produção criativa de possíveis interlocutores docentes.

## 2.6 Estado da questão - Aby Warburg, o atlas e a educação: percursos teóricos e metodológicos

A fim de solidificar o percurso metodológico desta pesquisa, realizou-se, em 14 de dezembro de 2024, uma busca sistemática no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, com vistas a mapear produções recentes que dialogam com o pensamento de Aby Warburg. A primeira busca, efetuada a partir da expressão “Aby Warburg e Atlas”, identificou 35 trabalhos acadêmicos defendidos entre 2020 e 2023, sendo 20 dissertações e 13 teses. Em seguida, procedeu-se ao refinamento do levantamento mediante o acréscimo do descritor “educação”, que resultou em quatro dissertações e uma tese.

Esse mapeamento evidenciou que, embora o *Atlas Mnemosyne* desperte crescente interesse na produção acadêmica recente, sua articulação com a educação ainda é incipiente. Deste modo, adentramos em território pouco explorado e cabe ao pesquisador a responsabilidade de que mostrar que tais caminhos são profícuos. Isto porque, de um lado, enfatiza a importância de que outros modos de representação, distintos da palavra, sejam explorados no contexto da educação escolar e fornece subsídios para propiciar a educação midiática nesse contexto; de outro, ao realizar a travessia entre os conceitos de Aby Warburg e o território educativo, explorando a potência heurística e formativa das imagens reunidas no atlas, se constituiu como um desafio, que não apenas amplia o escopo dos estudos warburgianos, mas inaugura uma via de interlocução fecunda entre história da arte, teoria da imagem e práticas educativas. Segue detalhes das pesquisas encontradas.

Camilo (2019), em tese denominada *Atlas: um outro olhar sobre Maringá-PR*, formulou a seguinte pergunta: de que maneira é possível revelar novos modos de compreender, ver e ler a cidade de Maringá-PR, por meio das imagens. Ao propor o uso do atlas, inspirado em Aby Warburg, como dispositivo metodológico, a pesquisa buscou romper com leituras tradicionais que priorizam aspectos históricos, morfológicos, socioespaciais e econômicos da cidade, e oferecer uma alternativa que privilegia a potência das imagens em articular novas percepções e sensibilidades.

Observou-se que a tese conseguiu efetivamente responder à questão proposta, pois o uso do atlas imagético gerou leituras inéditas sobre a cidade e evidenciou sua capacidade de instigar percepções plurais, permitindo a emergência de sentidos não captados pelas abordagens convencionais. Assim, ao mesmo tempo em que ofereceu

uma contribuição metodológica inovadora, fundamentada na articulação entre imagem, memória e espaço urbano, confirmou a hipótese de que a imagem, quando trabalhada em rede e em diálogo com outras imagens, instaura novas formas de compreensão sobre a cidade, cumprindo o objetivo anunciado e consolidando sua relevância no campo dos estudos urbanos e visuais.

Pamplona (2019), com dissertação intitulada *Sobre atlas, memória e invenção em Eduardo Souto Moura*, teve como objetivo responder à seguinte pergunta: qual o lugar do tempo e das imagens na produção da arquitetura contemporânea? Para isso, a autora tomou como ponto de partida o atlas do arquiteto português Eduardo Souto de Moura, articulando-o com os estudos de Aby Warburg e utilizando a montagem como método interpretativo. A pesquisa mostrou que as imagens, organizadas em constelações, não funcionam apenas como referências visuais, mas como dispositivos de pensamento que reconfiguram temporalidades, cruzando passado e presente na criação arquitetônica. Nesse percurso, demonstrou-se que tempo e imagem não são elementos acessórios, mas constitutivos do processo projetual contemporâneo, instaurando novas formas de leitura, invenção e produção no campo da arquitetura.

Tietboehl (2019), com a dissertação *À escuta da imagem: sobrevivências entre memória e utopia*, foi guiada pela questão: como elaborar uma narrativa que, pela escuta e pela sobrevivência, permita a emergência de novas associações e sentidos diante das imagens. Inspirada no método do *Atlas Mnemosyne* de Aby Warburg, a pesquisa não buscou respostas conclusivas, mas sim estabelecer conexões entre memória, psicanálise, poesia e utopia, explorando a potência do desvio, da simultaneidade e da indeterminação como formas de pensamento. Nesse percurso, evidenciou-se que a força da imagem não reside na fixação de sentidos, mas na abertura de passagens entre diferentes campos do saber e do agir. Assim, consolidou-se como uma contribuição significativa ao campo dos estudos visuais, ao propor uma escrita que mantém o inacabamento e a escuta como condições essenciais da experiência estética e crítica.

Na dissertação de Carvalho (2019) *Insurgências e Ressurgências do “Popular” no Traçado Erudito da Cidade Planejada de Goiânia*, buscou compreender de que maneira as construções vernaculares e as práticas populares se insurgem e ressurgem no espaço urbano erudito da capital planejada, desafiando a lógica positivista que estruturou o traçado modernista da cidade. O autor desenvolveu essa problemática a partir de procedimentos metodológicos como caminhar, fotografar,

cartografar e mapear, articulados à construção de um atlas imagético inspirado em Aby Warburg, que funcionou como dispositivo crítico para a análise do espaço. Na conclusão, Carvalho (2019) enfatizou que tais práticas permitem não apenas revelar as resistências e reapropriações populares no tecido urbano de Goiânia, mas também propor novas formas de mediação em arquitetura e urbanismo, de caráter rizomático e interdisciplinar, abertas à experimentação e ao diálogo entre saberes.

Correia (2020), com *Casas assombradas, imagens e memórias: o patrimônio cultural na cidade de Paranaguá-PR e o Atlas Mnemosyne de Aby Warburg*, foi guiada pela questão: de que modo as imagens de casas assombradas da cidade de Paranaguá, articuladas às memórias coletivas locais, podem ser compreendidas como patrimônio cultural quando analisadas a partir do dispositivo teórico-metodológico do *Atlas Mnemosyne* de Aby Warburg? A pesquisadora respondeu a essa questão ao demonstrar, por meio de percursos teóricos, caminhadas exploratórias e montagem de quadros imagéticos, que tais imagens não se restringem ao imaginário fantástico ou ao folclore, mas configuram expressões de memória e patrimônio cultural. Assim, a dissertação confirmou que o método warburguiano constituiu uma chave analítica inovadora para pensar as sobrevivências do passado e as formas de inscrição do imaginário na paisagem urbana.

Moraes (2020), em dissertação sob o título *Florence Welch: ninfa lânguida ou mênade enfurecida? Performance, gestualidade e expressão como sobrevivência do dionisíaco: uma análise a partir dos conceitos de Nachleben e Pathosformeln*, buscou responder à questão: como a performance cênica, a gestualidade e a expressão corporal da vocalista da banda *Florence and The Machine* podem ser compreendidas como reatualizações de fórmulas de páthos (*Pathosformeln*) oriundas da Antiguidade clássica, particularmente associadas a ninfas, erínias e mênades? O pesquisador respondeu essa questão ao demonstrar que o corpo e os gestos de Welch encarnam uma polaridade de afetos, oscilando entre a languidez e a delicadeza das ninfas, a fúria das erínias e o êxtase dionisíaco das mênades. Essa análise, ancorada no legado de Aby Warburg e no conceito de sobrevivência (*Nachleben*), confirmou a hipótese de que a artista mobiliza, em suas performances, gestos arquetípicos que atravessam temporalidades e se atualizam no presente, consolidando a pertinência teórica e metodológica da investigação.

Machado (2021), em *Nossa Senhora Integradora dos Mundos: o mito mariano e a potência imagético-comunicativa do arquétipo do Grande Feminino*, buscou responder à questão: como a imagem de Nossa Senhora se configura como matriz comunicativa e como essa potência integradora se manifesta nos processos comunicacionais ligados ao religioso em um mundo midiático? O percurso metodológico e o corpus, que incluiu um atlas imagético-comunicativo (à maneira de Warburg) e a análise do documentário *Marias: a fé no feminino* (Brasil, 2016), sustentou a verificação empírica da hipótese.

Quanto aos resultados, a autora defendeu que os processos comunicacionais em torno da imagem mariana manifestam o potencial mediador do Grande Feminino, capaz de integrar dimensões/mundos cindidos pela lógica dualista, o que a hipótese proposta.

A dissertação de Amaro (2021), *A Ninfa de Aby Warburg: a metamorfose de um motivo intelectual*, buscou responder à pergunta: o que significa a Ninfa para a historiografia de Aby Warburg? Para tanto, a autora investigou o papel central da figura da Ninfa nos escritos de Warburg, em especial em seu *Atlas Mnemosyne*, analisando-a como motivo condutor, instrumento de orientação e de interpretação no percurso intelectual do pensador alemão. Ao longo da pesquisa, demonstrou-se que a Ninfa, mais do que um tema iconográfico, constitui-se em um poderoso símbolo cultural capaz de articular memória, *pathos* e sobrevivências no campo da história da arte. Dessa forma, a autora consolidou a pertinência da Ninfa como fio condutor de reflexões metodológicas e teóricas e evidenciou sua relevância para a compreensão da iconologia moderna e para os debates contemporâneos sobre imagem e cultura.

A dissertação de Barreto (2021), *Atlas: percursos imaginários, cidades em movimento*, formulou a seguinte pergunta norteadora: o conceito de atlas pode ser mobilizado como prática pedagógica, artística e coletiva para pensar a cidade em movimento, articulando experiências empíricas e referenciais teóricas? O pesquisador respondeu a essa questão ao construir o atlas não como objeto final, mas como processo aberto e experimental, que se realiza na recombinação constante de fragmentos, imagens e percursos urbanos. Nesse sentido, a pesquisa demonstra que o atlas opera como dispositivo de pensamento e de criação coletiva, permitindo tensionar teoria e prática de modo inseparável, ao mesmo tempo em que evita a cristalização de modelos fixos. A resposta à pergunta inicial, portanto, afirma-se no próprio movimento da pesquisa: o atlas revela-se menos como produto concluído e

mais como prática em ato, capaz de instaurar novas formas de conhecimento e de partilha do sensível sobre a cidade.

A dissertação de Rodrigues (2021), *Fotografias que viralizam: quando uma imagem mobiliza afetos coletivos*, buscou verificar de que modo determinadas fotografias, ao se tornarem virais, mobilizam afetos coletivos em meio à cultura midiática contemporânea. O pesquisador respondeu a essa questão ao demonstrar, a partir da análise de casos emblemáticos, que a viralização de certas imagens está relacionada à atualização de memórias visuais e *pathosformeln* culturais, capazes de articular sensibilidades individuais e coletivas, confirmando a potência estética e política da fotografia no espaço público.

Peruffo (2021), em tese intitulada *Sobre repertório, professores e cinema: o manejo do repertório de filmes de professores de História na composição de suas aulas*, analisou como docentes de História escolhem, exibem e validam filmes em suas aulas, evidenciando o manejo de repertório como uma habilidade construída pela experiência e reflexão. Para interpretar essa prática, aproxima-a da lógica do *Atlas Mnemosyne*, de Aby Warburg, concebendo o planejamento docente como exercício de curadoria e montagem de fragmentos audiovisuais. Dessa forma, responde ao problema proposto, mostrando a diversidade e singularidade das composições possíveis nas aulas de História.

Lacerda (2022), na tese *Sobrevivência da Ninfa na Era das Redes no contexto da cultura da Arte Contemporânea*, objetivou responder à seguinte pergunta: de que forma a figura da ninfa, enquanto imagem sobrevivente, pode ser problematizada no contexto da arte contemporânea e da cultura digital em rede? A pesquisadora articulou os conceitos warburgianos de *Nachleben* e *Pathosformel* com a circulação imagética atual, explorando como gestos e formas sobreviventes se reinscrevem na arte contemporânea e dialogam com questões de identidade, memória e crítica social, em especial no que se refere às mulheres e à população negra. No desenvolvimento do trabalho, a autora consegue efetivamente responder à questão proposta, pois demonstra que a ninfa não é apenas uma herança iconográfica, mas uma força ativa que atravessa épocas e reaparece no presente, inclusive nas redes digitais, como potência estética e política. Dessa forma, a tese confirma sua hipótese central e se consolida como contribuição relevante para os estudos da arte contemporânea e da visualidade, ao evidenciar que a sobrevivência da ninfa continua operante como dispositivo crítico e emancipatório no cenário atual.

Troncarelli (2022), em *Arquitetura indígena alto xinguana: um estudo iconográfico das representações*, teve como questão central qual é o papel das representações, em especial as fotografias, na construção de imagens, imagerias e imaginários sobre o povo Kamaiurá do Alto Xingu e suas arquiteturas. A autora responde a essa pergunta ao demonstrar que as representações visuais, analisadas em constelações imagéticas inspiradas em Aby Warburg e Gilbert Durand, constituem ferramentas essenciais para compreender técnicas construtivas, materiais, modos de habitar e registros de memória. O estudo evidencia ainda que o exame crítico dessas imagens contribuiu para desconstruir leituras homogeneizantes que tendem a uniformizar os povos indígenas, ao mesmo tempo em que valoriza e difunde seus saberes. Dessa forma, a pesquisa confirmou que o uso crítico das representações pode ampliar a compreensão da arquitetura alto xinguana e reafirmar sua diversidade cultural.

A tese de Barrozo (2022), *Um Atlas da Poiésis da Arte Visual de Rua em Cuiabá: ensaio em grafitinidade*, teve como questão central qual a distância entre o grafite e o que ele diz sobre o contemporâneo. A autora responde a essa indagação ao propor o conceito de grafitinidade, que busca compreender o grafite não apenas como manifestação estética, mas como dispositivo de pensamento sobre a vida social, política e cultural. A partir da montagem de um atlas da arte visual de rua em Cuiabá (2019– 2021), fundamentado nos aportes teóricos de Aby Warburg, Georges Didi-Huberman, Norval Baitello Junior e Jacques Rancière, a pesquisa demonstra que o grafite, ao mesmo tempo em que constitui prática artística, é também testemunho das tensões e expressões do tempo presente. Dessa forma, a tese responde afirmativamente à questão inicial, evidenciando que o grafite opera como chave interpretativa para o contemporâneo e como linguagem potente de inscrição da experiência coletiva no espaço urbano.

Lage (2022), na dissertação *“Eu sou uma conversa”*: tessituras entre o queer e o plasmático nos corpos animados de *Steven Universe*, teve como questão central como é construída a temática *queer* na série *Steven Universe* e quais elementos queer podem ser identificados em sua animação, especialmente a partir da plasmaticidade dos corpos animados. A autora responde a essa indagação ao demonstrar que a plasmaticidade funciona como potência *queer*, permitindo a criação de narrativas e personagens que subvertem a lógica heteronormativa. Por meio da análise de performances, masculinidades alternativas, fusões de corpos e vínculos familiares, a

pesquisa concluiu que a série não apenas representa identidades dissidentes, mas encena uma verdadeira utopia *queer*, abrindo espaço para novas formas de existência e visibilidade de gênero e sexualidade. Dessa forma, confirma-se a pertinência da questão inicial, respondida de modo afirmativo e inovador.

A tese de Teixeira (2022), *Critique-en-scène: o videoensaio como gesto crítico*, tem como pergunta como se articulam os discursos no videoensaio, enquanto forma crítica construída pela recontextualização de imagens audiovisuais, e de que modo essa operação pode ser compreendida como *critique-en-scène*. O autor responde afirmativamente à questão ao demonstrar que o videoensaio não se limita a compor uma colagem de fragmentos, mas instaura um pensamento próprio, autônomo e crítico, engendrado pelo trabalho de montagem e pela fricção entre imagens. Nessa perspectiva, o pesquisador propõe o conceito de *critique-en-scène* para designar esse gesto que pensa por meio das imagens reorganizadas, instaurando novos modos de leitura tanto da obra audiovisual original quanto do mundo que ela reflete. A tese, portanto, confirma a hipótese inicial ao evidenciar o videoensaio como um dispositivo de produção crítica singular, sustentado por um pensamento imagético capaz de criar sentidos inéditos.

Viana (2022), em *A sobrevivência das imagens da Arte Grega do período clássico no filme Me chame pelo seu nome*, de Luca Guadagnino, formulou a seguinte pergunta: poderiam os corpos dos personagens de *Me chame pelo seu nome* (2017) ser compreendidos como imagens sobreviventes da arte grega clássica? Para respondê-la, o autor mobiliza conceitos de Aby Warburg, Georges Didi-Huberman e Etienne Samain, analisando a iconografia de Elio e Oliver a partir do cruzamento de imagens com a estatuária grega clássica e com a fotografia homoerótica de Alair Gomes. A dissertação consegue responder à questão proposta ao demonstrar que o filme reinscreve gestos e formas clássicas na contemporaneidade, instaurando um diálogo entre tradição artística e cultura visual atual. Com isso, o trabalho confirma a pertinência de sua hipótese e contribui de maneira relevante para os estudos de cinema, artes visuais e teoria da imagem, ao evidenciar a permanência e a resignificação de padrões estéticos antigos no imaginário contemporâneo.

Werneck (2023), em *Atlas, Memória da Escola Pandêmica*, teve como questão central compreender como docentes de Química da Educação Básica vivenciaram o ensino remoto emergencial durante a pandemia de Covid-19 e de que modo suas memórias, reunidas em um atlas-memória e em uma série documental, podem

contribuir para refletir sobre a escola e a formação docente. A pesquisadora responde a essa questão ao evidenciar, por meio das entrevistas, desafios ligados às limitações tecnológicas, ao planejamento escolar, ao bem-estar físico e emocional e às consequências futuras para a educação, demonstrando a potência do registro memorialístico como ferramenta de reflexão e formação crítica.

Rodrigues (2023), em dissertação intitulada *Restituir os restos, cindir a violência: pela coragem de ver e remontar imagens da ditadura militar*, tem como questão central como trabalhar, em pesquisa acadêmica, com restos de imagens de ex-presos políticos e do prédio do extinto Departamento de Ordem Política e Social (DOPS) de Minas Gerais, sem se apartar de um gesto ético-político de restituição. Inspirada pela provocação de Georges Didi-Huberman acerca da necessidade de devolver às imagens aquilo que lhes pertence, a pesquisadora conduz sua análise sob o princípio de que a restituição não constitui etapa final, mas fundamento que orienta todo o processo investigativo. Assim, ao articular memória histórica, crítica das imagens e responsabilidade ética, responde afirmativamente à pergunta inicial, mostrando ser possível construir uma prática acadêmica comprometida tanto com a reflexão quanto com a devolução simbólica da dignidade dos sujeitos representados.

A dissertação de Vera Cruz (2023), *Atlas Mnemosyne e o uso de imagens em uma nova metodologia para o ensino de Química: o elemento químico Lítio*, formulou como questão central de que modo o uso de imagens, a partir do dispositivo *Atlas Mnemosyne*, pode ser transposto para o ensino de Química, especificamente para o estudo do elemento químico Lítio, como metodologia capaz de contextualizar conteúdos, integrar diferentes áreas do conhecimento e ampliar o protagonismo dos estudantes. O pesquisador respondeu afirmativamente à questão ao aplicar a proposta metodológica em turmas do Ensino Médio, possibilitando que os estudantes produzissem atlas imagéticos inspirados em Aby Warburg e Didi-Huberman. Os resultados evidenciam que essa abordagem favorece a compreensão crítica do lítio em suas dimensões científicas, sociais, ambientais e políticas, em consonância com a BNCC e a Agenda 2030 da ONU, além de construir um ambiente propício à criatividade e à autoria discente. Assim, confirma-se que o uso pedagógico das imagens, organizado sob a lógica do atlas, constitui um caminho profícuo para um ensino de Química interdisciplinar, contextualizado e crítico.

Friedrich (2023), na dissertação *Histórias de fantasmas: o olhar warburgiano para as imagens do sobrenatural nas animações da Disney*, foi guiada pela seguinte questão: como a Disney é resultado do imaginário do sobrenatural? Para respondê-la, o autor percorre a historicidade do conceito de sobrenatural e, inspirado na episteme do *Atlas Mnemosyne* de Aby Warburg, coleta e organiza frames de animações produzidas entre *Branca de Neve (1937)* e *Red: Crescer é uma Fera (2022)*, montando pranchas warburgianas que evidenciam a sobrevivência e a reatualização dessas imagens. As análises demonstram que o sobrenatural constitui elemento estrutural das narrativas e da estética da Disney, funcionando como palco para fantasmas, bruxas, magias e entidades fantásticas. Assim, o pesquisador responde afirmativamente à pergunta inicial, mostrando que a Disney não apenas se nutre do imaginário sobrenatural, mas também o reconfigura e o difunde culturalmente, influenciando o imaginário social contemporâneo.

Conceição (2023), em dissertação sob o título *Mapas mentais e atlas como dispositivos cartográficos na educação geográfica no ensino fundamental*, relatou a investigação que buscou mostrar de que modo mapas mentais e atlas, concebidos como dispositivos cartográficos, podem contribuir para a educação geográfica no ensino fundamental, ampliando a imaginação geográfica dos estudantes e problematizando práticas pedagógicas tradicionais. Demonstrou-se que a produção de mapas mentais e painéis-atlas favorece a abertura da imaginação geográfica, estimulando múltiplas formas de pensar o lugar e o mundo. Inspirado nos conceitos de Aby Warburg e nas leituras de Didi-Huberman, o estudo evidenciou que tais dispositivos não apenas fortalecem a aprendizagem em geografia, mas também questionam padrões metodológicos cristalizados, promovendo a valorização da produção visual dos estudantes como conhecimento legítimo. Assim, confirmou-se que mapas mentais e atlas operam como práticas inovadoras, capazes de instaurar novas formas de partilha do sensível e de construção coletiva do saber escolar.

Caldas (2023), em dissertação intitulada *Era uma vez a imagem: reflexões sobre a ilustração em obras de literatura infantil vencedoras do Prêmio Jabuti*, buscou mostrar como a ilustração pode ser compreendida como imagem no campo da História da Arte, tomando como corpus obras premiadas pelo Prêmio Jabuti entre 1959 e 2022. A autora problematizou o estatuto tradicionalmente secundário da ilustração em relação ao texto literário e fundamentando-se nos conceitos de Georges Didi-Huberman, buscou evidenciar sua potência como imagem, capaz de articular

sobrevivências e *pathosformeln*. Nos resultados, enfatizou-se que a ilustração infantil deve ser reconhecida como objeto legítimo da História da Arte e valorizada como espaço de imaginação e invenção, sobretudo quando se afasta de clichês visuais e mobiliza repertórios expressivos oriundos da tradição artística.

Monteiro (2023), “Eu sei o que sou e o que não sou”: música pop, cultura e identidade a partir de Madame X de Madonna, fundamentou-se na Semiótica da Cultura da Escola de Tártu-Moscou, especialmente os conceitos de Lotman, articulada à metodologia imagética do *Atlas Mnemosyne* de Aby Warburg, combinando análise semiótica e montagem de pranchas visuais para investigar as representações culturais e identitárias nos videoclipes de Madonna. Nesse percurso, o pesquisador formulou como pergunta central: como a música pop representa as culturas e seus grupos identitários, evidenciando relações de poder, legitimação e resistência?

A tese de Araújo (2023), *As Chaves e a Fechadura: continuum e nachleben no Centro Espírita Luz, Amor e Caridade*, formulou como pergunta central de que maneira a combinação entre o conceito de *continuum*, de Tim Ingold, e o de *Nachleben*, de Aby Warburg, pode contribuir para compreender a formação da memória, da identidade e da religiosidade no Centro Espírita Luz, Amor e Caridade, no Acre. Para enfrentá-la, o autor articulou história oral, etnografia e análise imagética inspirada no *Atlas Mnemosyne*, construindo pranchas de imagens que dialogam com os testemunhos dos praticantes. A tese conseguiu responder à pergunta proposta ao demonstrar que os dois conceitos operam como chaves interpretativas eficazes para pensar tanto as práticas religiosas quanto as sobrevivências culturais e emocionais que estruturam a comunidade estudada. Dessa forma, a pesquisa contribui para a valorização das memórias locais e para o reconhecimento de sujeitos historicamente marginalizados, consolidando-se como uma referência no campo da história cultural e das religiões.

Tanaka (2023), com *Volver montagens em um outro tempo: o gesto de edição nas páginas do Jornal Nicolau (1987-1997)*, formulou a seguinte pergunta: como o gesto de edição, presente no periódico literário e cultural editado por Wilson Bueno, pode ser compreendido e recriado sob uma perspectiva crítica e criativa. Para respondê-la, a autora mobilizou conceitos de montagem, arquivo e enciclopedismo, inspirando-se em Warburg, Benjamin e Didi-Huberman, de modo a evidenciar a edição não apenas como procedimento técnico, mas como prática estética, cultural e política. A pesquisa demonstrou, de maneira prática, sua resposta à questão ao elaborar

quatro verbetes experimentais, Ameríndia, Entrelinha, Gesto e Mapa, que funcionam como amostra de uma “máquina enciclopédica”, cada qual representando dimensões específicas do Nicolau (conteúdo, visualidade, linha editorial e presença do leitor). Assim, Tanaka (2023) confirmou a hipótese de que o jornal pode ser relido como um espaço de montagem e invenção, no qual o gesto de edição se torna um operador crítico capaz de reorganizar sentidos e ampliar o horizonte da memória editorial brasileira.

Alcântara e Silva (2023), em tese denominada Mesa: um atlas da poesia portuguesa moderna e contemporânea, estruturou-se a partir da pergunta central: seria a mesa, esse objeto trivial, uma fórmula de *páthos* na poesia portuguesa moderna e contemporânea? Partindo de um corpus de poemas em que a palavra “mesa” aparece de modo explícito, a pesquisadora organizou um atlas poético inspirado no *Atlas Mnemosyne* de Aby Warburg, mobilizando os conceitos de *Pathosformel* e *Nachleben* em diálogo com Walter Benjamin. O desenvolvimento do trabalho demonstrou que a mesa não se reduz a mero espaço físico ou referencial cotidiano, mas se configura como operador simbólico e imagético capaz de condensar gestos, sobrevivências e intensidades afetivas, tornando-se, em muitos casos, uma imagem sobrevivente dotada de força patética. Assim, a autora respondeu afirmativamente à questão inicial, destacando a dupla potência da mesa: ora como suporte operatório em que se articulam práticas de escrita, convivência e memória, ora como *Pathosformel* em si mesma, sobrevivendo no imaginário cultural da poesia portuguesa contemporânea.

### 2.6.1 Quadro-Resumo – Usos do *Atlas Mnemosyne* em Pesquisas Acadêmicas (2020– 2023)

Quadro 1 – Usos do Atlas Mnemosyne em Pesquisas Acadêmicas (2020– 2023)

<b>Categoria de uso do Atlas</b>	<b>Finalidade/ Função principal</b>	<b>Área de aplicação</b>	<b>Autores</b>
<b>Atlas como dispositivo metodológico</b>	O Atlas é empregado como método de investigação e organização de imagens, promovendo leituras não lineares e relações anacrônicas entre tempos e contextos.	Artes visuais, arquitetura, urbanismo, comunicação	<b>Camilo (2019); Pamplona (2019); Carvalho (2019); Correia (2020); Barreto (2021); Friedrich (2023)</b>
<b>Atlas como prática pedagógica</b>	Utilizado como ferramenta educativa e formativa, integrando produção de imagens, leitura crítica e protagonismo discente.	Educação, ensino de Química e Geografia	<b>Vera Cruz (2023); Conceição (2023); Werneck (2023); Peruffo (2021)</b>
<b>Atlas como dispositivo poético-crítico</b>	Funciona como forma ensaística ou poética de pensamento visual, mobilizando montagem, associação e escrita imagética como gesto crítico e criativo.	Letras, literatura, cinema, artes visuais	<b>Tanaka (2023); Alcântara e Silva (2023); Teixeira (2022); Monteiro (2023)</b>
<b>Atlas como instrumento de memória e patrimônio</b>	Serve como meio de restituição de memórias coletivas, explorando arquivos, rastros e imagens urbanas ou culturais.	História, patrimônio cultural, antropologia	<b>Correia (2020); Rodrigues (2023); Araújo (2023)</b>
<b>Atlas como análise da imagem e do gesto</b>	Permite analisar sobrevivências, gestualidades e pathosformeln, identificando ressonâncias entre corpos, afetos e tempos.	História da arte, performance, cultura visual	<b>Moraes (2020); Amaro (2021); Lacerda (2022); Viana (2022)</b>

<b>Atlas como montagem urbana e cartográfica</b>	Utilizado para pensar o espaço urbano e o território como campos visuais em transformação, em diálogo com fotografia, mapa e caminhada.	Arquitetura, urbanismo, geografia	<b>Camilo (2019); Carvalho (2019); Conceição (2023); Barrozo (2022)</b>
<b>Atlas como prática interartes e comunicacional</b>	O Atlas é tomado como plataforma de convergência entre linguagens — artes, cinema, música, mídia, religião —, possibilitando leituras simbólicas e comunicativas.	Comunicação, música, estudos culturais, religião	<b>Machado (2021); Monteiro (2023); Araújo (2023); Barrozo (2022)</b>
<b>Atlas como modo de pensamento visual e epistemológico</b>	<b>Compreendido como metáfora de conhecimento, articulando imagem, tempo e pensamento anacrônico em diferentes campos do saber.</b>	<b>Interdisciplinar (arte, educação, filosofia, comunicação)</b>	<b>Tietboehl (2019); Pamplona (2019); Amaro (2021); Lacerda (2022)</b>

Fonte: elaborado pelo autor.

O levantamento mostra que o *Atlas Mnemosyne* tem sido apropriado por diferentes áreas como dispositivo de pensamento visual e metodológico, sendo ora instrumento de leitura e montagem crítica, ora estratégia pedagógica e formativa. A presença do *Atlas* em pesquisas recentes reforça sua vitalidade como gênero possível enunciativo de produção de conhecimento pela imagem, abrindo caminhos para a integração entre arte, educação e cultura visual, um movimento que esta pesquisa, ao focar o Rio Sorocaba e as práticas educativas, insere de modo inovador no campo educacional.

Os próximos capítulos se debruçam sobre a prática educativa e a interdiscursividade dos conceitos propostos por Jacques Rancière e Antoni Zabala, buscando compreender como suas reflexões se entrelaçam na construção de uma pedagogia voltada à emancipação e à autoria do sujeito aprendiz. Em continuidade, a pesquisa aproxima-se do *Atlas Mnemosyne* de Aby Warburg, explorando suas potências metodológicas e poéticas para a educação. Por fim, apresenta-se o capítulo A imagem em atlas: experimentações para a prática educativa, em que a investigação assume caráter experiencial, instaurando um espaço de atravessamentos entre teoria, imagem e prática docente, em diálogo com os modos de ver, sentir, pensar os espaços-tempos em que sujeitos e docentes se inserem.

### **3 A PRÁTICA EDUCATIVA E A INTERDISCURSIVIDADE DOS CONCEITOS PROPOSTOS POR RANCIÈRE E ZABALA**

O presente capítulo tem como propósito discutir a prática educativa a partir do entrelaçamento teórico entre Jacques Rancière e Antoni Zabala, cujos conceitos permitem repensar o papel do professor e do aluno na construção do conhecimento em salas de aula. Busca-se, aqui, compreender de que modo a pedagogia emancipadora proposta por Rancière, sustentada na igualdade das inteligências e na crítica ao paradigma explicador, pode dialogar com as concepções didáticas de Zabala, especialmente no que se refere à organização das práticas educativas e à mediação da aprendizagem. Ao articular esses dois referenciais, o capítulo pretende evidenciar como a prática docente pode se constituir como espaço de autonomia, diálogo e invenção, em que o aprender se dá no encontro entre sujeitos e linguagens, instaurando possibilidades críticas e criativas no contexto escolar.

#### **3.1 A prática educativa e os conceitos propostos por Rancière**

[...] um ignorante pode ensinar a outro ignorante aquilo que ele mesmo não sabe, ao proclamar a igualdade das inteligências e opor a emancipação intelectual à instrução pública (Rancière, 2012, p. 07).

Ao problematizar os fundamentos do ensino tradicional, Rancière (2002)<sup>4</sup> oferece uma chave teórica para repensar os modos de ensinar e aprender. A crítica que dirige à lógica da explicação revela não apenas a manutenção de um regime de desigualdade entre professor e aluno, mas também o risco de perpetuar formas de dependência intelectual. É nesse ponto que a presente reflexão se insere de maneira autoral: ao tomar como horizonte a inversão radical proposta por Rancière, a igualdade das inteligências e a recusa do embrutecimento, propõe-se compreender a potência da imagem e da fotografia em sala de aula não como simples recursos ilustrativos, mas

---

<sup>4</sup> Jacques Rancière é um filósofo francês, doutor em Filosofia (1980) cuja obra se destaca pela crítica às hierarquias do saber e pela defesa da igualdade das inteligências. Discípulo dissidente de Louis Althusser, rompeu com a tradição marxista estruturalista para desenvolver uma reflexão própria sobre política, estética e educação. Entre suas obras centrais estão *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*, em que apresenta a alegoria do mestre ignorante e questiona a lógica explicadora da pedagogia tradicional, e *O espectador emancipado*, em que amplia o debate sobre as formas de participação, percepção e emancipação no campo da estética.

como signos capazes de propiciar a criação de práticas que levem em conta o estudante emancipado.

Rancière (2002) propõe uma radicalidade conceitual ao questionar fundamentos filosóficos da pedagogia. A alegoria do mestre ignorante não se limita a uma metáfora literária, mas opera como um movimento subversivo e transgressor contra a lógica tradicional da explicação monológica e excludente, que sustenta a desigualdade das inteligências. Nesse gesto, Rancière (2002) desmonta as hierarquias entre quem ensina e quem aprende, instaurando a possibilidade de uma pedagogia fundada na igualdade e na emancipação. Trata-se de um deslocamento que não apenas questiona os dispositivos escolares de controle e ordenação do saber, mas que propõe uma reconfiguração epistemológica da própria prática educativa, ao conceber o ato de ensinar como uma aventura compartilhada, sem tantas garantias prévias, em que o aprender emerge da potência comum do pensamento humano.

Na medida em que refletimos sobre os apontamentos de Rancière (2002), percebemos que a força invisível da lógica explicadora opera como um dispositivo de naturalização que obscurece a possibilidade de alternativas formativas. Essa constatação me leva a compreender que a emancipação intelectual exige uma ruptura não apenas teórica, mas sobretudo prática, com os modos tradicionais de ensinar e aprender. Entendo que o educador, que pressupõe que o estudante é emancipado, instiga a experiência de pensar nas salas de aula e assume uma postura ética e política radicalmente comprometida com a autonomia do educando, deslocando a pedagogia de um espaço de tutela para um espaço de invenção compartilhada.

Propomos, portanto, discutir, a partir da obra de Rancière (2002), algumas de suas noções centrais para a compreensão crítica do processo educativo: o embrutecimento e a emancipação, enquanto categorias que tensionam a função formativa da escola; a igualdade e a desigualdade, como princípios que estruturam ou desestabilizam as relações pedagógicas; e, por fim, as figuras do mestre explicador e do mestre ignorante, que simbolizam dois modos antagônicos de conceber a transmissão/construção do saber. Ao reunir essas categorias, busca-se não apenas delinear o alcance teórico da proposta rancieriana, mas também refletir sobre seus possíveis desdobramentos para o campo educacional contemporâneo, em especial no que concerne às práticas que favorecem a autonomia intelectual dos sujeitos.

A distinção entre embrutecer e emancipar é central em Rancière. Embrutecer é fazer crer ao outro que ele é incapaz de aprender sem explicação; é reduzir sua potência à condição de receptor passivo. Emancipar, ao contrário, é colocar o sujeito em movimento, desafiando-o a usar sua inteligência para construir caminhos próprios. Nas palavras de Rancière (2002), instruir

[...] pode, portanto, significar duas coisas absolutamente opostas: confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la ou, inversamente, forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento. O primeiro ato chama-se embrutecimento e o segundo, emancipação (Rancière, 2002, p. 12).

No ensino com imagens, embrutecer significa, por exemplo, apresentar uma fotografia e imediatamente fornecer a interpretação supostamente correta, acabada, fechada, não dialógica no sentido de que as elucubrações tão-somente se dão do mestre explicador ao estudante passivo-receptor, anulando o exercício crítico deste. Emancipar, por outro lado, implica abrir espaço para que o aluno descreva o que vê, relacione a imagem com sua experiência, compare com outras representações e formule hipóteses interpretativas e, por conseguinte, construa possíveis sínteses. Nesse processo, o professor deixa de ser o explicador e torna-se o mediador dialógico entre o signo apresentado e as sintetizações tecidas pelos sujeitos aprendentes. Logo, inverte-se a lógica da explicação monológica para a dialética emancipatória, tornando-se aquele que acompanha, provoca e instiga.

Importa destacar que Rancière, para ilustrar os conceitos propostos em sua obra, narra, alegoricamente, a experiência de Joseph Jacotot<sup>5</sup>, professor francês que, ao ensinar literatura a estudantes flamengos sem conhecer a língua deles, descobriu que era possível aprender sem a mediação da explicação tradicional. Essa experiência radicalizou a compreensão do ato de ensinar, pois mostrou que não é a explicação do mestre que garante o aprendizado, mas a capacidade do aluno de mobilizar sua inteligência. Assim, o mestre ignorante não é aquele que tudo sabe, mas aquele que acredita na potência do aluno em aprender.

---

<sup>5</sup> Joseph Jacotot (1770–1840) foi um pedagogo e político francês que se notabilizou por formular o método do “ensino universal”, a partir da experiência realizada em 1818, quando lecionava na Universidade de Louvain. Sem dominar a língua flamenga de seus alunos, utilizou um livro bilíngue (*Telêmaco*, de Fénelon) para que eles aprendessem de forma autônoma, sem explicações diretas. Essa experiência o levou a defender a tese da igualdade das inteligências e a afirmar que qualquer pessoa pode ensinar aquilo que ignora, desde que haja a mediação de um objeto comum de estudo. Suas ideias, posteriormente sistematizadas em *Enseignement universel* (1823), foram retomadas e reatualizadas por Jacques Rancière em *O mestre ignorante* (2002).

No alvorecer da marcha triunfal do progresso para instrução do povo, Jacotot fez ouvir esta declaração estarrecidora: esse progresso e essa instrução são a eternização da desigualdade. Os amigos da igualdade não têm que instruir o povo, para aproximá-la da igualdade, eles têm que emancipar as inteligências, têm que obrigar a quem quer que seja a verificar a igualdade de inteligências. Não se trata de uma questão de método, no sentido de formas particulares de aprendizagem, trata-se de uma questão propriamente filosófica: saber se o ato mesmo de receber a palavra do mestre, a palavra do outro, é um testemunho de igualdade ou desigualdade (Rancière, 2002, p. 12).

Rancière (2002) interpreta o pensamento e a experiência pedagógica de Joseph Jacotot e o que está em jogo é a crítica ao discurso iluminista<sup>6</sup> e progressista do século XIX, que defendia a instrução do povo como caminho inevitável para alcançar a igualdade. Para Jacotot, e depois para Rancière, essa crença esconde uma armadilha: a instrução, quando se apoia na lógica da explicação, não emancipa, mas eterniza a desigualdade, porque mantém o aluno na posição de quem precisa do mestre para compreender, sempre dependente de uma mediação.

A ideia de que “os amigos da igualdade não têm que instruir o povo, mas emancipar as inteligências” (Rancière, 2002, p. 12) significa que a verdadeira igualdade não virá de uma acumulação de conteúdos transmitidos pelo professor, mas do reconhecimento da capacidade intelectual já presente em todo ser humano. Emancipar é forçar cada sujeito a verificar por si mesmo essa igualdade de inteligências, isto é, a reconhecer que pode aprender, pensar e compreender sem estar submetido à tutela permanente de alguém considerado superior.

Por isso, Rancière (2002) afirma que não se trata apenas de uma questão metodológica, de escolher um método mais moderno ou participativo de ensino, mas de uma questão filosófica e política: quando o aluno recebe a palavra do mestre, esse ato pode ser vivido como testemunho de desigualdade (se a palavra for entendida como imposição da autoridade que sabe diante de quem não sabe) ou como testemunho de igualdade (se for entendida como convite para pensar por si mesmo, partindo da suposição de que já se é capaz).

Nesse contexto, o embrutecimento consiste justamente em manter o aluno preso à dependência da explicação. Ao explicar, o professor reforça a hierarquia das

---

<sup>6</sup> O Iluminismo foi um movimento intelectual, cultural e político que se desenvolveu na Europa entre os séculos XVII e XVIII, defendendo o uso da razão como fundamento para o conhecimento e a organização social. Também chamado de Século das Luzes, o movimento enfatizou valores como liberdade, progresso, tolerância e igualdade formal entre os indivíduos, tendo influenciado profundamente a ciência, a filosofia, a política e a educação modernas. Autores como Voltaire, Rousseau, Diderot e Kant figuram entre os principais representantes dessa tradição, que contribuiu para questionar a ordem absolutista e para consolidar os ideais da modernidade.

inteligências, criando a ilusão de que apenas por sua mediação o estudante pode compreender. Assim, o embrutecimento não é resultado da ausência de ensino, mas da imposição de um método que reduz a inteligência do outro.

A explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de aprender. É, ao contrário, essa incapacidade, a ficção estruturante da concepção explicadora do mundo. É o explicador que tem a necessidade do incapaz, e não ao contrário, é ele que constitui o incapaz como tal. Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos. O procedimento próprio do explicador consiste nesse duplo gesto inaugural: por um lado, ele decreta o começo absoluto - somente agora tem início o ato de aprender; por outro lado, ele cobre todas as coisas a serem aprendidas desse véu de ignorância que ele próprio se encarrega de retirar (Rancière, 2002, p. 23 e 24).

Rancière (2002) desvela, assim, a lógica paradoxal que sustenta o papel do “mestre explicador” na tradição pedagógica. Para o filósofo, não é o aluno que necessita da explicação para aprender, mas o próprio explicador que precisa da existência de um suposto “incapaz” para legitimar sua função. A explicação, nesse sentido, não é apenas uma técnica didática, mas uma operação simbólica que funda e reproduz um regime de desigualdade: ela institui a divisão entre os que sabem e os que não sabem, entre os que podem e os que não podem. Dessa forma, a figura do aluno é constituída como sujeito deficitário, sempre em falta, cuja capacidade só se atualizaria mediante a intervenção do mestre.

Esse gesto pedagógico, que Rancière (2002, p. 23) chama de “mito da pedagogia”, é responsável por reforçar um modelo hierárquico de transmissão do saber. Ao se colocar como aquele que inaugura o processo de aprendizagem, o mestre explicador decreta não apenas o início do ato de aprender, mas também a condição de ignorância prévia do aluno. Trata-se de um duplo movimento: primeiro, suspende a autonomia intelectual do aprendiz, ao declarar que ele nada sabe antes da explicação; depois, oferece-se como mediador privilegiado que retira o “véu da ignorância”. Nesse esquema, a explicação não emancipa, mas embrutece, pois aprisiona o aluno na crença de que é incapaz de compreender por si mesmo, consolidando a assimetria (insuperável) entre mestre e estudante.

Nas palavras de Rancière (2002, p. 31):

Há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência. O homem, e a criança, em particular, pode ter necessidade de um mestre, quando sua vontade não é suficientemente forte para colocá-la e mantê-la em seu caminho. Mas a sujeição é puramente de vontade a vontade. Ela se torna embrutecedora quando liga uma inteligência a outra inteligência. No ato de ensinar e de aprender, há duas vontades e duas inteligências. Chamar-se-á embrutecimento à sua coincidência.

A noção de embrutecimento, nesse contexto, pode ser exemplificada quando o professor projeta uma fotografia e, imediatamente, fornece sua interpretação, não permitindo espaço para a voz dos alunos. Ao agir assim, retira-lhes a oportunidade de experienciar a fotografia nos seus aspectos qualitativos, referencias e simbólicos, que levam a exercitar as faculdades de contemplar, observar e generalizar.

Em contraste, a emancipação intelectual surge quando se reconhece a igualdade das inteligências. Para Rancière (2002), não há hierarquia natural entre os seres humanos em termos de capacidade de pensar. A desigualdade social e cultural existe, mas não anula a potência de cada sujeito de compreender, interpretar e aprender. O papel do mestre, portanto, não é explicar, mas estimular o movimento da inteligência do aluno, desafiando-o a sustentar o que pensa.

Ao trazer esses conceitos para o ensino da imagem e da fotografia, percebe-se um campo fértil de experimentação. Se a fotografia for usada apenas como ilustração de conteúdos previamente definidos, o professor mantém o princípio da explicação e, portanto, o embrutecimento. Assim, o aluno é conduzido a ver aquilo que o professor já interpretou, sem espaço para sua própria leitura crítica.

Em uma perspectiva emancipatória, ao contrário, a fotografia é apresentada como objeto de investigação. Os alunos são convidados a observar atentamente, descrever, dialogar, enunciar possíveis elucubrações e construir significados outros. O mestre, nesse processo, não explica a imagem, mas verifica a consistência das análises, instigando novas perguntas. Dessa forma, a igualdade das inteligências se atualiza no exercício interpretativo coletivo. É assumir uma posição epistêmico-político-ética e, ao mesmo tempo, radical de conceber o movimento discursivo aprender-ensinar de maneira *não tutelar e não redutora* da existência cognoscente do outro. Rancière (2020, p. 37), assim, afirma que

[...] quem ensina sem emancipar, embrutece. E quem emancipa não tem que se preocupar com aquilo que o emancipado deve aprender. Ele aprenderá o que quiser, nada, talvez. Ele saberá que pode aprender porque a mesma inteligência está em ação em todas as produções humanas, que um homem sempre pode compreender a palavra de um outro homem.

A presença da fotografia em sala de aula pode, ainda, possibilitar o confronto de diferentes temporalidades e narrativas. Fotografias históricas podem ser cotejadas com imagens contemporâneas, estimulando a reflexão sobre permanências e mudanças. Além disso, a produção de fotografias pelos próprios alunos constitui prática potente de emancipação. Ao registrar seu território, suas experiências e seus olhares, o estudante transforma-se de receptor em produtor de discursos visuais.

A prática emancipatória com imagens se afasta, portanto, de uma pedagogia da passividade. Ela exige que o aluno fale, argumente, descreva, compare e sustente suas hipóteses. Nesse sentido, o trabalho com a fotografia aproxima-se da proposta de Rancière de uma pedagogia fundada no movimento da inteligência e na confiança na capacidade de pensar.

A formação singular da inteligência, na enunciação dialógica do conhecimento e da ignorância, dentre outras possibilidades, se concretiza quando os alunos são desafiados a analisar fotografias por meio de perguntas abertas, como: O que vocês veem nesta imagem?, Que elementos chamam mais atenção?, Que histórias, discursos, textos e vida/obra podem estar sendo contadas aqui?. Tais questões promovem o exercício da inteligência sem impor um sentido único.

Desse modo, na travessia do estético ao filosófico, Rancière (2002, p. 35) nos convida a refletir que

[...] não há homem sobre a Terra que não tenha aprendido alguma coisa por si mesmo e sem mestre explicador. Chamemos a essa maneira de aprender “Ensino Universal” e poderemos afirmar: “o Ensino Universal existe, de fato, desde o começo do mundo ao lado de todos os métodos explicadores. Esse ensino, por si só, formou de fato, todos os grandes homens.” Mas, eis o que é estranho: “Todo homem faz essa experiência mil vezes em sua vida, e, no entanto, jamais ocorreu a alguém dizer ao outro: aprendi muitas coisas sem explicações e creio que, como eu, também o podeis [...]”

Rancière (2002) evidencia a centralidade do que ele denomina Ensino Universal, entendido como a capacidade intrínseca de cada sujeito de aprender sem a presença de um mestre explicador. O que está em jogo não é um método específico ou um modo específico de construção de conhecimento pelo aluno em sala de aula, mas a afirmação radical da igualdade das inteligências: todo ser humano, em diferentes momentos de sua trajetória, adquire saberes de modo autônomo, por meio da observação, da prática e da experimentação. Nesse sentido, o Ensino Universal, na perspectiva adotada por Rancière (2002), não é uma invenção moderna, mas um princípio originário, anterior a

qualquer sistema escolar formal, e responsável pela formação de inúmeros homens e mulheres que se destacaram na história do pensamento e da cultura.

A singularidade dessa concepção reside no fato de que, embora todos façam constantemente a experiência de aprender sem explicação, raramente se reconhece ou se legitima esse processo como prova de igualdade intelectual. A pedagogia explicadora, ao contrário, encobre essa evidência, sustentando o mito da incapacidade do aluno e a necessidade da mediação docente. Conceber o ensino universal implica compreendê-lo como um ato político e filosófico que desafia a ordem hierárquica do saber, afirmando que aprender é um gesto universal e compartilhado, não restrito a alguns privilegiados, mas acessível a qualquer inteligência que se coloque em exercício.

Tratando-se da igualdade das inteligências, na conceituação proposta por Rancière, quando aplicada ao ensino da imagem, permite questionar a naturalização de hierarquias culturais. Se todos são igualmente capazes de interpretar, então toda leitura de fotografia é legítima em sua singularidade, ainda que necessite de verificação e argumentação. O mestre não anula a pluralidade de sentidos, mas exige rigor no exercício do olhar crítico.

A imagem em sala de aula, quando trabalhada nesse horizonte, propicia a presença de entretempos, entreculturas e entreexperiências. Em vez de reduzir-se a recurso auxiliar de ensino, constitui-se como linguagem que movimenta, questiona, interpela e provoca o olhar, tornando o estudante protagonista da construção de significados. Quando orientada pelo princípio da igualdade das inteligências e pela recusa do embrutecimento, a prática educativa envolvendo fotografias, portanto, pode favorecer a construção da autonomia do estudante.

Em contrapartida, a desigualdade, para Rancière (2002), não é apenas uma condição social ou econômica mensurável, mas um dispositivo narrativo, simbólico, histórico e filosófico que estrutura as relações de saber e poder. Pode-se dizer que a desigualdade se conta e se reconta como uma história que coloca cada sujeito em um lugar predeterminado: o mestre como detentor da palavra e o aluno como ouvinte silenciado; o sábio como voz autorizada e o ignorante como ausência de voz. Essa narrativa funda um mundo dividido, no qual as posições não se dão pela experiência concreta de cada indivíduo, mas pela ficção pedagógica que institui capacidades e incapacidades.

Assim, conceber a desigualdade, como consta em Rancière (2002), significa compreender que ela não se limita a um dado objetivo, mas se reproduz nos modos de contar e organizar a experiência humana. A explicação, ao se colocar como necessária, narra o estudante como ser “faltante” e dependente, ao mesmo tempo em que fortalece a figura do explicador como mediador indispensável. Contra essa narrativa, Rancière (2002) sugere a necessidade de inventar outras histórias, nas quais a aprendizagem aparece como experiência que pressupõe a emancipação, e não como confirmação da falta. A desigualdade, portanto, é menos um fato do mundo e mais uma trama discursiva que precisa ser desfeita para que outras narrativas – de igualdade e de autonomia – possam emergir. O referido filósofo, entresignos e entrepalavras, nos ensina que:

[...] a potência da inteligência está presente em toda manifestação humana. A mesma inteligência faz os nomes e os signos matemáticos. A mesma inteligência faz os signos e os raciocínios. Não há dois tipos de espíritos. Há desigualdade nas manifestações da inteligência, segundo a energia mais ou menos grande que a vontade comunica à inteligência para descobrir e combinar relações novas, mas não há hierarquia de capacidade intelectual. É a tomada de consciência dessa igualdade de natureza que se chama emancipação e, que abre o caminho para toda aventura no país do saber (Rancière, 2002, p. 49).

Portanto a inteligência, analisada sob essa ótica, é uma potência universal, presente em toda manifestação humana, e que não se organiza em categorias hierarquizadas. A diferença entre os sujeitos não está em uma suposta divisão natural de espíritos, mas na intensidade com que cada um mobiliza sua vontade para descobrir, criar e combinar novas relações. Assim, as desigualdades observadas não decorrem de capacidades distintas, mas de modos diversos de manifestação dessa mesma inteligência. A emancipação, nesse sentido, consiste em tomar consciência dessa igualdade originária, o que permite romper com a lógica do déficit e inaugurar novas possibilidades de aprendizagem autônoma e de invenção no campo do saber.

Se, em *O mestre ignorante*, Jacques Rancière desvela a igualdade das inteligências como princípio originário e condição de toda emancipação, em *O espectador emancipado* o autor desloca essa reflexão para a arte e para a experiência estética, ampliando a crítica à lógica da desigualdade. Nessa obra, a questão central já não se restringe ao espaço escolar, mas alcança a relação entre espectadores e imagens, propondo uma revisão radical do modo como concebemos a posição daquele que vê, interpreta e age diante da obra de arte. Essa passagem de um campo ao outro não representa ruptura, mas continuidade: trata-se de compreender como o princípio da emancipação intelectual se reinscreve na cena estética, desafiando a noção de

passividade do espectador e afirmando sua potência criadora. A próxima seção abarcará as considerações sobre a obra *O espectador emancipado* e suas possíveis interdiscursividades com a imagem, a educação, a prática educativa e o objeto de análise desta pesquisa, o dispositivo imagético, fotográfico em sala de aula.

### **3.2 Da passividade à emancipação dialógica: uma proposta de trabalho em sala de aula, considerando-se a perspectiva de Rancière**

Rancière (2012), em obra denominada *O espectador emancipado*, retoma e amplia seu projeto filosófico de contestação às formas tradicionais de hierarquia do saber, deslocando o debate para a estética e para as práticas artísticas. O autor questiona o lugar historicamente atribuído ao espectador como sujeito passivo, vazio e transmutado ao monologismo não responsivo, reduzido a mero receptor das mensagens da obra, e propõe uma inversão conceitual: todo espectador é já intérprete, ativo na produção de sentidos, ainda que silenciosamente. Essa concepção inscreve-se na lógica da emancipação, pois rompe com a concepção que distingue entre aqueles que atuam e aqueles que apenas assistem, instaurando, em seu lugar, a noção de uma comunidade de olhares e inteligências capazes de pensar, surgir, insurgir, criar e reconfigurar o comum a partir da experiência estética.

A presente seção propõe-se a examinar três conceitos centrais da obra *O espectador emancipado*, de Rancière (2012), a saber: o espectador emancipado, a imagem intolerável e a imagem pensativa. Esses elementos, ao mesmo tempo estéticos e políticos, tensionam os modos tradicionais de compreender a relação entre arte, público e pensamento crítico, uma vez que desconstroem a lógica da passividade atribuída ao espectador e reposicionam a imagem como dispositivo de emancipação ou de captura (que também emancipa). Será realizada, ainda, a tessitura na interface com a educação e a imagem em sala de aula, a fim de evidenciar como tais noções podem contribuir para repensar práticas pedagógicas e processos de aprendizagem mediados pelos signos visuais. Ao articular essas perspectivas, busca-se mostrar como Rancière, na referida obra, formula uma teoria marcada pelo dissenso, capaz de redefinir tanto a experiência sensível quanto as possibilidades de interpretação e ação no campo da cultura, da arte, da política e da educação.

Desse modo, o referido filósofo desloca o debate sobre a recepção da arte e da cena teatral ao problematizar a ideia de passividade do espectador. Ele questiona a oposição tradicional entre ver e agir, própria das críticas à figura do público que apenas observa, sugerindo que tal dicotomia resulta de uma lógica de hierarquização do saber e da experiência. Para Rancière (2012), ver já é um modo de agir, na medida em que envolve selecionar, interpretar e relacionar signos. Nesse sentido, o espectador não é um sujeito inerte, mas alguém que, por meio de sua atividade perceptiva e interpretativa, constrói caminhos próprios de significação. Assim, o autor reconfigura a compreensão da experiência estética-filosófica- epistemológica, rompendo com a noção de que a emancipação só seria possível pela transformação do espectador em ator direto da/na cena.

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

A proposta de abolir a distância reflexiva convoca o espectador a sair da condição de observador sereno e a mergulhar no acontecimento cênico, onde sua experiência não se limita a decifrar o que vê, mas a entretecer, dialogicamente, significados com a ação que se desdobra diante dele. Nessa dinâmica, a ilusão de controle pela racionalidade distanciada é substituída pela intensidade de uma participação integral, em que corpo, energia e pensamento se fundem. O que se inaugura é uma presença viva, que não apenas recebe, mas intervém e se transforma no próprio processo teatral.

Na prática em sala de aula, esse mesmo gesto de superar a distância reflexiva, que transporta o estudante para a neutralidade passiva, pensado a partir do uso da imagem como dispositivo pedagógico, convoca o espectador, aqui entendido como aluno, a entretecer, dialogicamente, sentidos no interior da atividade educativa. A imagem, nesse contexto, não se limita a ilustrar conteúdos/informações/assuntos, mas cria uma seara de ação em que corpo, olhar, gestos, sentidos e pensamento se articulam para produzir significados outros. Tal deslocamento rompe com a lógica da explicação unilateral e abre espaço para que cada sujeito se torne coautor do processo de aprendizagem, instaurando uma experiência estética e crítica que vai além da mera contemplação.

Além disso, Rancière (2012) destaca que a emancipação intelectual se efetiva na recusa de qualquer modelo pedagógico que reforce a distância entre quem sabe e quem não sabe. O espectador emancipado é aquele que reconhece a igualdade de inteligências e, por isso, pode transitar criticamente entre imagens, discursos e práticas, sem depender da condução de um mestre ou de uma suposta autoridade interpretativa. Essa perspectiva afirma uma política da estética fundada no dissenso: ao embaralhar as fronteiras entre atividade e passividade, o autor sugere que a partilha do sensível se reorganiza, abrindo espaço para novas formas de pensar, significar, ver e agir. A alegoria da emancipação, portanto, instaura as bases de um reposicionamento do espectador dentro das artes e da política, afastando-o de um papel submisso e aproximando-o de uma posição inventiva e criadora.

Para substituir a ignorância pelo saber, ele deve sempre dar um passo à frente e repor entre si e o aluno uma ignorância nova. A razão disso é simples. Na lógica pedagógica, o ignorante não é apenas aquele que ainda ignora o que o mestre sabe. E aquele que não sabe o que ignora nem como o saber. O mestre, por sua vez, não é apenas aquele que tem o saber ignorado pelo ignorante. É também aquele que sabe como torná-lo objeto de saber, o momento de fazê-lo e que protocolo seguir para isso. Pois, na verdade, não há ignorante que já não saiba um monte de coisas, que não as tenha aprendido sozinho, olhando e ouvindo o que há ao seu redor, observando e repetindo, enganando-se e corrigindo seus erros. Mas, para o mestre, tal saber é apenas *saber de ignorante*, saber incapaz de organizar-se segundo a progressão que vai do mais simples ao mais complicado. O ignorante progride comparando o que descobre com o que já sabe, segundo o acaso dos encontros, mas também segundo a regra aritmética, a regra democrática que faz da ignorância um saber menor. Ele se preocupa apenas em saber mais, saber o que ainda ignorava. O que lhe falta, o que sempre faltará ao aluno (a menos que este também se torne mestre) é o *saber da ignorância*, o conhecimento da distância exata que separa o saber da ignorância (Rancière, 2012, p. 13-14).

A formulação de Rancière (2012) evidencia como a lógica pedagógica tradicional se organiza em torno da manutenção de uma distância hierárquica entre mestre e aluno. O professor, nesse modelo, nunca transmite apenas conteúdos, mas também reafirma o lugar do aluno como aquele que não sabe o que ignora nem como saber, estabelecendo uma assimetria permanente. Ao se colocar sempre um passo à frente, o mestre renova continuamente a ignorância do aluno, de modo que este jamais alcance uma posição de igualdade. Cria-se, assim, uma pedagogia do embrutecimento, sustentada pela crença de que só há aprendizagem verdadeira quando mediada por quem detém o conhecimento do percurso e do momento a serem seguidos.

Em contrapartida, Rancière (2012), desestabiliza essa lógica ao reconhecer que nenhum aluno é absolutamente ignorante, já que todo ser humano aprende por si mesmo (no sentido aqui empregado de que eu não posso aprender pelos meus alunos), através da observação, da tentativa e do erro, do contato com o mundo e das experiências que singularmente alcança cada um. O que a escola nomeia como saber de ignorante é, na verdade, a expressão da inteligência universal, que não se organiza de acordo com a gradação hierárquica da didática tradicional, mas segundo os encontros fortuitos e criativos que marcam cada trajetória. A crítica de Rancière (2012) abre espaço para pensar a emancipação intelectual não como a reprodução de um percurso definido pelo mestre, mas como a tomada de consciência dessa potência própria de aprender, que coloca em questão a autoridade exclusiva do professor e instaura a possibilidade de igualdade entre as inteligências.

Essa distância radical é o que o ensino progressivo e ordenado ensina ao aluno em primeiro lugar. Ensina-lhe primeiramente sua própria incapacidade. Assim, em seu ato ele comprova incessantemente seu próprio pressuposto, a desigualdade das inteligências. Essa comprovação interminável é o que Jacotot chama de embrutecimento (Rancière, 2012, p. 14).

Nesse sentido, a prática da emancipação intelectual, tal como formulada por Rancière (2012), rompe com a lógica hierárquica que sustenta o embrutecimento, ao afirmar que toda inteligência humana compartilha a mesma capacidade fundamental de aprender. Essa igualdade não anula as diferenças de percurso, de experiências ou de modos de expressão, mas desmonta a crença em abismos intransponíveis entre os sujeitos. Aprender, nesse sentido, não é privilégio de alguns dotados de dons superiores, mas a própria condição de existir em um mundo povoado por signos e coisas que interpelam o sujeito a observar, relacionar e comparar. Do mesmo modo que a língua materna é adquirida sem método explícito, pela prática cotidiana da escuta e da tentativa, todo conhecimento se constrói nesse movimento ativo de interpretação e descoberta, em que cada indivíduo, a partir de sua singularidade, confirma a universalidade da inteligência.

A essa prática de embrutecimento ele opunha a prática da emancipação intelectual. A emancipação intelectual é a comprovação da igualdade das inteligências. Esta não significa igual valor de todas as manifestações da inteligência, mas igualdade em si da inteligência em todas as suas manifestações. Não há dois tipos de inteligência separados por um abismo. O animal humano aprende todas as coisas como aprendeu a língua materna, como aprendeu a aventurar-se na floresta das coisas e dos signos que o cercam, a fim de assumir um lugar entre os seres humanos: observando e comparando uma coisa com outra, um signo com um fato, um signo com outro signo (Rancière, 2012, p.14-15).

Importa trazer à discussão o exemplo alegórico do iletrado que, ao conhecer apenas uma prece de cor, encontra no confronto entre o que sabe e o que ainda ignora a possibilidade de aprender a ler. Nesse gesto de comparar as palavras memorizadas com os signos inscritos no papel, ele confirma a tese de Rancière de que não há inteligências desiguais em essência, mas diferentes formas de mobilização da mesma potência. O que se revela é o movimento universal da inteligência: observar, relacionar, traduzir e verificar. Assim, o iletrado que soletra signos e o intelectual que formula hipóteses compartilham a mesma matriz de raciocínio, mostrando que a emancipação não nasce de hierarquias impostas, mas da consciência de que todos os sujeitos podem produzir conhecimento, a partir do encontro entre o sabido e o por saber.

Se o iletrado conhece apenas uma prece de cor, ele pode comparar esse saber com o que ainda ignora: as palavras dessa prece escritas no papel. Pode aprender, signo após signo, a relação entre o que ignora e o que sabe. Pode, desde que a cada passo observe o que está à sua frente, diga o que viu e comprove o que disse. Desse ignorante que soletra os signos ao intelectual que constrói hipóteses, o que está em ação é sempre a mesma inteligência, uma inteligência que traduz signos em outros signos e procede por comparações e figuras para comunicar suas aventuras intelectuais e compreender o que outra inteligência se esforça por comunicar-lhe (Rancière, 2012, p. 15).

Nesse horizonte, o exemplo do iletrado remete diretamente à figura do mestre ignorante, proposta por Rancière (2012), que não transmite conteúdos previamente organizados nem se coloca como guardião do saber. O mestre ignorante emancipa justamente porque não reduz a inteligência do aluno a uma posição de inferioridade, mas a convoca a entrar em relação com aquilo que ainda ignora, explorando signos, observando, comparando e verificando. Diferente do mestre explicador, que perpetua a desigualdade ao sempre manter um passo à frente e ao instaurar a dependência intelectual, o mestre ignorante revela que a verdadeira potência pedagógica está em fazer ver a igualdade das inteligências em ato, e não em conduzir o outro pela mão como se este fosse incapaz de caminhar sozinho.

Por isso, a noção de embrutecimento aparece como contraponto inevitável à emancipação. O embrutecimento se sustenta na crença de que existe uma barreira natural entre quem sabe e quem não sabe, reproduzida pela pedagogia tradicional como justificativa para a posição privilegiada do mestre explicador. Já a emancipação, ilustrada pelo iletrado que aprende a ler observando e relacionando o que conhece com o desconhecido, aponta que a desigualdade é uma construção social e metodológica, e não uma realidade intrínseca. Ao compreender que qualquer sujeito

pode aventurar-se na floresta dos signos e aprender por si, evidencia-se que a educação emancipatória não é a de conduzir alguém a um destino pré-traçado, mas a de reconhecer e fortalecer a capacidade de cada indivíduo de se apropriar do mundo e transformá-lo a partir da consciência de sua própria inteligência.

A definição de emancipação intelectual, proposta por Rancière (2012), dialoga profundamente com a ideia de ficção também debatida pelo filósofo, pois ambas operam pela reorganização dos signos e pela criação de novas relações de sentido. Se o iletrado pode aprender a ler comparando aquilo que ouve com os signos escritos no papel, é justamente porque sua inteligência atua como uma força ficcional: altera a relação entre o que já sabe e o que ignora, entre o visível das letras e o invisível do significado que elas carregam. A ficção, nesse sentido, não é uma fuga da realidade, mas o próprio movimento de reconfiguração do sensível, que permite ao sujeito habitar o mundo de outra maneira, transformando desigualdades instituídas em experiências de igualdade vivida.

Assim, a ficção se apresenta como força crítica e emancipatória, capaz de desestabilizar as hierarquias estabelecidas entre aparência e realidade, entre o singular e o comum. Quando um artista muda a escala, o ritmo ou a correlação dos elementos, ele não cria apenas uma nova imagem ou narrativa, mas instaura um regime sensível distinto, no qual outras vozes, corpos e experiências encontram espaço para existir. O dissenso produzido pela ficção rompe a lógica da repetição e da obviedade, convocando o espectador a entretecer novas relações com o mundo. Dessa forma, o gesto artístico se torna também pedagógico, pois emancipa ao tornar visível a potência criadora da inteligência e ao revelar que todo olhar pode ser reorganizado, todo signo pode adquirir novas conexões e sentidos.

Nesse quadro, há, em segundo lugar, as estratégias dos artistas que se propõem mudar os referenciais do que é visível e enunciável, mostrar o que não era visto, mostrar de outro jeito o que não era facilmente visto, correlacionar o que não estava correlacionado, com o objetivo de produzir rupturas no tecido sensível das percepções e na dinâmica dos afetos. Esse é o trabalho da ficção. Ficção não é criação de um mundo imaginário oposto ao mundo real. É o trabalho que realiza *dissensos*, que muda os modos de apresentação sensível e as formas de enunciação, mudando quadros, escalas ou ritmos, construindo relações novas entre a aparência e a realidade, o singular e o comum, o visível e sua significação (Rancière, 2012, p. 64).

Nessa perspectiva, o mestre ignorante assume papel crucial ao recusar a função de mediador hierárquico e permitir que o aluno produza suas próprias ficções cognitivas, entretecendo novos modos de enunciação. Contra o embrutecimento

produzido pelo mestre explicador, que fixa escalas e ritmos de aprendizagem, a emancipação revela que qualquer inteligência é capaz de criar relações inéditas entre aparência e realidade. A ficção, portanto, torna-se prática pedagógica e política, pois reconfigura o lugar do aluno no processo educativo: de receptor submisso a sujeito que produz e reproduz mundos possíveis a partir da potência universal da inteligência, confirmando que aprender é sempre um ato de invenção e de liberdade.

### **3.3 Imagem, diálogo e subjetividade: o intervalo entre os espaços eu-imagem, imagem- imagem, eu-outro**

Em *O mestre ignorante*, Rancière (2002) demonstra que a emancipação intelectual nasce da recusa do embrutecimento e da afirmação da igualdade das inteligências, deslocando o aluno da posição de receptor passivo para a de sujeito inventivo. Essa concepção não permanece restrita ao espaço pedagógico, mas se expande para o campo da estética e da política das imagens em *O espectador emancipado*. Ao analisar a experiência do espectador diante da arte, Rancière (2012) tensiona os modos como as imagens circulam, interrogando tanto a tentativa de impor sentidos fechados quanto a possibilidade de instaurar aberturas reflexivas. É nesse horizonte que se inscrevem as categorias de imagem intolerável e imagem pensativa, fundamentais para compreender como a arte pode, ora reforçar a passividade, ora convocar o exercício ativo da inteligência, produzindo deslocamentos sensíveis e políticos.

Imagem intolerável, apresentada em Rancière (2012), refere-se àquelas representações que se pretendem insuportáveis à visão, frequentemente ligadas a cenas de dor, violência ou degradação. A promessa de sua eficácia reside na ideia de que, diante de tais imagens, o espectador seria inevitavelmente levado a reagir, seja no plano moral, seja no político. No entanto, o filósofo alerta para o risco da saturação: o excesso de exposição a imagens chocantes não necessariamente intensifica a consciência crítica, podendo ao contrário gerar banalização, anestesia ou indiferença. Nesse sentido, em vez de convocar à ação, a repetição dessas imagens tende a esvaziar sua potência crítica e a transformá-las em objeto de consumo ou espetáculo. Exemplificativamente, Rancière (2012) nos atravessa, moral e politicamente:

Comentei acima a série *Bringing the War Home* de Martha Rosler, sobretudo aquela colagem que nos mostrava, no meio de um apartamento claro e espaçoso, um vietnamita com uma criança morta nos braços. A criança morta era a intolerável realidade ocultada pela confortável vida americana, a intolerável realidade que ela se esforçava por não ver e que a montagem da arte política lhe lançava ao rosto (Rancière, 2012, p. 84).

[...]

Esperava-se que a imagem da criança morta dilacerasse a imagem de felicidade factícia da vida americana; esperava-se que ela abrisse os olhos daqueles que gozavam tal felicidade com base no intolerável daquela realidade e de sua própria cumplicidade, para engajá-los na luta. Mas a produção desse efeito permanecia indecível. A visão da criança morta no belo apartamento de paredes claras e grandes dimensões por certo é difícil de suportar. Mas não há razão particular para que ela torne os que a veem conscientes da realidade do imperialismo e desejosos de opor-se a ele. A reação comum a tais imagens é fechar os olhos ou desviar o olhar. Ou então incriminar os horrores da guerra e a loucura assassina dos homens (Rancière, 2012, p. 84 -85).

O exemplo da série *Bringing the War Home*, de Martha Rosler, apresentado em Rancière (2012), revela a tensão constitutiva da imagem política: sua potência não está em garantir efeitos de conscientização imediata, mas em instaurar um intervalo entre visível e invisível, suportável e intolerável. A criança morta, inserida no cenário asséptico de um apartamento burguês, não funciona como denúncia automática do imperialismo, mas como deslocamento que desafia a lógica confortável do olhar. Nesse sentido, a imagem não instrui, nem obriga; ela abre um campo de indeterminação em que o espectador pode tanto se engajar na crítica quanto se retrair pelo incômodo. A força da arte política, portanto, não reside em assegurar a passagem do intolerável à ação transformadora, mas em expor a instabilidade dos modos de ver e sentir, produzindo fissuras no consenso que sustenta o cotidiano.

É nesse ponto que Rancière propõe a alternativa da imagem pensativa, cuja força reside na abertura de sentidos e na suspensão de conclusões prévias. Ao recusar impor um caminho único, a imagem pensativa reconhece a inteligência do espectador e convoca sua imaginação, transformando-se em um espaço de indeterminação fértil. Dessa forma, a crítica à imagem intolerável não significa negar a dimensão política da arte, mas rejeitar um regime de visibilidade que infantiliza o público e reduz a potência estética ao enquadramento de uma mensagem unívoca.

A pensatividade da fotografia poderia então ser definida como esse nó entre várias indeterminações. Poderia ser caracterizada como efeito da circulação entre o motivo, o fotógrafo e nós, do intencional e do não intencional, do sabido e do não sabido, do expresso e do não expresso, do presente e do passado (Rancière, 2012, p. 110).

É em relação a esse regime homogêneo que ganha sentido aquilo que chamei de semelhança desapropriada. É frequente descrever-se a ruptura estética moderna como passagem do regime da representação a um regime de presença ou apresentação. Essa visão deu ensejo a duas grandes visões da modernidade artística: há o modelo feliz de autonomia da arte em que a ideia artística se traduz em formas materiais, com um curto-circuito na mediação da imagem; e há o modelo trágico do "sublime" em que a presença sensível manifesta, ao contrário, a ausência de qualquer relação comensurável entre ideia e materialidade sensível. Ora, nossos exemplos possibilitam conceber uma terceira maneira de pensar a ruptura estética: esta não é a supressão da imagem na presença direta, mas sua emancipação em relação à lógica unificadora da ação; não é a ruptura da relação entre inteligível e sensível, mas um novo estatuto da figura (Rancière, 2012, p. 115 - 116).

Assim, importa destacar que a fotografia pode ser compreendida como um espaço de indeterminação, em que diferentes dimensões se cruzam sem que haja síntese definitiva. A pensatividade, nesse sentido, não é algo fixo na imagem, mas um efeito produzido na circulação entre o objeto retratado, a intenção do fotógrafo e o olhar de quem a contempla. Ela se forma na tensão entre o que está presente e o que remete ao passado, entre o que se mostra de modo consciente e aquilo que escapa como não intencional. Assim, a fotografia pensativa não entrega significados prontos; ao contrário, abre um intervalo de dúvida e reflexão, instaurando um tempo de suspensão no qual o espectador é provocado a interpretar e a construir sentidos.

Rancière (2012) problematiza como a modernidade artística foi, muitas vezes, interpretada em termos de ruptura: de um lado, pela ideia de que a arte alcançou autonomia plena, transformando ideias diretamente em formas materiais; de outro, pela concepção trágica de que a presença sensível da obra só evidencia a distância intransponível entre ideia e matéria. A proposta apresentada, no entanto, sugere uma terceira alternativa: a ruptura estética não significaria nem a negação da imagem em favor da presença imediata, nem a dissolução da mediação sensível, mas a conquista de um estatuto novo para a figura. Nessa perspectiva, a imagem se emancipa de uma lógica única de ação ou de representação e passa a operar como um espaço autônomo, em que sensível e inteligível se relacionam de modo plural, abrindo espaço para novas formas de experiência estética e crítica.

Na entrelapada, Aby Warburg (2015) propõe uma concepção de imagem que ultrapassa a mera dimensão estética, concebendo-a como espaço de sobrevivências (*Nachleben*) em que formas e gestos retornam como fantasmas de temporalidades

distintas. A imagem, para ele, é sempre um intervalo: nem puro presente, nem simples resíduo do passado, mas campo de forças em que a memória visual e afetiva reemerge em novas configurações.

Didi-Huberman (2013) retoma essa herança e a aprofunda, interpretando as imagens como lugares de anacronismos e de estratificação temporal, onde camadas heterogêneas coexistem e se entrecrocaram. Nesse sentido, tanto Warburg quanto Didi-Huberman mostram que as imagens não se encerram em um significado fixo, mas instauram intervalos de indeterminação em que sobrevivem afetos, gestos e símbolos, capazes de reabrir sentidos e desestabilizar certezas.

Rancière (2012), por sua vez, aproxima-se dessa leitura ao insistir na potência política das imagens como reconfiguração do sensível. Ao pensar as categorias de imagem intolerável e imagem pensativa, o filósofo francês dialoga com a noção warburgiana de intervalos e sobrevivências, uma vez que também reconhece nas imagens a capacidade de suspender o tempo linear e provocar deslocamentos interpretativos. Enquanto a imagem intolerável busca impor sentidos unívocos, a imagem pensativa se aproxima das imagens-fantasma de Warburg e Didi-Huberman, por instaurar espaços de suspensão e de abertura, em que a temporalidade se torna múltipla e os significados se mantêm em movimento. Assim, o encontro entre esses três pensadores permite compreender a imagem como instância privilegiada de resistência e invenção, lugar onde se entrelaçam passado e presente, visível e invisível, memória e criação, configurando um campo fértil para pensar a emancipação estética e intelectual.

Aby Warburg, na compreensão de Didi-Huberman (2013), concebeu a imagem como lugar de sobrevivências (*Nachleben*), em que formas, gestos e afetos retornam como fantasmas de temporalidades passadas, reconfigurados no presente. Longe de representar uma linearidade histórica, a imagem se apresenta como intervalo, isto é, como espaço de tensão em que o antigo e o novo se entrelaçam e produzem sentidos em constante metamorfose. Didi-Huberman (2013) retoma essa perspectiva ao destacar o caráter anacrônico das imagens, entendendo-as como montagens temporais nas quais coexistem estratos heterogêneos, abrindo zonas de significação que não se encerram em interpretações unívocas. Tanto Warburg quanto Didi-Huberman sublinham, assim, que a imagem é campo de forças, atravessada por fantasmas, memórias e sobrevivências, que desestabilizam qualquer fixação de sentido e instauram espaços possíveis para novas leituras.

Warburg (2015) nos mostra que as imagens carregam em si uma vida póstuma (*Nachleben*), ou seja, sobrevivem e reaparecem; ressurgem e insurgem em diferentes tempos, trazendo consigo afetos, sentidos, significados, gestos e formas que ecoam polissemicamente no presente.

Didi-Huberman (2013), ao retomar essa ideia, destaca que as imagens não são lineares nem fechadas em significados, mas se organizam em intervalos e montagens que revelam tanto o que se mostra quanto o que permanece oculto, como fantasmas que retornam. Rancière (2012), por outro lado, entende a imagem, no recorte proposto aqui, como ficção, não no sentido de invenção ilusória, mas como possibilidade de criar relações outras entre palavras, formas e tempos. Assim, juntos, eles ajudam a compreender que a imagem não conta apenas uma história, mas abre espaços de encontro entre passado e presente, entre o aqui e o alhures, entre o visível e o indizível. Essa criação é trabalho da ficção, que não consiste em contar histórias, mas em estabelecer relações novas entre as palavras e as formas visíveis, a palavra e a escrita, um aqui e um alhures, um então e um agora (Rancière, 2012, p. 99).

As imagens mudam nosso olhar e a paisagem do possível quando não são antecipadas por seus sentidos e não antecipam seus efeitos. Essa poderia ser a conclusão suspensiva deste breve estudo sobre o intolerável nas imagens (Rancière, 2012, p. 100-101).

Na caminhada interdiscursiva que se pode pensar a força política, epistêmica, ética, estética, plurissignificativa das imagens: elas não funcionam porque antecipam um efeito ou carregam um sentido pronto, mas justamente porque desestabilizam o olhar e convocam o espectador a criar novas interpretações. A ficção de que fala Rancière se aproxima, assim, da sobrevivência warburguiana e da montagem de tempos proposta por Didi-Huberman, pois todas apontam para a indeterminação como elemento central da experiência filosófica, cultural e estética. Ao não se deixarem reduzir a uma mensagem única, monológica, as imagens alteram a paisagem do possível: tornam-se intoleráveis quando perturbam, pensativas quando abrem intervalos e emancipadoras quando permitem ver de outro modo e por si mesmo.

### **3.4 A prática educativa na tessitura dialética entre Rancière e Zabala**

Ao aproximar a proposta de Rancière com a obra de Antoni Zabala, percebemos abordagens distintas, mas que, possivelmente, dialogam em torno de uma mesma inquietação: como criar condições reais, significativas e emancipatórias

para a aprendizagem? Em *A prática educativa: como ensinar*, Zabala (1998) rejeita a concepção de ensino como transmissão monológica, não-interativa, reposicionando o papel ativo do professor enquanto mediador intencional. Zabala (1998) enfatiza que o ensino eficaz depende de planejamento, definição clara de objetivos e estratégias que favoreçam aprendizagens significativas. Essa visão contrasta com a radicalidade rancieriana, que desconfia da própria ideia de ensinar. Para Rancière (2002), qualquer mediação excessiva pode se tornar tutela, condicionando o mestre ao sujeito explicador, conhecedor unívoco das informações e conhecimentos e o aluno como sujeito que não sabe ou nada conhece.

Ainda assim, ambos convergem na crítica à pedagogia monológica e à passividade do estudante, contrária a qualquer emancipação intelectual. Zabala não quer alunos receptores; ele defende sujeitos críticos, capazes de operar com o conhecimento de forma autônoma. O caminho para isso, porém, não se dá sem intencionalidade didática. Diante do exposto, traçaremos um panorama das principais contribuições de Zabala e quando, necessário, entrecruzaremos as ideias de um e de outro, em dialogismo convergente ou divergente.

Ao iniciar sua obra, Zabala (1998) parte de uma constatação fundamental: a prática educativa não pode ser compreendida de maneira fragmentada. Inicialmente, ele propõe uma análise sistêmica do ato educativo, rejeitando visões reducionistas que se limitam a técnicas ou métodos pré-determinados ou descolados da análise crítica e epistêmica em que o sujeito docente se insere. Sua proposta é entender o ensino como uma prática intencional, situada e historicamente condicionada. Portanto,

[...] necessitamos de meios teóricos que contribuam para que análise da prática seja verdadeiramente reflexiva. Determinados referenciais teóricos, entendidos como instrumentos conceituais extraídos do estudo empírico e da determinação ideológica, que permitam fundamentar nossa prática; dando pistas acerca dos critérios de análise e acerca da seleção das possíveis alternativas de mudança (Zabala, 1998, p. 16).

Nesse sentido, a educação deve ser pensada a partir da articulação entre diferentes (Zabala, 1998) unidades de análise: os conteúdos; o contexto micro e macro; as escolhas, as não escolhas; a consideração do outro, enquanto sujeito epistêmico-político; o ignorante e o ignorado (na perspectiva dos saberes e na dos seres); os objetivos; a metodologia e a avaliação. Esses elementos, segundo o autor, não podem ser vistos de forma isolada, pois se inter- relacionam constantemente na

prática do professor. Isso desafia abordagens tradicionais que priorizam um único aspecto, como, por exemplo, o conteúdo, em detrimento dos demais.

Na esteira radicalmente positivista,

[...] buscaram-se explicações para cada uma destas variáveis, parcelando a realidade em aspectos que por si mesmos, e sem relação com os demais, deixam de ter significado ao perder o sentido unitário do processo de ensino/aprendizagem (Zabala, 1998, p. 16).

A tentativa de explicar o processo educativo a partir de variáveis isoladas reflete um olhar reducionista, que transforma dimensões complexas em parcelas independentes e desarticuladas. Tal movimento analítico, embora possa trazer certa clareza em aspectos específicos, compromete a compreensão do fenômeno pedagógico em sua totalidade. O ensino e a aprendizagem não se esgotam em componentes restritivamente mensuráveis, mas se constituem em um processo dinâmico, relacional e historicamente situado. Quando desconectados de seu contexto e das interações que os sustentam, esses fragmentos perdem seu potencial explicativo, tornando-se insuficientes para compreender a natureza viva e contraditória e, por isso, dialética da prática educativa.

Desse modo, realizar travessias com/no ensino/aprendizagem exige reconhecer a interdependência entre os múltiplos elementos que o atravessam: o estudante, o educador, os conteúdos, os métodos e o contexto sociocultural. Nenhum desses fatores possui sentido pleno em si mesmo; é na articulação entre eles que emergem significados, sentidos, conhecimentos pedagógicos e possibilidades formativas. Portanto, a crítica aqui empreendida à fragmentação não implica negar a análise das partes, mas ressaltá-la como momento transitório, sempre reconduzido à totalidade. Somente ao preservar essa unidade é possível transver e transformar o processo educativo, evitando reduções que esvaziem sua cientificidade singular/plural e sua complexidade sistêmica.

Entender a intervenção pedagógica exige situar-se num modelo em que a aula se configura como um microsistema definido por determinados espaços, uma organização social, certas relações interativas, uma forma de distribuir o tempo, um determinado uso de recursos didáticos, etc., onde os processos educativos se explicam como elementos estreitamente integrados neste sistema. Assim, pois, o que acontece na aula só pode ser examinado na própria interação de todos os elementos que nela intervêm (Zabala, 1998, p. 16 e 17).

A sala de aula não é apenas um espaço físico delimitado por papéis imutáveis (um que fala e outro que escuta; um que sabe e outro que não sabe), mas um lugar que se constitui com interações em que a distribuição do tempo, a organização

social/conceitual/atitudinal e o uso de recursos didáticos se entrelaçam para dar forma ao processo educativo. Nele, o professor não atua como mero transmissor de informações, mas como sujeito que emancipa ao reconhecer e potencializar a autonomia intelectual de seus estudantes. De igual modo, o aluno não pode ser visto como receptor passivo (ocupando, categoricamente, uma posição oposta à inteligência), mas como portador de inteligências múltiplas e de uma capacidade criativa que pode se tornar fundamento para a construção de conhecimentos. É na interação entre esses papéis que a prática pedagógica encontra sua construção translaborativa, científica, política e ética, transformando a sala de aula em espaço de emancipação e de coprodução compartilhada de saberes. Rancière (2012), na *lente* da interdiscursividade, dimensiona e extrapola tais considerações:

Essa medida escapa precisamente à aritmética dos ignorantes. O que o mestre sabe, o que o protocolo de transmissão do saber ensina em primeiro lugar ao aluno é que a ignorância não é um saber menor, é o oposto do saber; porque o saber não é um conjunto de conhecimentos, é uma posição. A exata distância é a distância que nenhuma régua mede, a distância que se comprova tão somente pelo jogo das posições ocupadas, que se exerce pela prática interminável do "passo à frente" que separa o mestre daquele que ele deve ensinar a alcançá-lo. Ela é a metáfora do abismo radical que separa a maneira do mestre da do ignorante, porque separa duas inteligências: a que sabe em que consiste a ignorância e a que não o sabe. Essa distância radical é o que o ensino progressivo e ordenado ensina ao aluno em primeiro lugar. Ensina-lhe primeiramente sua própria incapacidade. Assim, em seu ato ele comprova incessantemente seu próprio pressuposto, a desigualdade das inteligências (Rancière, 2012, p. 14).

Rancière (2012) revela, portanto, a crítica incisiva, debatida ao longo de sua obra, ao modelo tradicional de ensino que se estrutura sobre a lógica da desigualdade das inteligências. O mestre explicador (figura unívoca, monológica, contradialógica), ao assumir a posição de quem detém o saber, estabelece uma distância intransponível entre si e o aluno, sustentando a ficção de que ensinar significa preencher a falta constitutiva do outro. Essa operação simbólica transforma a ignorância em categoria oposta ao saber, e não em ponto de partida para a criação de sentidos e descobertas, o que Zabala (1998, p. 38) nos convida a refletir quando menciona que “o ensino tem que ajudar a estabelecer tantos vínculos essenciais e não-arbitrários entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios quanto permita a situação”. Ao naturalizar essa hierarquia, o ensino ordenado e progressivo não apenas transmite conteúdos, mas também inculca no estudante a convicção de sua própria incapacidade, perpetuando a dependência em relação à autoridade intelectual do professor.

Nesse contexto, a metáfora do abismo radical entre mestre e ignorante evidencia o antidialogismo epistemológico que subjaz às práticas pedagógicas centradas na explicação monológica (ainda que Rancière, radicalmente se oponha ao princípio explicador, optamos por aproximar o adjetivo monológico do substantivo explicação para exprimir a posição nessa pesquisa – posição de que a explicação pode e deve ocorrer desde que pautada na perspectiva dialógica do saberes outros e distintos que cada sujeito institui e por ele é instituído). O que se legitima não é a aprendizagem autônoma, mas a reprodução da desigualdade, pois a cada passo à frente do mestre, reafirma-se a ideia de que o aluno está sempre em falta, sempre aquém de alcançar o saber verdadeiro. Rancière (2012) desvela, assim, a armadilha do ensino que confunde transmissão com emancipação, obscurecendo a potência igualitária da inteligência. A crítica não nega o valor da construção do conhecimento, mas questiona o regime de sua distribuição, ao expor que a pedagogia da explicação ensina antes de tudo a obediência ao pressuposto de que alguns são feitos para compreender e outros para seguir.

Assim, a crítica de Rancière (2012) abre espaço para uma interlocução, ainda que dialética, mas não dicotômica, com a perspectiva de Zabala, na medida em que desloca o eixo da pedagogia unilateral, para a pedagogia da reflexão e da ação multilateral, ou seja, ocorre uma travessia epistêmico-político-ético-emancipatória em que o docente sabedor e o aluno desconhecedor de tudo caminham para um professor conhecedor e ignorante de outros tantos conhecimentos e um estudante aprendente de tantos outros saberes, pois este mobiliza as inteligências que o circunscreve.

Por um lado, a denúncia do embrutecimento pedagógico expõe a hierarquia que aprisiona a inteligência; por outro, Zabala propõe uma prática educativa sustentada pela intervenção consciente do professor e pela reflexão sistemática sobre o próprio ensinar. Nessa perspectiva, o aluno não é reduzido à condição de receptor passivo, mas reconhecido como sujeito instituído e instituidor de saberes, de conteúdos e de procedimentos, que, ao mesmo tempo em que mobiliza o que já conhece, projeta-se com curiosidade para aprender o que ainda lhe é estranho. A articulação entre essas duas perspectivas permite compreender a sala de aula como espaço-tempo de emancipação e, simultaneamente, de investigação crítica, em que ensinar e aprender se constituem em movimento dialógico e aberto à pluralidade de experiências.

Em correlação com o exposto acima e ampliando o debate, Zabala enfatiza que a prática educativa, concebida como reflexiva, ultrapassa os limites do que se desenrola no espaço-tempo imediato da aula. A intervenção pedagógica, nesse sentido, não se resume ao instante do evento- encontro entre professor e aluno, mas se estende a um antes e a um depois que constituem dimensões estruturantes da ação docente. O planejamento, ao antecipar intenções, expectativas e previsões, orienta as escolhas pedagógicas e delinea horizontes de aprendizagem; a avaliação, por sua vez, permite compreender os resultados alcançados e redimensionar a prática, configurando-se como momento igualmente formativo. Dessa forma, o ato de ensinar se revela inseparável desse movimento cíclico e dialético, no qual a intervenção em sala de aula só adquire pleno sentido quando situada em uma tessitura mais ampla que articula preparação, execução e análise crítica.

Mas desde uma perspectiva dinâmica, e desde o ponto de vista dos professores, esta prática, se deve ser entendida como reflexiva, não pode se reduzir ao momento em que se produzem os processos educacionais na aula. A intervenção pedagógica tem um antes e um depois que constituem as peças substanciais em toda prática educacional. O planejamento e a avaliação dos processos educacionais são uma parte inseparável da atuação docente, já que o que acontece nas aulas, a própria intervenção pedagógica, nunca pode ser entendida sem uma análise que leve em conta as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação (Zabala, 1998, p. 17).

Esta visão processual da prática desloca o olhar do ato pontual de ensinar para a compreensão de que a docência se constitui como um movimento articulado, plural, polissêmico e contínuo. A prática educativa, portanto, não pode ser fragmentada em momentos estanques, mas deve ser lida como uma totalidade dinâmica em que planejamento, execução e avaliação se retroalimentam. Tal movimento processual em travessias do ir e vir aprendente- ensinante, convoca o docente a considerar o ensino como uma rede de decisões pedagógicas que se interconectam, orientadas por intencionalidades explícitas e implícitas, subjetivas e objetivas, e que visam garantir a coerência entre os objetivos formativos e os meios escolhidos para alcançá-los. Nessa lógica, a prática docente revela-se mais do que um somatório de ações isoladas: é uma experiência complexa que se constrói na temporalidade e que se legitima pela reflexão permanente do educador sobre suas escolhas, não escolhas; feitos e não feitos, logo, seus efeitos, nessa inter-relação de causa e consequência da práxis docente.

Zabala (1998) propõe, ainda, a unidade de análise que representa o processo, na qual a atividade pedagógica é entendida como atividade intencional, orientada por finalidades educativas claramente assumidas pelo professor. Essa perspectiva rejeita a neutralidade do ensino, ao reconhecer que cada gesto pedagógico carrega intenções formativas, expectativas de aprendizagem e valores subjacentes. A prática, assim, não é apenas operacional, mas atravessada por escolhas conscientes que buscam dar sentido à experiência escolar. Compreender a atividade docente como intencional significa reconhecê-la como momentos em que o professor projeta caminhos, articula recursos e avalia resultados de forma crítica, consolidando a prática como um processo vivo que integra, simultaneamente, a objetividade das metas e a abertura para o inesperado que emerge do encontro pedagógico.

Ao considerar as unidades didáticas como eixo central da análise da prática educativa, torna-se evidente que a compreensão de suas dimensões permite não apenas diferenciar os modos de ensinar, mas também qualificar a intencionalidade pedagógica que sustenta cada intervenção. A proposta de Joyce e Weil (1985), retomada por Zabala (1998), revela que a prática docente é atravessada por múltiplas variáveis que se articulam em um sistema dinâmico: a sintaxe, como estrutura sequenciada das ações; o sistema social, como espaço relacional de papéis e normas; os princípios de reação, como mediação entre ação discente e resposta docente; e o sistema de apoio, como base material e humana que viabiliza o processo.

Outro ponto relevante, é a sistematização proposta por Tann (1990), apresentada por Zabala (1998), evidenciando que o trabalho por tópicos deve ser compreendido como uma prática pedagógica multimodal, em que diferentes dimensões se entrelaçam para dar forma ao processo educativo. O controle, entendido como o espaço de participação discente na definição do percurso, explicita a centralidade do protagonismo estudantil; já o conteúdo, em sua amplitude e profundidade, orienta a densidade conceitual da aprendizagem. O contexto, por sua vez, organiza as interações coletivas, enquanto a dimensão objetivo/categoria direciona o sentido e a temporalidade da experiência didática. O processo, ao articular estilo de ensino, recursos e formas de descobrimento, revela a natureza metodológica da prática, e os registros, ao documentar as trajetórias e aprendizagens, constituem memória reflexiva e instrumento de avaliação. Dessa forma, o modelo de Tann (1990), retomado por Zabala (1998), não descreve variáveis isoladas, mas propõe um quadro

integrador que permite compreender a complexidade da prática educativa como uma construção intencional, compartilhada e situada.

Por fim, Zabala (1998), na interlocução com Hans Aebli (1988), reitera as contribuições deste, destacando a importância de compreender o ensino a partir de dimensões que articulam meios, conteúdos e funções, revelando a complexidade das interações pedagógicas. A primeira dimensão, relativa ao meio de ensino/aprendizagem, explicita a diversidade de estratégias utilizadas na relação entre professor, aluno e objeto do conhecimento, como narrar, mostrar, imitar, observar, ler e escrever, cada uma mobilizando modos distintos de acesso ao conhecimento. Já a dimensão dos conteúdos de aprendizagem diferencia esquemas de ação, operações e conceitos, evidenciando que o aprender vai além da memorização, envolvendo tanto habilidades práticas quanto construções abstratas. Por fim, a dimensão das funções organiza o processo formativo em etapas fundamentais, resolução de problemas, elaboração, repetição e aplicação, que asseguram a consolidação e a transferência do aprendido. Ao integrar essas dimensões, Aebli (1988), recuperado por Zabala (1998) aponta que o ensino não se reduz a métodos isolados e fragmentados, mas constitui um processo intencional e articulado que visa à formação integral do sujeito aprendente.

A partir dessas considerações, e das análises previamente desenvolvidas, Zabala (1998) sistematiza aquilo que aqui interpretamos e optamos por denominar como sete estações discursivas da prática educativa. A adoção dessa nomenclatura fundamenta-se na concepção de educação como processo circular, dialógico, intencional e multirreferencial, elementos estruturantes de sua obra. Nesse sentido, o autor identifica sete campos constitutivos da ação pedagógica: as sequências de atividades de ensino/aprendizagem, o papel atribuído a professores e alunos, a organização social da aula, a gestão dos espaços e do tempo, a estruturação dos conteúdos, os materiais curriculares e, por fim, o sentido e a função da avaliação.

As sequências de atividades de ensino/aprendizagem constituem um eixo organizador fundamental da prática pedagógica, na medida em que permitem compreender o processo educativo como um encadeamento intencional de experiências formativas. Como afirma Zabala (1998, p. 20), “as sequências de atividades de ensino/aprendizagem, ou sequências didáticas, são uma maneira de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática”, o que significa reconhecer nelas não apenas a ordem, mas a articulação dinâmica entre

objetivos, conteúdos e metodologias. Mais do que a simples disposição linear de tarefas, tratam-se de dispositivos didáticos que, ao se estruturarem, possibilitam “analisar as diferentes formas de intervenção segundo as atividades que se realizam e, principalmente, pelo sentido que adquirem quanto a uma sequência orientada para a realização de determinados objetivos educativos” (Zabala, 1998, p. 20).

A sequência, portanto, não apenas confere unidade e coerência ao percurso formativo, mas também permite identificar “a função que tem cada uma das atividades na construção do conhecimento ou da aprendizagem de diferentes conteúdos” e, portanto, avaliar criticamente “a pertinência ou não de cada uma delas, a falta de outras ou a ênfase que devemos lhes atribuir” (Zabala, 1998, p. 20). Ao projetar e revisar tais movimentos discursivos, o professor assume uma postura reflexiva e investigativa sobre sua própria intervenção, reconhecendo que sua efetividade depende da função que cada atividade desempenha na promoção de aprendizagens significativas e no alcance dos objetivos educativos previamente delineados.

O papel dos professores e dos alunos constitui um dos eixos centrais da prática educativa, pois envolve, como destaca Zabala (1998, p. 20), “as relações que se produzem na aula”, configurando um espaço de interação que ultrapassa a mera transmissão de conteúdo. Essas relações determinam “o grau de comunicação e os vínculos afetivos que se estabelecem e que dão lugar a um determinado clima de convivência” (Zabala, 1998, p. 20), evidenciando que a aprendizagem não se reduz a processos cognitivos, mas também é atravessada por dimensões emocionais e relacionais.

Nessa perspectiva, os “tipos de comunicações e vínculos” (Zabala, 1998, p. 20) tornam-se elementos decisivos para que “a transmissão do conhecimento ou os modelos e as propostas didáticas estejam de acordo ou não com as necessidades de aprendizagem” (Zabala, 1998, p. 20), o que implica compreender o professor não como um transmissor unilateral, mas como mediador de interações, e o aluno não como receptor passivo, mas como sujeito ativo na constituição do clima pedagógico e do processo formativo.

Assim, ao articular o lugar ocupado por professores e alunos no interior da prática educativa, abre-se caminho para discutir um terceiro eixo igualmente decisivo: a organização social da aula. É nesse entrecruzamento que se delineiam as formas de agrupamento, cooperação e participação, capazes de transformar o espaço pedagógico em um ambiente de construção coletiva do saber.

A organização social da aula, manifesta-se não apenas como arranjo técnico, mas como campo de convivência e formação subjetiva. Zabala (1998, p. 20) ao afirmar que “a forma de estruturar os diferentes alunos e a dinâmica grupal que se estabelece configuram uma determinada organização social da aula”, evidencia que o espaço pedagógico é, antes de tudo, um espaço de relações em que o coletivo e o individual se interpenetram. Nesse sentido, a escolha entre grandes grupos, grupos fixos ou variáveis não é neutra, pois cada configuração carrega implicações sobre as possibilidades de diálogo, de cooperação e de construção do conhecimento. A dinâmica grupal torna-se, portanto, um dispositivo pedagógico que não apenas organiza o trabalho, mas produz modos de ser e estar juntos, determinando os contornos da experiência educativa e influenciando diretamente a formação integral dos alunos.

Essa reflexão sobre a utilização dos espaços e do tempo revela que a organização pedagógica não se limita a aspectos técnicos, mas constitui uma dimensão essencial da prática educativa. Ao afirmar que a efetividade das diferentes formas de ensinar depende de “um espaço mais ou menos rígido e onde o tempo é intocável ou permite uma utilização adaptável às diferentes necessidades educacionais” (Zabala, 1998, p. 20), o autor mostra que a rigidez ou a flexibilidade desses elementos molda o tipo de aprendizagem possível. Quando o espaço é configurado para promover interações e o tempo é manejado de forma elástica, o ensino ganha potencial para se alinhar às singularidades dos alunos, tornando-se mais inclusivo e significativo. Do mesmo modo, a forma de organizar os conteúdos, seja por meio da lógica disciplinar ou de modelos globais e integradores, expressa não apenas uma decisão didática, mas também um projeto educativo que pode favorecer a fragmentação ou a articulação do saber (Zabala, 1998, p. 21).

Além disso, Zabala aponta para a centralidade dos materiais e dos recursos didáticos, que ultrapassam o papel de meros suportes para transmissão de informações. “A existência, as características e o uso dos materiais curriculares e outros recursos didáticos” (Zabala, 1998, p. 21) tornam-se decisivos para estimular a experimentação, apoiar a construção do conhecimento e diversificar as estratégias de aprendizagem. Nesse mesmo horizonte, a avaliação adquire um papel estruturante, pois “é uma peça-chave para determinar as características de qualquer metodologia” (Zabala, 1998, p. 21). Ela não se restringe ao controle de resultados, mas deve ser concebida como prática contínua, formativa e reflexiva, capaz de acompanhar o

percurso dos estudantes e de orientar a intervenção pedagógica. Assim, espaço, tempo, conteúdos, materiais e avaliação compõem um sistema integrado, em que cada variável carrega intencionalidade e incide diretamente na qualidade da experiência educativa.

Essa perspectiva integradora enfatiza que o ato pedagógico não pode ser reduzido a técnicas ou métodos isolados, mas deve ser orientado por uma compreensão ampla das condições cognitivas e afetivas dos estudantes. Quando o autor afirma que “o conhecimento, que provém da fonte psicológica, sobre os níveis de desenvolvimento, os estilos cognitivos, os ritmos de aprendizagem, as estratégias de aprendizagem, etc., é essencial para precisar as referências que se devem levar em conta ao tomar as decisões didáticas” (Zabala, 1998, p. 22), destaca-se que a prática docente se ancora tanto em um diagnóstico sensível das singularidades do aluno quanto na concepção teórica que o professor adota sobre ensino e aprendizagem. Dessa forma, a tomada de decisões didáticas emerge como um processo reflexivo, em que a análise dos fatores psicológicos se articula com a visão epistemológica do educador, resultando em práticas mais coerentes, intencionais e capazes de promover aprendizagens significativas.

Partindo dessas premissas, educar, portanto, significa compreender o sujeito em sua totalidade, reconhecendo que cada experiência de aprendizagem mobiliza dimensões que ultrapassam o campo estritamente cognitivo. Nesse sentido, a escola emerge como espaço privilegiado de formação cidadã, em que a construção do conhecimento está intrinsecamente ligada à constituição de vínculos, ao desenvolvimento afetivo e à elaboração de concepções de si e do outro. Assim, educar não se reduz a transmitir conteúdos, mas implica criar condições para que os estudantes se reconheçam como sujeitos de relação e participação ativa na vida social. Zabala (1998) nos chama a refletir, quando afirma, categoricamente, que nós,

[...] os professores, podemos desenvolver a atividade profissional sem nos colocar no sentido profundo das experiências que propomos e podemos nos deixar levar pela inércia e pela tradição. Ou podemos tentar compreender a influência que estas experiências têm e intervir para que sejam o mais benéficas possível para o desenvolvimento e o amadurecimento dos meninos e meninas. Mas, de qualquer forma, ter um conhecimento rigoroso de nossa tarefa implica saber identificar os fatores que incidem no crescimento dos alunos (Zabala, 1998, p. 28-29).

Evidencia-se, assim, uma tensão central na prática docente: a escolha entre a reprodução acrítica da tradição escolar e a construção consciente de experiências

formativas. Tal dilema revela que a docência não se limita à execução de tarefas, mas implica um posicionamento ético e reflexivo diante das práticas pedagógicas. Ignorar a dimensão profunda das experiências propostas em sala de aula conduz à mera repetição de modelos herdados, frequentemente descolados das necessidades concretas dos educandos.

Em contrapartida, assumir a responsabilidade de compreender a influência dessas experiências significa reconhecer que a ação docente incide diretamente na constituição subjetiva e social dos estudantes. Nesse sentido, o “conhecimento rigoroso” da tarefa educativa não se reduz a técnicas de transmissão de conteúdo, mas exige do professor a capacidade de identificar fatores múltiplos, cognitivos, afetivos, socioculturais, que atravessam o processo de crescimento dos alunos. Trata-se, portanto, de uma prática profissional que demanda constante vigilância crítica e abertura ao novo, recusando a inércia e a passividade em favor de uma intervenção pedagógica que promova o desenvolvimento integral de meninos e meninas.

Essa exigência de não se deixar conduzir pela inércia encontra ressonância no que Zabala (1998) denomina de prática reflexiva. Para o autor, a intervenção pedagógica não se esgota no momento em que ocorre a aula, mas compreende também o antes e o depois do processo educativo, envolvendo planejamento, intencionalidade e avaliação. Assim, a compreensão rigorosa da tarefa docente depende de uma análise constante sobre como as experiências propostas podem favorecer, ou, em alguns casos, limitar, o desenvolvimento dos estudantes. A prática, entendida como unidade processual, só adquire sentido quando o professor é capaz de ler criticamente os fatores que incidem no crescimento dos alunos, ajustando suas decisões didáticas às necessidades concretas do grupo.

Ao mesmo tempo, Rancière (2002) oferece outro ângulo teórico ao problematizar os efeitos do que denomina embrutecimento pedagógico: quando o professor assume o papel de mediador hierárquico e detentor exclusivo do saber, acaba por reforçar a desigualdade das inteligências. Contra essa lógica, o autor propõe o princípio da emancipação intelectual, que consiste em reconhecer a igualdade originária de todas as inteligências e em criar situações em que o estudante possa experimentar sua própria potência de pensar. Articulado-se com Zabala (1998), esse horizonte sugere que a tarefa docente rigorosa implica não apenas planejar e avaliar, mas também se recusar a reduzir o aluno à condição de receptor submisso, apostando na sua capacidade de invenção, crítica e autonomia.

## **4 O ATLAS MNEMOSYNE PROPOSTO POR ABY WARBURG**

Este capítulo propõe tecer considerações para fomentar possíveis práticas educativas, envolvendo o Rio Sorocaba, tomando-o como território de memória, experiência sensível e reflexão crítica. Para isso, recorreremos ao dispositivo Atlas, concebido por Aby Warburg e relido por Georges Didi-Huberman, como um modo de construir conhecimento articulando imagens. As fotografias do rio, dispostas nessa escolha, não funcionam apenas como registro, mas como mobilizadoras de pensamento e de sensibilização, capazes de instaurar diálogos entre natureza, história e cultura. Assim, o Atlas, quando presente em práticas educativas, mobiliza a construção de conhecimento via imagens, convidando o estudante a ver/ rever; pensar/repensar; e aprender/reaprender, a partir de sua materialidade/imagens.

### **4.1 Aby Warburg: imagem-memória, fantasmas, tempo e sobrevivência**

A história do mundo carrega em si a complexidade inquietante de ler e desvendar as materialidades instituídas e instituintes dos sujeitos, sejam elas artefatos, símbolos, instrumentos, escultura, pintura ou quaisquer outras manifestações culturais passíveis de rememoração, (re)significação e (re)invenção. Sendo assim, a imagem e a história da arte é sempre um discurso, um entrediscurso, que “não “nasce” nunca. Sempre recomeça” (Didi- Huberman, 2013, p. 13).

Partindo dessa premissa, lançar-se ao território da imagem, sobretudo, ancorado pelo trabalho desenvolvido por Abraham Moritz Warburg, mais conhecido como Aby Warburg, nascido em Hamburgo, no ano de 1866, sendo seu falecimento datado no ano de 1929, é (re)conhecer o signo imagético no seu potencial para desencadear reflexões sobre espaços-tempos do ontem, do aqui e do agora, bem como a reunião de imagens permitem a geração de significados que extrapolam a noção linguística e discursiva de um mundo contado-narrado apenas por palavras.

Aby Warburg teve sua obra camuflada “por trás do trabalho tão mais claro e distinto, tão mais sistemático e tranquilizador de Panofsky<sup>7</sup>” (Didi-Huberman, 2013, p. 27), mas que, no entanto, transpassa e transcende a noção de compreender a arte sob um viés restritivamente estilístico-formal; ao contrário, extrapola a configuração da obra na/com a história, em um tempo não cronológico estagnante, para transver e (re)construir os sujeitos, os tempos, os lugares, a cultura através da perspectiva de que a sobrevivência do discurso imagético, fantasmagoricamente, irradia-se pela história do mundo. E, indo além, evidencia-se que a história não é única, apesar de singular, mas é, sobretudo, plural, ou melhor dizendo, singular- plural. Binômio este necessário para entendermos a ruptura do fazer historiador desse grande crítico da história da arte e construtor do Atlas *Mnemosyne*.

Aby Warburg foi um historiador da imagem, para além da arte, isto é, foi um verdadeiro sujeito filosófico, antropológico da visualidade e da visibilidade discursiva em um processo que consolidou um sistema-organismo histórico da imagem. Nesse sentido, Aby Warburg se consolidou com um verdadeiro historiador da arte em uma perspectiva pluri, inter e transdisciplinar. Esse viés dialógico, e até mesmo, polifônico de disciplinas, confirma a transcendência daquilo que, fantasmagoricamente, sobrevive, revive, ressurgue, insurge.

A história da arte, com Aby Warburg, não se configura como movimento puramente analítico e descritivo das coisas e do homem na perspectiva antropológica, filosófica e sociológica de olhar os objetos e artefatos artísticos e remontar a uma história com um fim em si mesma. Ao contrário disso, Warburg transaciona, atravessa e redimensiona o conceito de pensar e de fazer uma história da arte que problematiza, transgredi, subverte o escopo tradicionalmente posto para alcançar o que se denomina de “modelo fantasmal da história, no qual os tempos já não se calcavam na transmissão dos saberes, mas se exprimiam por obsessões, “sobrevivências”, remanências, reaparições das formas. Ou seja, por não-saberes, por irreflexões, por inconscientes do tempo” (Didi- Huberman, 2013, p. 25).

---

<sup>7</sup> Erwin Panofsky (1892–1968) foi um historiador da arte alemão, posteriormente radicado nos Estados Unidos, reconhecido como um dos principais sistematizadores do método iconológico no século XX. Sua abordagem propôs a análise das obras de arte em diferentes níveis, pré-iconográfico, iconográfico e iconológico, buscando relacionar formas visuais a conteúdos simbólicos e contextos histórico-culturais mais amplos. Panofsky dialoga criticamente com a tradição inaugurada por Aby Warburg, ainda que, conforme problematiza Georges Didi-Huberman, sua metodologia tenda a privilegiar estruturas interpretativas mais estáveis e racionalizadas, em contraste com a dimensão aberta, anacrônica e afetiva presente no pensamento warburgiano.

As imagens transcendem muito mais do que os signos que as constituem, intencional ou potencialmente, ou que querem significar. São formas de narrar, refletir, recuperar, reviver e, por isso, (re)assombrar. Possibilita ao sujeito, diante delas, a construção de sentidos e significados outros - singulares e plurais. A lente de cada sujeito reflete e refrata para si mesmo as impressões e divagações ao se aproximar da leitura dos signos visuais.

Importa destacar, pois seria injusto com a grandiosidade da obra de Aby Warburg, que para este historiador a vida vivida, narrada, situada em determinado espaço-tempo de outrora, do agora, do depois é indissociável da cultura produzida, pois, o que é a cultura senão o emaranhamento da existência humana nas mais diversas representações simbólicas, identitárias, antropológicas, filosóficas, literárias e artísticas.

Warburg, conforme Didi-Huberman (2013), historiador motivado, dentre outros elementos, pelo viés metafísico, supraterrano, conduzia-se, também, na/pela interface do real e do verossímil; do literal e do metafórico; do terreno e do celestial; da razão e da superstição, para que assim, ecoasse a história sobrevivente pelas imagens, vida e cultura, símbolos do devir, do antevir, do surgir e do insurgir. Um verdadeiro encontro de perspectivas históricas e artísticas, indo da arte medieval, passando pelo bizantino ao renascimento, condensando elementos da ciência e da magia, bem como da religião.

Interessante se faz mencionar que Warburg, até mesmo na construção de sua biblioteca (situada, desde 1933, em Londres em virtude das ameaças nazistas da Alemanha do século XX e acoplada à Universidade de Londres), oriunda de um pensamento arquitetado quando ainda era adolescente, alegoricamente, foi constituída por uma espécie de labirinto por/de imagens, que no compasso e no entremeio da disposição dos livros, estes eram concebidos pela interlocução de cada livro vizinho, lado a lado. Assim, o livro emparelhado possibilitava pensar sobre a história do livro ao lado, ou seja, a vida encarnada nas palavras vizinhas de uma e outra obra, parafraseando Agamben (2015, p. 114).

Na interpenetração das palavras vizinhas, das imagens vizinhas, das possibilidades de significados e sentidos, outro elemento que ecoava era a subjetividade do afeto no processo do conhecimento das imagens e das características de cada visualidade. O discurso subjetivo, assim, fundamentava-se na concepção de que se conheciam as coisas e o mundo, também, pelo afeto e, dessa

forma, a imagem e a história da arte eram, de alguma maneira, tocadas por esse movimento.

O viés psicológico das imagens na relação com a forma; do drama pela interpretação, não apenas dos sentidos e significados, mas muito mais pela ótica da disposição e da transposição do signo imagético em intervalos ocasionados de maneira intencional, evidenciavam as transformações determinantes e determinadas da cultura ao longo da história.

A dinâmica de pensar a imagem e a história da arte como reminiscência, transcendência no tempo e no espaço, coloca-se no epicentro da ideia warburguiana, como sendo o devir pela memória, o discurso da imagem e da arte pela continuidade. A imagem não nasce nunca, ela sobrevive, parafraseando Didi-Huberman (2013, p. 13), provocando a ruptura com a tradicional concepção única da estética do olhar pelo olhar, como se fazia na ensaística parnasiana, que excluía a ideia de uma arte dialógica, interdisciplinar, travessando a vida e a expressão do humano, movimento de formas e de disformas.

Para Aby Warburg, segundo Didi-Huberman (2013), a história da arte era tensionada pelas forças produtoras e ascendentes que as obras condensavam. Era uma espécie de movimento interpretativo para além dos traços, cores e gestos que as imagens detinham; era desnudar e olhar as camadas entretecidas do signo imagético, ou seja, a representação simbólica da expressão humana, dos sentidos, dos sentimentos. A imagem, assim, transcendia a categorização simplista de análise puramente pautada nos elementos visuais que saltavam aos olhos; ela ia além, a interpretação da imagem precisava ir além. O viés anacrônico do ser e estar da imagem era despistar a territorialidade fixa e acabada da imagem no tempo e no espaço. O signo imagético se descolava da realidade material- temporal e atravessava tempos outros de reinvenção de sentidos.

[...] com Warburg, a ideia de arte e a ideia de história passaram por uma reviravolta decisiva. Depois dele, já não estamos *diante da imagem e diante do tempo*, como antes. Todavia, a história da arte com ele não “começa”, no sentido de uma refundação sistemática que talvez tivéssemos o direito de esperar. Com ele, a história da arte se inquieta sem cessar, *a história da arte se perturba*, o que é um modo de dizer, se nos lembrarmos da lição benjaminiana, que ela toca numa origem. A história da arte segundo Warburg é justamente o contrário de um começo absoluto, de uma tábula rasa: é, antes, um turbilhão no rio da disciplina, um turbilhão – um *momento-agitador* – depois do qual o curso das coisas se haverá desviado profundamente, ou até transtornado (Didi-Huberman, 2013, p. 26 -27).

O tempo e a imagem rompem as amarras de um sistema linear. A ideia proposta por Warburg é exatamente essa: as imagens sobrevivem, resistem, (re)existem, redimensionando a história da arte e superando a concepção estanque de que a imagem e história são elementos situados unicamente pertencente a um recorte temporal isolado. Warburg instaurou um processo de ressurgências do imagético, da arte, das obras de arte.

As imagens sobrevivem apesar do curso sistemático das características do tempo e da filosofia do tempo. O artefato imagético se reconfigura mais pelo movimento antropológico, psicológico e filosófico do que pelo marcador do tempo da história. Desse modo, a imagem possui um tempo outro, um viés cronológico distinto, uma travessia anacrônica de territórios dissonantes, inquietantes, obsessivos, fantasmagóricos. A imagem extrapola a contagem do tempo histórico cintilado na suposta ideia de pertencimento a esse ou aquele movimento classificador de que ela é (fechada em si e para si) desse lugar-tempo e não será jamais de outro. Ao contrário disso, o signo imagem viola, usurpa, engole o tempo e o estrangula, caminhando e atravessando épocas, lugares e pessoas.

Para Didi-Huberman (2013, p. 34):

[...] a consequência – ou desafio – de um “alargamento metódico das fronteiras” não é outra senão uma desterritorialização da imagem e do tempo que exprime sua historicidade. Isso significa, claramente, que o *tempo da imagem* não é o *tempo da história* em geral, o tempo que Warburg destacou, nesse ponto, através das “categorias universais” da evolução. Tarefa urgente (intempestiva, inatual)? Para a história da arte, tratava-se de refundar “sua própria teoria da evolução”, sua própria teoria do tempo [...].

Nesse sentido, as fronteiras do ontem, do agora e do devir não se aplicam de maneira restritiva às imagens. O que temos é o reaparecimento, a insurgência, o rompimento com a determinação exaustiva de que elas nascem e morrem com o tempo. Elas nascem e sobrevivem no tempo, o tempo da imagem, o tempo da construção simbólica nos imaginários dialéticos da cultura humana.

Em decorrência da imagem que sobrevive, conceito importante para Warburg, intimamente ligado à ideia de “*Nachleben der Antike*” (Didi-Huberman, 2013, p. 43),

---

<sup>8</sup> *Nachleben der Antike* é uma expressão alemã, frequentemente traduzida como “sobrevivência da Antiguidade”, utilizada por Aby Warburg para designar a persistência e a reativação de formas, gestos, motivos e afetos da cultura clássica em contextos históricos posteriores. O conceito não se refere a uma continuidade linear ou a uma simples transmissão de modelos, mas a um processo descontínuo e anacrônico, marcado por reaparições, deslocamentos e reconfigurações de sentidos. Conforme interpreta Georges Didi-Huberman, o *Nachleben* implica temporalidade complexa, na qual o passado

aproximadamente traduzido como a “sobrevivência da antiguidade”, a “sobrevivência de um tempo de outrora”, “vida póstuma de um tempo outro”, funda-se a ideia de um tempo histórico calcado em tensões, paradoxos, na pluridimensão temporal, na transdimensão temporal. Há uma reconfiguração do tempo, este avesso ao ideário ofertado pelo historicismo, intercambiando a história, a vida, a filosofia, a antropologia, e, especificamente, a antropologia da imagem pela ciência da cultura humana. Warburg (2007, p. 907), a esse respeito, mencionou a necessidade de proceder à interrogação sistêmica sobre o entrelace das “trocas recíprocas entre o presente e o passado”.

Desse modo, verifica-se o caráter polissêmico da noção de tempo que sobrevive, que se constitui no emaranhado de fatos, sentidos, sujeitos e atos por um viés anacrônico, multifacetado, em que o futuro não se apresenta apenas como o incerto lugar, mas sim, como o futuro discursivamente histórico de um passado reminiscente, em um movimento fantasmal.

Damas (2022, p. 125) explica que o termo *Nachleben* caracteriza uma noção temporal, que “visa a posteridade de uma época e seu reaparecimento atrasado ou sua presença fantasmagórica em outro tempo. Ela supõe uma justaposição ou inflexão de tempos, literalmente *complicatio*, no sentido de um tempo dobrado, estratificado, multicamadas”. É nessa interpenetração das imagens, características e formas, que rompe com o pragmatismo temporal circundante de uma linearidade absoluta, acabada, inerte, que Aby Warburg propõe, dialeticamente, uma ciência da cultura da arte por um viés contraditório e intercambiante entre as formas, gestos, peculiaridades, movimentos e obras.

Didi- Huberman ampliando essas ideais, afirma:

Entre fantasma e sintoma, a ideia de sobrevivência seria, no campo das ciências históricas e antropológicas, uma expressão específica do rastro. Warburg, como sabemos, interessava-se pelos vestígios da Antiguidade Clássica: vestígios que não eram redutíveis à existência objetual de restos materiais, mas ainda assim subsistiam nas formas, nos estilos, nos comportamentos, na psique (Didi-Huberman, 2013, p. 48 e 49).

Importante conceito a explorar e exemplificar, Didi-Huberman (2013, p. 49), complementa:

---

retorna de maneira fragmentária e tensionada no presente, operando como força ativa na produção de imagens e significações.

Em segundo lugar, as sobrevivências designavam uma realidade mascarada: algo persistia e atestava um estado desaparecido da sociedade, porém, sua própria persistência era acompanhada de uma modificação essencial – mudança de estatuto, mudança de significação (dizer que o arco e a flecha das guerras antigas sobreviveram como brinquedos infantis é dizer, evidentemente, que seu *status* e sua significação se modificaram completamente).

Em decorrência do exposto acima, a imagem e os artefatos sobrevivem a partir das elucubrações e dos sentidos produzidos pelas aproximações dos sujeitos com aquilo que em outrora existiu, mas que agora, se apresenta a partir de formas outras; da morte que se anunciou, da recuperação, da ressurreição do artefato simbólico e sócio, encarnado no fazer artístico e/ou na atribuição de sentidos e significados pela humanidade. É nesse sentido que Damas (2022, p. 128), menciona que “os mortos não voltam por eles mesmos, mas são ressuscitados e trazidos de volta à vida pela arte e pelos artistas”.

Outro conceito importante na obra de Aby Warburg, ancorando-se em Didi-Huberman (2013), são as *Pathosformeln* (ou “fórmulas de *pathós*”), ou seja, manifestações visuais que se impregnam de emoções intensas, atravessando o tempo e os estilos artísticos. Ressurgem, insurgem e se ressignificam em diferentes contextos culturais. Elas representam, um movimento constitutivo pelos vestígios, pelas *entremarcas* de estilos, gestos, escolhas, olhares ou composições que carregam uma carga simbólica, memorialística, afetiva, como o desespero, a fúria ou o êxtase, condensando sentimentos de um tempo outro, que irradiam por uma universalidade anacrônica. Warburg identifica essas fórmulas como uma espécie de “memória emocional” da humanidade, sobrevivendo das culturas antigas (especialmente da Antiguidade clássica) até o Renascimento e além, graças a um processo de transmissão simbólica e iconográfica.

Didi-Huberman (2013, p. 173) elucida:

*Pathosformel* ou *Dynamogramm* nos dizem, de fato, que a imagem foi pensada por Warburg segundo um regime duplo, ou segundo a energia dialética de uma montagem de coisas que, em geral, o pensamento considera contraditórias: o *pathós* com a fórmula, a potência com o gráfico, em suma, a força com a forma, a temporalidade de um sujeito com a espacialidade de um objeto etc. Assim, a estética warburguiana do dinamograma teria encontrado, no gesto patético *all’ antica*, um lugar por excelência – um *topos* formal, bem como um vetor fenomenológico de intensidade – para a “energia de confrontação” que fazia de toda a história da arte, aos olhos de Warburg, uma verdadeira psicomaquia, uma sintomatologia cultural. A *Pathosformel*, portanto, seria um traço significativo, um traçado em ato das imagens antropomórficas do Ocidente antigo e moderno: algo pelo qual ou por onde a imagem pulsa, move-se, debate-se na polaridade das coisas.

Essas fórmulas não são apenas marcas de estilo ou formas pré-concebidas. Para Warburg, elas são indícios da luta humana entre o impulso caótico, passional e o esforço racional, ordenado, de representar o mundo. São forças dialeticamente tensionadas, que se interpenetram para romper com a ideia paralisante de tempo mórbido e características da cultura humana, da história da arte que nascem e morrem com o fechar da cronologia em anos e/ou séculos. Ao estudar obras de arte e iconografias, Warburg mostra como essas formas ressurgem, em diferentes épocas, como meios de canalizar e dar forma às paixões humanas. Assim, as *Pathosformel* tornam-se elementos entretecidos no dissociar do tempo e no associar de culturas e formas para compreender a persistência de certas emoções e características na história da arte, revelando a continuidade e a transformação não linear, não cronológica do imaginário ocidental, evidenciando o sempre retorno memorialístico das imagens.

Didi-Huberman (2013, p. 173) extrapola e dimensiona:

*Pathosformel* manifesta algo como uma aposta filosófica feita por Warburg logo no início de sua “ciência sem nome”, uma aposta que consistiu, em primeiro lugar, em pensar a imagem sem esquematizá-la (tanto no sentido trivial, quanto no sentido Kantiano do termo). De fato, a *Pathosformel* se constituiria como uma ideia agitada, apaixonada justamente por aquilo de que tratava em termos objetivos: de uma ponta à outra, ela foi debatida no nó reptiliano das imagens, travando um combate de todos os instantes com a complexidade fervilhante das coisas do espaço e com a complexidade intervalar das coisas do tempo.

Aby Warburg caminha entre os eventos-acontecimentos da cultura humana, ou melhor dizendo, de uma ciência da cultura humana, que perpassa a noção estigmatizante e encaixotada de tempos, lugares, pessoas e a arte. Ele evidencia uma perspectiva de rompimento- envolvimento; descontinuidade-similaridade; realidade-transcendência; singular- multirreferencial.

Desse modo, Warburg propôs em sua arqueologia da história da arte, enquanto ciência engajada na compreensão da cultura humana, no entendimento de que a imagem, signo maior que condensa outros menores dentro de si, poderia ser discursivamente histórica para lançar- se na construção social e coletiva da memória. Portanto, memória e imagem seriam artefatos simbólicos de criação, registro, reflexão, apreensão e problematização da cultura de povos e lugares, movimento vivo, reconfigurado pela ontem, o agora e a vida póstuma.

As manifestações pela arte, nessa perspectiva, lançam-se a um território imbricado nas *entrefronteiras* com o antropológico, o filosófico, o sociológico, o

psicológico. Há um deslocar-se e um desemoldurar-se das telas e das imagens para que se interpenetre em dimensões outras do simbólico e da cultura humana. A obra maior já não basta para promover a compreensão dos sentidos e significados. É, na verdade, necessária a observação dos detalhes, das frestas, do movimento dinâmico entre os espaços em preto de imagem a imagem no *Atlas Mnemosyne* de Warburg. O compromisso, assim, de Warburg e sua *ciência sem nome* está mais para o plano da interpretação das ideias, significados e sentidos a partir de vestígios e ecos de tempos outros, do que para uma categorização reducionista de características, estilos e formas de maneira única e simplista.

É na sobrevivência das formas, estilos, gestos, traços, perspectivas e temas que Warburg sinaliza a continuidade de elementos do passado, ressignificados e revisitados, no tempo agora. Não há, assim, um esquecimento ou apagamento do primitivo (aquilo que antecedeu algo ou alguém), mas sim o que dele surge, ressurgiu e insurge o dialogismo entre os tempos e as artes. Ilustrativamente, pode-se pensar em uma arquitetura polifônica de tempos e manifestações artísticas: uma reinvenção do/no aqui e agora, daquilo que ecoa pela memória viajante na órbita temporal, anacronias perambulantes necessárias para invadir o imaginário do artista, do historiador da arte, portanto, da cultura humana.

Para compreender de modo mais amplo essa dinâmica de sobrevivências e anacronias, torna-se necessário voltar-se às formulações de Aby Warburg, cuja obra lança as bases de uma concepção de história da arte como campo em constante movimento e atravessamento de temporalidades. É em seu projeto inacabado, o *Atlas Mnemosyne*, que essas intuições ganham forma visual e metodológica, permitindo pensar a memória como montagem e as imagens como operadores de pensamento. No próximo subcapítulo, exploraremos algumas de suas principais ideias, buscando destacar como a montagem warburguiana entrelaça tempo, história e arte em uma rede de relações que tensiona e reinventa os modos de compreender a cultura.

#### **4.2 Atlas Mnemosyne – entremontagens do tempo, da história e da arte**

O *Atlas Mnemosyne*, proposto por Aby Warburg, pode ser definido como um instrumento imagético-simbólico para reunir imagens ao longo dos tempos. “Anacrônico, paradoxal, hipotético, constitui-se como obra irremediavelmente provisória” (Didi-Huberman, 2013, p. 383). Warburg erigiu sua ciência, marcada pela

transitoriedade, com o propósito de entender a cultura humana pela arte das imagens sob a égide dinâmica, memorialística, antropológica e sociológica.

Segundo Didi-Huberman (2013), na mitologia grega, *Mnemosyne* é conhecida como a deusa da memória. Esta, alegoricamente, subsidia a caracterização do Atlas de Warburg, em um processo de adjetivação, como evento-instrumento antropológico cultural-filosófico de que a sobrevivência dos artefatos imagéticos reproduz e rememora, pelas frestas de cada intervalo, lacônico e obscuro, o singular e o plural, as formas e as deformas que atravessam os tempos e a memória.

Warburg, segundo Didi-Huberman (2013), inicia o pensamento construtivo-imagético de seu Atlas a partir de 1905, mas somente em 1924, quando deixa a clínica onde havia sido internado em função de um quadro psicótico, é que de fato se aprofunda e é raptado por essa forma de montar e remontar a história, a cultura e arte a partir de uma disposição outra por meio das imagens.

Assim, para Warburg,

[...] não era apenas um “resumo em imagens”, mas um *pensamento por imagens*. Não apenas um “lembrete”, mas uma *memória no trabalho*. Em outras palavras, a memória como tal, a memória “viva”. Daí surgiu o nome próprio que a iniciativa inteira viria a assumir: *Mnemosyne*, personificação clássica da memória, mãe das nove Musas e, suspeitamos, vagamente aparentada como *Ninfa* (Didi-Huberman, 2013, p. 383).

Importante destacar que, inicialmente, o *Atlas Mnemosyne* é compreendido com uma apresentação disposta em imagens e que, do ponto de vista estrutural, reúne fotografias que são entretecidas por prendedores, deixando nos espaços pretos, “aberturas” possíveis de interlocução entre as imagens, a cultura, o tempo, a história, ou seja, aquilo que sobrevive, que ressurge e que remonta a (re)construção dos estilos, dos gestos, dos temas.

A própria ideia de dispor as imagens, a partir de prendedores, detona o sentido de transitoriedade e permanência das características e dos tempos, um verdadeiro movimento dialético e anacrônico das sobrevivências da estética, do estilo, da característica e dos temas.

Os intervalos, o entretecer das imagens e das pranchas/painéis, o perambular de imagem em imagem, de prancha em prancha, subvertem a ideia calcada em uma história da arte remontada, apenas, pela sincronia da palavra escrita, signo material ideológico com forma fixa, quase que imutável, marcadamente desenhada para não haver mudanças do ponto de vista sistêmico-estrutural, para um giro da história e da arte sob a ótica de uma história da arte pela imagem, aproximada a uma filosofia da imagem para desnudar, rever, contar e narrar a história da arte pelo signo fotográfico, imagético, em um movimento leitor, porém, sem a codificação por palavras. Apresenta, desse modo,

[...] uma complexidade fundamental, que não se tratava nem de sintetizar (num conceito definidor), nem de descrever exaustivamente (num arquivo integral), nem de classificar de A a Z (num dicionário). Mas de fazer surgir, através do encontro de três imagens dessemelhantes, certas “relações íntimas e secretas”, certas “correspondências”, capazes de oferecer um conhecimento transversal dessa inesgotável complexidade histórica [...], geográfica [...] e imaginária (Didi-Huberman, 2018, p. 25-26).

Infinitude de possibilidades, na qual as palavras, possivelmente para Warburg, mostravam-se fatalmente insuficientes para o trabalho proposto por ele. Com isso e para além disso, rompeu com a homogeneidade, a linearidade, o diacronismo. Imaginação, pensamento e memória conduziam as imagens à estética do ver e à estética do saber/conhecer/transver, a partir de uma lente outra para significá-las, relacioná-las e, assim, tecer leituras pluri e intertemporais do mundo e da cultura. A montagem, emaranhada por um movimento anacrônico do simbólico na interface com as analogias consoantes e dissonantes da arte, encarna a trans-historicidade da arte, interpenetrada pela estética de tempos outros, histórias outras, estilos outros.

A imaginação é o artefato transgressor do limite do possível. Ao estabelecer um diálogo com o Atlas, o sujeito transpassa a ótica linear da subjetivação de significados e sentidos. O diálogo é mediado pela intersecção das imagens e pranchas. Imaginação é simbolicamente equiparada ao lançar-se às águas inexploradas de um rio: é imensidão, inexatidão, extrapolação, ou seja, não há finitude, não há interpretação acabada, intocável, incontornável. E o Atlas de Aby Warburg navegou por esse movimento.

Com efeito, o que se procura construir permanecerá inelutavelmente fugaz, passageiro, transitório, volátil [...]. Portanto, sempre inacabado, sempre por recomeçar. As ideias *se difundem*, mas também *fogem*. Nessa dupla condição poderia resumir-se todo o estilo do pensamento warburguiano, seu talento, sua dor, no momento da tentativa de elaborar o atlas *Mnemosyne* (Didi-Huberman, 2013, p. 394).

Desse modo, cada movimento engendrado por esse historiador da arte, ao montar e desmontar os painéis/pranchas, metaforicamente, em uma lógica psicossocial, fomentava o que ele entendia como intervalos e intricações na justaposição das imagens. Tal disposição, inclusive, detonava a transitoriedade das percepções e ideias. Assim, a cada nova prancha montada/desmontada, novos sentidos eram (des)construídos.

Os painéis/pranchas, para Aby Warburg, extrapolam a dimensão simplista de álbum fotográfico. O registro feito pela captura da tela era de ordem arquivista, porém, o que lhe interessava era a ação de se pensar a montagem/desmontagem das pranchas/painéis, a partir das conexões e (supostas) desconexões das imagens. Cada ação construída nesse ritual, arquitetava uma nova complexidade de sentidos e significados. Didi-Huberman (2013, p. 389) afirmou que Warburg:

[...] havia adquirido o hábito de fotografar cada montagem obtida, antes de desarrumá-la com uma nova transformação, era porque a coerência de seu gesto residia na própria permutabilidade: em suma, no incessante *deslocamento combinatório* das imagens, de prancha em prancha, e não num “ponto final” qualquer (que seria o equivalente visual de um saber absoluto). Com todo o rigor, não podemos nos deter num “resultado”, numa interpretação que é sempre modificável por direito, que espera a surpresa de uma nova distribuição e que, portanto, nunca volta a se fechar numa “unidade”, seja qual for.

Incumbe mencionar, também, que as imagens eram revisitadas em seu acervo. Ganhavam vida e movimento ao compor o Atlas, em um processo de recuperação pela memória e pela história que cada expressão imagética carregava em si. Warburg constituía seu Atlas através da apreciação singular e heurística de cada imagem. Não se valia de uma ordem (hierárquica ou temporal). Não havia, para ele, imagem melhor ou não melhor. Havia imagens, havia sentidos, havia estilos, havia memória, havia arte.

Vejamos um Atlas *Mnemosyne*, de Aby Warburg (Figura 1).

Figura 1 – Atlas *Mnemosyne*, Aby Warburg, 2010. Painel 41A: Páthos do sofrimento.  
Morte do sacerdote



Fonte: Castro (2016).

Em relação à Figura 1, o que nos interessa, nesse momento, é a observação sistemática e visual da disposição das imagens no painel ou prancha. A proposta central consistia, segundo Didi-Huberman (2013, p. 385), de maneira bastante precisa, em compor "quadros" a partir de fotografias, explorando deliberadamente a polissemia do termo.

De um lado, no sentido pictórico, os tecidos esticados sobre armações atuavam como suporte para um repertório visual impressionantemente heterogêneo, tanto no que se refere aos temas quanto à variedade temporal, embora unificado por uma estética monocromática em preto e branco. Ou melhor, produzia-se um efeito de claro-escuro coletivo, perceptível sobretudo na visualização distanciada do conjunto imagético. Por outro lado, e é nesse ponto que o Atlas de Warburg parece especialmente instigante. A noção de "quadro" adquire um sentido combinatório: trata-se, segundo Didi-Huberman (2013), como sugeriu Michel Foucault, de uma verdadeira "série de séries", em que as imagens não apenas coexistem, mas se articulam em constelações visuais e conceituais, instaurando novas formas de relação e pensamento.

Outro ponto relevante a ser considerado sobre a montagem do Atlas Mnemosyne é o movimento histórico não linear das imagens. Essa opção de Warburg é ideológica e fundamentalmente intencional, uma vez que é no encontro e no desencontro, na interpretação de um fato em outro, de uma dimensão cultural em outra, de um evento histórico em outro, que se alarga e estrangula a noção de inacabamento e não morte do passado. O que é o passado senão os ecos e (re)existências, no presente, da memória viva, transindividual, polissêmica, polifônica e polivisual, encarnados em nos artefatos que registram e nos contam, narram e nos narram enquanto cultura humana?

Possivelmente, Aby Warburg transcendeu (ou ao menos tentou) a noção secular de uma história da arte reduzidamente contada pelos livros e pelas palavras (signo outro, diferente, porém, não menos importante ou necessário). Warburg, com seu dispositivo imagético- simbólico denominado Atlas faz ressurgir e insurgir uma história da cultura humana pela arte nos entrefatos, nas entreimagens, nos entresignos, nas entreestéticas, nos entreestilos e nos entretemas, margeados e pincelados pelo espaço-tempo intervalar negro entre uma imagem e outra.

O uso do prefixo *entre* busca instaurar um espaço discursivo intervalar, um território de passagem em que o signo linguístico deixa de se fixar em um polo de significação única para habitar o entrelugar da enunciação. Trata-se de marcar o gesto de deslocamento que ocorre no ato de ver, dizer e pensar, um gesto que, no Atlas Mnemosyne de Aby Warburg, se manifesta nas fendas temporais e simbólicas que se abrem entre uma imagem e outra. O *entre* nomeia, assim, o tempo-espaço-sentido-significado do intervalo, no qual as imagens não se sucedem linearmente, mas se entretecem em tensão e ressonância, instaurando uma tessitura de sentidos que é, ao mesmo tempo, de espera, de suspensão e de criação enunciativa.

Esse movimento engendrado por Warburg se enaltece pela fotografia, pela disposição fotográfica em pranchas/painéis feitos a partir de tecidos pretos que concentravam e carregavam em si uma filosofia da imagem, uma antropologia da imagem, uma sociologia da imagem, ou seja, a cultura humana sob o viés epistêmico-heurístico da arte e de sua história memorial - coletiva e singular -, por isso, dialeticamente inquietante, instigante, desconcertante e curiosa.

Nesse sentido, o Atlas Mnemosyne inverte o polo do pensamento calcado na imagem como mero registro e resumo de atos e fatos. Extrapola e ultrapassa o conceito de que a imagem diz menos do que outros signos. Na verdade, é necessário entendê-la como movimento discursivo visual outro que possui especificidades diferentes e, por conseguinte, possibilita a interpenetração de realidades anacrônicas, subvertendo a lógica de sentidos. O que se quer dizer é que a justaposição de fotografias forja um imaginário irradiado pelo diálogo e o não diálogo entre elas. Esse viés intrincado, embaraçado é, justamente, o grande fio condutor das elucubrações da memória sobrevivente, portanto, desafiador, ressurgente da vida em movimento, mergulhada em passados (não apenas um único) e ecoadas no presente (aqui e agora).

Didi-Huberman (2013, p. 386), na esteira de Mâle (1894), enfatiza que a história da arte se tornou uma ciência após a fotografia, pois foi ela que tornou a arte livre das fatalidades vinculadas à distância e à imobilidade. Com a fotografia passou a ser possível a comparação, a criação de biblioteca de fotografias, mas não as feitas por amadores. A biblioteca de Aby Warburg denotava, alegoricamente, os movimentos descritos acima (Figura 2).

Figura 2 – Sala de leitura da Kulturwissenschaftliche Bibliothek Warburg, de Hamburgo, durante a exposição Ovídio, em 1927



Fonte: reproduzida pelo autor a partir de Didi-Huberman (2013, p. 388).

A ideia era de um movimento ziguezagueante no tempo e na arte. Não se interessava unicamente pela ilustração da disposição, ao contrário disso, o que era evidenciado por Warburg se tecia pela estrutura textual de uma biblioteca viva, dinâmica, anacrônica, singular e coletiva. As palavras e os escritos continham a sua importância, porém, o que mais interessava a esse grande historiador da arte, tratando-se do Atlas Mnemosyne, era o entretanto e o entreespaço das imagens justapostas sobre as pranchas/painéis. Warburg não constituiu uma história da arte sem palavras, contudo, a tessitura de sua obra, sob a ótica do referido Atlas, se pincelava pelo deslocamento para uma história da arte metamorfoseada pelas imagens em dialógica e dialética incidência e transcendência em tempo, espaço e memória.

Diferentemente das palavras, codificadas pelo ser humano no papel, materializadas em obras que formam grandes enciclopédias da existência humana, as imagens possuem uma cadência transhistórica enigmática que as permitem invadir tempos e espaços outros; a compoem lugares e arranjos distintos e dissonantes. Isso quer dizer que a imagem é flutuante, ressonante, insurgente na esteira do

pensamento sobre a humanidade. Uma imagem pode flutuar sobre inúmeras correntes filosóficas, antropológicas, filosóficas. A palavra, ideologicamente pensada, não. O elemento ideológico contido na palavra a coloca, muitas vezes, em um mote específico e cristalizado, não permitindo a justaposição entre elas. Já as imagens sim. Podem ser colocadas e retiradas de contextos antagônicos e recolocadas e, assim, sucessivamente. A imagem comporta mobilidade, subversão, retrocessão, progressão, continuidade e descontinuidade.

O escritor, por exemplo, ao escrever em um livro, não pode, naquele mesmo livro publicado, retroceder ao tempo escrito findado. Ele pode renunciar e retroceder após a escrita as ideias com as quais um dia dialogou, mas não desafixar a palavra posta. A imagem, a fotografia na construção do Atlas de Warburg permite a inserção e a retirada; o deslocamento, a fluidez, a renúncia. Didi-Huberman (2013, p. 389), coadunando as ideias apresentadas, afirma que “Warburg havia compreendido que devia renunciar a fixar as imagens, assim como um filósofo precisa saber renunciar a fixar suas opiniões. O pensamento é uma questão de plasticidade, de mobilidade, de metamorfose”.

A ação de não fixar definitivamente a imagem e, com isso, os sentidos produzidos por ela, se entrelaçava com a ideia de mobilidade, mutabilidade e interdiscursividade de signos e significados. A própria opção feita por Warburg ao não colar as imagens nas pranchas constituídas pelos tecidos pretos representava, simbolicamente, o dinamismo, a transitoriedade, a fugacidade, a dialética, o não absolutismo de uma história da arte interpenetrada por tempos, estações, dimensões, estilos, elucubrações outros. Assim, “a fotografia permitia, simultaneamente, que o sujeito rememorasse cada versão sem se deter nela em definitivo” (Didi-Huberman, 2013, p. 389).

O não definitivo em Warburg remonta a ideia de projeto inacabado, nas palavras de Didi-Huberman (2013, p. 389), “projeto em aberto”. Assim era o Atlas Mnemosyne, construído pelo diálogo, aparentemente, entretecido por aproximações dissociativas, em uma diversidade exuberante, porém, no qual cada imagem mantinha estreita relação uma com a outra. Warburg, segundo Didi-Huberman (2013, p. 389, grifo nosso), ao pensar sobre a forma e o estilo do dispositivo denominado Atlas, mencionou que “havia tentado um trabalho de desdobramento: um trabalho para ‘abrir a função’ memorativa própria das imagens da cultura ocidental.”

Essa envergadura ao memorial, ao artefato das reminiscências, ao viés biográfico, ou melhor dizendo, autobiográfico, para produzir uma história, história essa conduzida pelo jogo de encaixe e desencaixe das imagens, num malabarismo não fixante, instigante, enigmático, místico, desfronteiriço do pensamento e do conhecimento, conduziu Aby.

Warburg na empreitada de se recolocar como sujeito inventivo, após o quadro psicótico vivenciado por ele, na criação do Atlas Mnemosyne.

Assim, Mnemosyne traz todos os seus traços da linguagem privada e da busca autobiográfica. É uma espécie de autorretrato estilhaçado em mil pedaços, com esses alguns milhares de imagens afixados nas 63 telas negras em que o pensamento de Warburg, a história mesma desse pensamento, se reconhece nas circulações, nos relacionamentos das imagens entre si. Como disse Giorgio Agamben, trata-se de um “sistema mnemotécnico de uso privado, no qual o cientista psicótico projetou e procurou resolver seus conflitos pessoais” (Didi-Huberman, 2013, p. 390).

O Atlas para Warburg era, para além do engendramento de uma história do pensamento, de uma história da arte, de uma história dos tempos e dos estilos que se interpenetravam anacronicamente, a história dos fantasmas, daquilo que sobrevinha, ressurgia, insurgia, ecoava. Era a história das sobrevivências das imagens pelo sintoma. Sintoma esse evidenciado pela função memorialística da imagem no/com os sujeitos. “Essa é justamente a questão a que, desde o começo, correspondeu o conceito warburguiano de sobrevivência. É a maneira pela qual as imagens sobrevivem e retornam, num mesmo movimento, que constitui o movimento, o tempo dialético, do sintoma” (Didi-Huberman, 2013, p. 390). Nos múltiplos facetados sentidos, portanto,

[...] devemos considerar Mnemosyne um atlas do sintoma. Ele é, antes de tudo, o atlas de um sintoma característico do próprio Warburg: incapacidade – tão estranha num historiador – de contar a história da arte como se contaria uma sequência ordenada de eventos, ou então, à maneira de Vasari, uma bela saga familiar (na mesma época, Robert Musil vivenciou sua incapacidade pessoal de contar uma história, ao escrever *O homem sem qualidades*). Entretanto, em termos mais explícitos, Mnemosyne é um atlas do sintoma, como coletânea das “fórmulas do páthos” recenseadas por Warburg, durante sua vida inteira, cultura ocidental (Didi-Huberman, 2023, p. 390).

A empreitada warburguiana foi “tão modesta quanto árdua, tão honesta em seu princípio quanto vertiginosa em sua realização: contra toda história positivista, esquemática ou idealista da arte, Warburg simplesmente quis respeitar a complexidade essencial de seus objetos” (Didi-Huberman, 2013, p. 243). Nesse sentido, Warburg desnudou uma abordagem singular à compreensão das imagens e de sua persistência e (re)existências nas culturas humanas.

Ao longo de sua investigação histórica e iconológica, propôs que certos elementos visuais, gestos, expressões, símbolos, estilos, carregavam em si um tipo de traço ou marca de tempos passados, dialéticos; um sintoma que transcendia as fronteiras de sua origem. Essas imagens não eram meramente representações imóveis, impermutáveis, mas sim veículos de experiências psíquicas e culturais coletivas, entretidas nas lacunas do tempo e da memória, refletindo tensões, medos e desejos profundamente enraizados na história da humanidade. Assim, o sintoma não se apresentava como um simples reflexo de uma patologia individual, mas como uma manifestação cultural que atravessa, anacronicamente, gerações, ressurgindo, (re)emoldurando-se, entre o material e o simbólico; entre o coletivo e o singular; entre a tese e a antítese; entre a constância e a crise; entre o histórico e o transhistórico. Nas palavras de Didi-Huberman (2013, p. 243):

[...] a sobredeterminação dos fenômenos estudados por Warburg poderia ser formulada a partir de uma condição mínima que descreve a pulsação oscilatória – a “gangorra eterna” (figura abaixo) – de instâncias que sempre atuam umas sobre as outras na tensão e na polaridade: marcas com movimentos, latências com crises, processos plásticos com processos não plásticos, esquecimentos com reminiscências, repetições com contratempos [...]. Proponho chamar de sintoma a dinâmica dessas pulsações estruturais.

Para Warburg, as imagens tinham o poder de carregar em si uma memória coletiva, uma memória que não se apagava com o tempo, mas que se reconfigurava, ressurgia e insurgia, constantemente. O sintoma, nesse viés, seria interpretado como um fio condutor entre passado e presente, no qual gestos e figuras arquetípicas se resignificavam, simbolicamente, e se transformavam, em contínuo ressoar em diferentes contextos culturais e artísticos.

Através do *Atlas Mnemosyne*, Warburg nos convidou a observar as imagens não apenas como representações visuais, mas como *sintomas* que pulsavam na alma de uma época e continuavam a pulsar na alma de outras, processo calcado no devir fantasmagórico. Em sua análise, a arte não era apenas um reflexo de um período histórico, mas um evento-acontecimento sobrevivente das crises, emoções e conflitos que, mesmo dispersos pelo tempo, encontram na imagem a sua forma de se expressar e de sobreviver.

O elemento sintomático, portanto,

[...] denominaria esse complexo movimento serpeante, essa *intricação* não resolutive, essa não-síntese que abordamos antes sob a vertente do *fantasma*, e depois, do *páthos*. O sintoma daria nome ao coração dos processos tensivos que, depois de Warburg, procuramos compreender nas imagens: coração do corpo e do tempo. Coração do tempo-fantasma e do corpo-*páthos*, no limite operatório das representações em falta e das representações em excesso. O que a temporalidade paradoxal da *Nachleben* visa não é outra coisa senão a temporalidade do sintoma. O que a corporeidade paradoxal das *Pathosformel* visa não é outra coisa senão a corporeidade do sintoma. o que a significância paradoxal do Símbolo visa não é outra coisa, segundo Warburg, senão a significância do sintoma – aqui entendido no sentido freudiano, isto é, num sentido que subverteu e contradisse todas as semiologias médicas existentes (Didi-Huberman, 2013, p. 243-244).

Para Didi-Huberman (2013), diante dessa perspectiva interpretativa, propôs-se avaliar a ambição da “ciência sem nome”, concebida por Aby Warburg justamente a partir de sua própria inacabada construção. A teoria da *Nachleben*, a “sobrevivência” das/nas formas culturais, sobretudo, pela imagem, teve sua formulação oscilando entre 1918 e 1929, um período profundamente marcado tanto pelo quadro psicótico de Warburg quanto pela formulação fragmentária dos conceitos fundamentais. Nesse intervalo, a psicanálise freudiana ofereceu uma chave interpretativa decisiva: a noção de sintoma como interrupção carregada de sentido, um contratempo estrutural e inconsciente. Essa inflexão abriu novos caminhos para se pensar a *Nachleben* como uma metapsicologia do tempo e a *Pathosformel* como uma metapsicologia do gesto, revelando a permanência das relações anacrônicas codificada nas imagens. Assim, a verdadeira potência historiográfica de Warburg emergiu quando ele passou a sondar o inconsciente tanto da história quanto das imagens, tornando-se, de fato, um historiador do visível, do signo imagético em sua dimensão mais latente.

Warburg emergiria uma história das imagens sem classificação, sem uma categorização positivista. O que lhe interessava era a possibilidade de pensar as *intricações*, as razões e as irracionalidades; o consciente e o inconsciente; a memória e transcendência do singular no coletivo e vice-versa. Didi-Huberman (2013) afirma que Warburg entendeu com lucidez que a história das imagens, e, de modo ainda mais delicado, a história de suas *fórmulas patéticas*, resiste a qualquer tentativa de esquematização rígida.

Interpreta-se, assim, que reduzir as imagens a categorias fixas é, de certo modo, sufocar aquilo que nelas há de mais vital: sua potência de metamorfose, de ressurgimento sob novas arranjos e sentidos. Se é possível, metaforicamente,

“encaixotar” uma imagem, isso só ocorre ao custo de amputar sua capacidade de sobreviver e se transformar – num processo dialético e de insurgências.

O Atlas *Mnemosyne*, nessa esteira, preocupou-se mais em adensar as relações existentes entre as imagens, oferecendo, “uma matriz visual para multiplicar as possíveis ordens de interpretação, do que ilustrar “uma interpretação preexistente sobre transmissão das imagens” (Didi-Huberman, 2013, p. 392).

Didi-Huberman (2013, p. 392) afirma que na interlocução com as pranchas [...] realmente ficamos como que diante da própria escansão da *Nachleben*, de modo que o atlas parece oferecer uma miniatura das perdurações culturais: um ritmo feito de surpresas e recorrências, proeminências e *pregnâncias*, *superveniências* e *retornos* observáveis na relação de cada imagem com todas as demais. [...] o atlas *Mnemosyne* é uma coleção de imagens desprovida de guia, desprovida até de legendas (Didi-Huberman, 2013, p. 392).

E muito se debateu sobre a ideia de uma história da arte “sem palavras” - aproveitando a citada expressão “sem legendas”, contudo, Didi-Huberman (2013), esclareceu, taxativamente, que atribuir a Aby Warburg, uma “história da arte sem texto ou de uma história da arte “muda” é [...] esquecer que o projeto do livro era não apenas ampliar o corpus para cerca de duas mil imagens, como também acompanhá-lo por nada menos de dois volumes de comentários escritos. É esquecer, sobretudo, que a disposição visual do atlas, alternadamente caótica e ordenada, compacta e centrífuga, saturada e dispersa, corresponde exatamente à disposição textual de numerosos manuscritos redigidos ao mesmo tempo em que a coleção de imagens era elaborada (Didi-Huberman, 2013, p. 392).

Warburg não pretendia, segundo Didi-Huberman (2013), que o *Mnemosyne* fosse lido como mais uma narrativa sobre as “influências da Antiguidade”. O que ele buscava era muito mais ambicioso: uma reflexão teórica profunda sobre a memória inscrita nas imagens e nos símbolos, entendida a partir de seus modos de sobrevivência e reatualização ao longo do tempo. Em vez de seguir a lógica linear das heranças culturais, Warburg visava construir um arcabouço conceitual, ideias gerais, noções fundamentais, e um método aberto, que pudesse dar forma a uma verdadeira ciência da cultura, sensível às dissonâncias, aos lapsos e às ressurgências que marcavam o tempo das imagens.

Com isso, na tessitura da montagem de seu Atlas *Mnemosyne*, Warburg transitava do lógico ao ilógico, do raso ao profundo, do aparentemente pífilo ao

sublime, do senso ao contrassenso, buscando [...] inventar uma nova forma de coleção e exibição. Uma forma que não fosse classificação (que consiste em pôr juntas as coisas menos diferentes possíveis, sob a autoridade de um princípio de razão totalitária) *nem bricabraque* (que consiste em juntar as coisas mais diferentes possíveis, sob a não autoridade do arbítrio). Era preciso mostrar que os fluxos são feitos apenas de tensões, que os feixes amontoados acabam explodindo, mas também que as diferenças desenham configurações e que as dessemelhanças criam, juntas, ordens não percebidas de coerências. Damos a essa forma o nome de *montagem* (Didi-Huberman, 2013, p. 399).

A montagem, no sentido que importa aqui, não se resumia a uma técnica de encadear planos desconexos para forjar uma continuidade ilusória do tempo. Em Warburg, ela operava em sentido inverso: tratava-se de tornar visível, através da justaposição de imagens, as rupturas e disritmias que atravessavam a própria tessitura da história. Cada painel do *Mnemosyne* atuava como um dispositivo de inúmeras ressonâncias, tensionadas ou não: onde havia contraste evidente, poderia estar escondido um elo subterrâneo; onde havia semelhança visível, poderia pulsar um elemento dialético e, até mesmo, antitético. Montar, nesse caso, não era compor uma narrativa coesa, mas era abrir fendas na superfície das tradições visuais, revelando as camadas contraditórias que estruturavam a memória figurativa do Ocidente. Era uma prática crítica, quase arqueológica, que desestabilizava as continuidades aparentes e transformava a imagem em campo de pensamento, memória, sobrevivências. Vejamos a Prancha/painel Lamentação (Figura 3).

Figura 3 – Lamentação, de Warburg (1927)



Fonte: reproduzida pelo autor a partir de Didi-Huberman (2013, p. 210).

Didi-Huberman (2013, p. 400), aludindo à figura (Figura 3), afirma que:

[...] quando Warburg “monta”, numa mesma prancha *Mnemosyne*, a agonia do vencido na Antiguidade e o triunfo do vencedor renascentista, ele não “relata” o valor de uso de uma mesma fórmula gestual senão para romper a unidade temporal desse destino: a fórmula só terá sobrevivido ao preço de um hiato fundamental, aqui identificável na “inversão dinâmica” de sua significação.

Há, portanto, uma construção pautada na dialética da tensão, do contratempo, da contradisposição limitadora, do contraestranho, da contrahomogeneidade. Para Aby Warburg, a memória é mote estruturador do conceito de anacronismo que transpassa toda a dialética de sua filosofia da imagem, de sua história da arte a partir das imagens. Afirmou, segundo Didi-Huberman (2013, p. 401), que “toda arte, a partir daí, seria compreendida como uma arte da memória”, o que emergiria a “presença conjunta, numa mesma prancha, de épocas tão distantes entre si.”

Para Didi-Huberman (2013), a memória não se revela na linearidade previsível dos relatos históricos, mas sim nas justaposições insólitas e nos vestígios deslocados do tempo, como um sarcófago selado com um carimbo moderno ou a figura de uma ninfa clássica ao lado de um golfista atual. São essas persistências anacrônicas da Antiguidade que desafiam o compasso cronológico e mantêm o passado em suspensão no presente.

É metaforicamente em sua estrutura de montagem que o atlas *Mnemosyne* se distancia de uma mera reunião de imagens como recordações de um passado. Mais do que contar uma história, ele opera como um dispositivo visual intrincado, alegórico, voltado para desvelar, ou melhor, desnudar, os contornos de uma memória histórica migrante, cambiante. Trata-se daquilo que Aby Warburg, incessantemente, segundo Didi-Huberman (2013, p. 401), “buscou nomear: *Nachleben*”, a sobrevivência inquieta das formas do passado no presente.

*Mnemosyne* é um objeto intempestivo, por se atrever, na era do positivismo e da história triunfal, a funcionar como um quebra-cabeça ou um jogo de cartas de tarô desproporcionais (configuração sem limites, número infinitamente variável de cartas por jogar). Nele, as diferenças nunca são reabsorvidas numa entidade superior: como no mundo fluido da “participação”, elas são animadas por suas ligações, descobertas, através de uma experimentação sempre renovada, pelo cartomante desse jogo com o tempo (Didi-Huberman, 2013, p. 406).

O *Atlas Mnemosyne*, em sua lógica interna de montagem e desmontagem, encarna, alegoricamente, o próprio paradigma do pensamento que o engendra e do saber que dele ecoa. Trata-se de um dispositivo epistemológico forjado pela dissolução de compartimentos rígidos e pela fusão de contextos, imagens, história e arte num movimento dialético inédito. As fronteiras, sejam elas temporais, espaciais ou disciplinares, são radicalmente tensionadas pela cadeia de ressonâncias entre imagens, tanto nos intervalos que as separam quanto nas interlocuções que as atravessam.

*Mnemosyne* é, nesse sentido, o emblema do anacrônico: mergulha nas águas turvas do imemorial para emergir, insurgente, no porvir. Ao fazê-lo, instaura uma nova configuração do saber, um saber “sem idade” (Didi-Huberman, 2013, p. 407), moldado à semelhança daquilo que busca compreender: a própria montagem do tempo, feita de camadas sobreviventes que insistem em retornar.

É justamente nesse horizonte, em que o saber se constitui como montagem aberta e insurgente, desafiando fronteiras disciplinares e temporais, que se torna possível pensar a prática educativa em chave emancipatória. Se o *Atlas Mnemosyne* oferece um paradigma visual e epistemológico da aprendizagem como montagem e deslocamento, o debate pedagógico contemporâneo encontra em Antoni Zabala e em Jacques Rancière interlocutores decisivos para alargar essa perspectiva. Ao propor uma prática que valoriza a complexidade e a autonomia do aprendiz, Zabala se aproxima da ideia de conhecimento como processo dinâmico e relacional; por sua vez, Rancière, com as figuras do *espectador emancipado* e do *mestre ignorante*, tensiona os modos tradicionais de ensinar e aprender. Assim, o próximo capítulo delineará como essas concepções se entrecruzam com o dispositivo warburgiano, abrindo espaço para refletir sobre uma prática educativa que, como o próprio Atlas, se faz de intervalos, deslocamentos e insurgências.

## 5 IMAGEM EM ATLAS: EXPERIMENTAÇÕES PARA A PRÁTICA EDUCATIVA

Ao abordar a montagem das pranchas, a presente proposta assume o princípio de que o atlas não se oferece como um sistema fechado de significados, mas como um campo aberto de possibilidades interpretativas. Assim como em *Mnemosyne*, as imagens do Rio Sorocaba, quando reunidas, escapam de uma leitura linear e suscitam um movimento incessante de remissões cruzadas. A disposição dos fragmentos fotográficos não pretende fixar um percurso único para o olhar, mas provocar deslocamentos, tensões e ressonâncias que se multiplicam a cada aproximação. Nesse sentido, o atlas é compreendido como uma matriz dinâmica em que o gesto de reunir não se traduz em síntese definitiva, mas em abertura para múltiplos modos de pensar o visível.

Esse caráter dinâmico da montagem exige que a análise não se restrinja à busca de significados estáveis, mas se arrisque na interpretação das relações possíveis que emergem da vizinhança das imagens. Cada fotografia, quando posta em confronto com outra, irradia sentidos como cartografias visuais que se entrelaçam em diferentes direções, configurando uma rede densa e instável. A análise, portanto, não visa enclausurar as imagens em um discurso unívoco, mas acolher o caráter multidimensional de seus encontros, reconhecendo neles a potência de instaurar novas leituras sobre a história, a memória e a educação. É nesse horizonte que as pranchas elaboradas nesta pesquisa operam: não como registros ilustrativos, mas como dispositivos que instigam a multiplicidade de olhares e a emancipação interpretativa.

Ao fitarmos as pranchas de *Mnemosyne*, é impossível saber com clareza em que direção Warburg pretendeu orientar nosso olhar, ou de que significação exata a relação entre as imagens vizinhas é portadora. Quanto mais a olhamos, mais densas e intrincadas se afiguram as relações. Ao mesmo tempo, as imagens parecem partir em vários sentidos, fundir-se em toda parte como fogos de artifício. Até os "pacotes de imagens" saturados possuem esse caráter de rojões prestes a explodir. Assim, vê-se que o atlas *Mnemosyne* menos ilustra uma interpretação preexistente sobre a transmissão das imagens do que oferece uma matriz visual para multiplicar as possíveis ordens de interpretação (Didi-Huberman, 2013, p. 392).

Como afirma, Didi-Huberman (2013, p. 392), “o atlas *Mnemosyne* é uma coleção de imagens desprovida de guia, desprovida de legendas”, porém, não deve ser compreendida como uma lacuna, mas como um gesto metodológico fundamental. Ao renunciar à explicação prévia ou à instrução explícita, Warburg desloca o papel do espectador, convocando-o a construir suas próprias trilhas interpretativas diante da montagem das imagens. Essa suspensão do discurso orientador impede que as fotografias sejam fixadas em significados unívocos e abre um espaço de indeterminação fértil, no qual a análise se faz pelo movimento do olhar que compara, associa, aproxima e distancia fragmentos visuais. Assim, o atlas não funciona como catálogo ou inventário, mas como dispositivo heurístico que multiplica as possibilidades de leitura e resiste à tentação da linearidade narrativa.

Ao assumir essa lógica em nossa pesquisa, a análise das imagens do Rio Sorocaba e a montagem das pranchas correspondentes seguem a mesma aposta no silêncio eloquente da visualidade. As fotografias, quando privadas de legendas que as expliquem de antemão, ganham autonomia e se tornam capazes de instaurar sentidos imprevistos. O desafio metodológico consiste, então, em acolher o caráter aberto da coleção, reconhecendo que cada arranjo produz novas ressonâncias históricas, culturais e pedagógicas. Desse modo, a análise aqui empreendida não busca decifrar um código oculto ou oferecer uma leitura definitiva, mas ativar a potência relacional das imagens, evidenciando sua capacidade de suscitar reflexão crítica e de interpelar o campo educativo.

A seleção de imagens para compor os Atlas não se deu de forma aleatória, mas por meio de uma caminhada que integra tanto a busca em acervos institucionais quanto a colaboração de sujeitos que, de diferentes modos, registraram o Rio Sorocaba. O ponto de partida ocorreu em 10 de maio de 2024, quando o pesquisador realizou uma visita ao Museu Histórico Sorocabano e obteve 17 fotografias do acervo, nas quais se revelam fragmentos da presença histórica do rio na vida social, cultural e ambiental da cidade. Esse primeiro gesto traduziu-se não apenas em coleta de documentos visuais, mas também em aproximação com a memória materializada em imagens que carregam marcas de temporalidades diversas.

Na sequência, a pesquisa foi enriquecida, em 27 de abril de 2025 com a entrada de um segundo conjunto de imagens: 7 fotografias realizadas pelo sr. Geraldo de Moura Caiuby, cedidas mediante termo de cessão encaminhado pela orientadora. A incorporação dessas imagens amplia o repertório visual, estabelecendo um diálogo

entre registros de caráter institucional e fotografias produzidas a partir do olhar particular de um sujeito que, ao registrar o Rio Sorocaba, também reinscreve sua experiência no campo da memória coletiva.

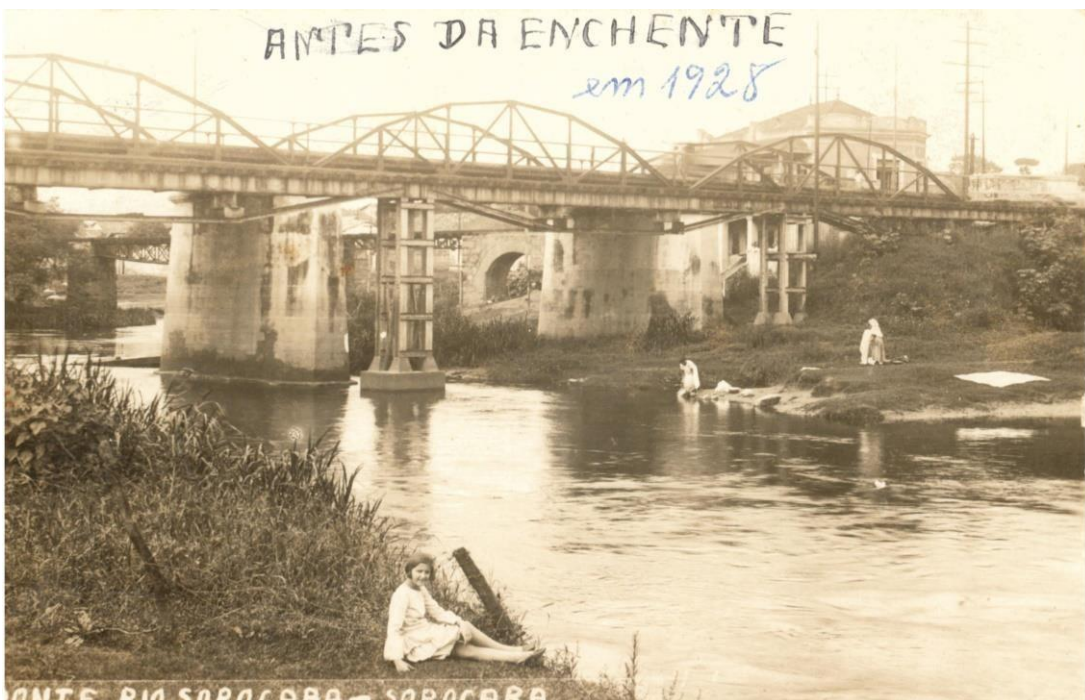
Optamos por analisar, inicialmente, quatro imagens isoladamente, antes de inseri-las em um conjunto mais amplo, envolvendo outras imagens. Esse primeiro movimento exhibe possíveis interpretações que explicitam nuances de sentido que cada fotografia carrega por si mesma. Somente após esse exercício de aproximação individual é que se avançou para a montagem dos Atlas, momento em que as imagens, colocadas em relação com outras, revelaram caminhos de interpretação e a construção de uma teia de significados. Tal procedimento sinaliza que a construção dos Atlas não é única ou definitiva, mas fruto de escolhas possíveis, sempre abertas a novas combinações e deslocamentos.

## 5.1 Entre Atlas e Imagem: percursos de uma prática educativa

### 5.1.1 Crônica do Antes – Antes da Enchente (1928)

A fotografia (Figura 4) apresenta a ponte sobre o Rio Sorocaba, registrada em 1928, em um momento anterior à enchente de 1929.

Figura 4 – Antes da enchente (1928)



Fonte: arquivo do acervo de imagens do Museu Histórico Sorocabano.

O enquadramento destaca a estrutura da ponte em ferro e concreto, evidenciando um símbolo da modernidade urbana da época, ao mesmo tempo em que situa o rio no cotidiano das pessoas. No primeiro plano, uma jovem sentada à margem, com vestido claro e expressão serena, estabelece uma relação de proximidade entre corpo e natureza, compondo um contraste com a monumentalidade da ponte. Imagem-memória de uma serenidade prestes a ser interrompida. O corpo feminino à margem guarda a experiência sensível do cotidiano, enquanto o rio carrega o fantasma do desastre. Aqui se inscreve o tempo de outrora que sobrevive como rastro: um “antes” que só existe à luz do “depois”. Ao fundo, outras figuras femininas aparecem às margens, provavelmente em atividades domésticas ligadas à água, o que revela práticas sociais cotidianas vinculadas ao rio.

Do ponto de vista warburgiano, a imagem carrega a ambivalência entre progresso e vulnerabilidade. A ponte, signo da engenharia e do avanço técnico, atravessa a cena como promessa de solidez, mas será posta em xeque pela força das águas na enchente do ano seguinte. O rio, calmo e aparentemente domesticado, guarda a potência latente de desordem e destruição. Esse contraste entre tranquilidade e ameaça futura inscreve a fotografia em uma lógica de pré-catástrofe, que só se compreende plenamente no anacronismo com as imagens posteriores da enchente.

Segundo Didi-Huberman (2013), trata-se de uma imagem que se oferece como “documento” e, simultaneamente, como “sintoma”. Documento porque registra de forma objetiva uma paisagem urbana antes de um evento histórico; sintoma porque deixa entrever o que ainda não aconteceu, mas que se aproxima: a catástrofe. A legenda manuscrita “Antes da enchente em 1928” já reconfigura o sentido da imagem, tornando-a retrospectiva, marcada pela memória do desastre. Não vemos apenas uma cena tranquila, mas uma imagem que carrega em si a iminência da destruição, o tempo que virá.

Assim, a fotografia não se limita a ilustrar um “antes”, mas instaura tensões temporais: o presente vivido no momento do registro, o passado de uma vida cotidiana junto ao rio, e o futuro da catástrofe que a legenda retrospectiva já inscreve na superfície da imagem. Este entrelaçamento temporal a torna particularmente potente para o projeto de atlas, na medida em que permitirá, em diálogo com fotografias do século XXI, a emergência de anacronismos que expõem a permanência das forças do rio e a fragilidade das construções humanas.

### 5.1.2 O Tempo em Torrente – “A ponte na enchente (1929)”

Nesta fotografia, vemos a ponte sobre o Rio Sorocaba já tomada pela enchente de 1929.

Figura 5 – Na enchente (1929)



Fonte: arquivo do acervo de imagens do Museu Histórico Sorocabano.

O enquadramento privilegia a estrutura metálica, agora cercada pelo volume das águas que subiram significativamente, cobrindo parte das margens e aproximando-se da base da ponte. A presença de um grande número de pessoas sobre a estrutura sugere tanto a função prática da travessia em meio à inundação quanto a dimensão de espetáculo que o evento assumiu para a população. As casas e construções urbanas ao fundo, aparentemente intactas, contrastam com a força das águas no primeiro plano, criando uma tensão entre normalidade e catástrofe.

Se na imagem de 1928 predominava a serenidade, aqui o registro se constitui como evidência da ruptura. A ponte, que antes simbolizava solidez e progresso, aparece ameaçada, cercada por um elemento natural que expõe sua fragilidade. O rio

não é mais cenário, mas protagonista; ocupa a imagem com sua potência incontrolável, oportunizando à cidade a reconhecer seus limites.

Na perspectiva warburguiana, segundo Didi-Huberman (2013), trata-se de uma imagem marcada pela irrupção do imprevisto. O gesto coletivo da população reunida sobre a ponte pode ser lido como uma “fórmula de *pathos*”: a tentativa de ver, de testemunhar, de compreender a catástrofe. Esse gesto não é neutro; ele traduz uma necessidade quase ritual de presença diante do acontecimento, de inscrever-se na memória visual da cidade.

Didi-Huberman (2013) nos ajuda a compreender esse registro como mais que constatação de um signo imagético: é um traço do traumático. A legenda manuscrita “Na enchente em 1929” desloca o olhar do observador para a temporalidade do desastre, fixando a fotografia como testemunho de um instante crítico. Diferente da imagem anterior, que carregava em si a iminência da catástrofe, esta revela o momento da suspensão: nem o antes nem o depois, mas o tempo da água que tomou a cidade e interrompeu sua rotina. A multidão sobre a ponte testemunha a irrupção do inesperado. *Pathosformel* do olhar coletivo diante da catástrofe: ver é resistir, ver é inscrever-se no tempo. A fotografia fixa o instante em que a cidade enfrenta a insurgência das águas, uma sobrevivência da natureza contra a ordem urbana.

Assim, esta fotografia dá corpo ao anacronismo que interessa ao atlas: a ponte, em sua permanência arquitetônica, ressurge como palco da vulnerabilidade humana. Ao colocá-la em relação com imagens recentes do século XXI, será possível perceber como os gestos coletivos diante do rio, de curiosidade, de medo, de tentativa de domesticação, se repetem, ainda que em outros contextos históricos.

### 5.1.3 As Vitrines Submersas – Enchente em área comercial oriunda do transbordar do Rio Sorocaba

A fotografia (Figura 6) mostra um ponto urbano central, marcado pela presença de estabelecimentos comerciais e intensa circulação de automóveis, alagado. O registro em plano aéreo evidencia a desorganização da rotina: ruas tomadas pelas águas, carros parcialmente metades e pedestres tentando atravessar as ruas. O lugar que permitia o fluxo de mercadorias e pessoas, se vê momentaneamente dominado pela força da água, que redesenha o traçado urbano.

Aqui, a “promessa de modernidade” do asfalto, das vias planejadas e do consumo representado por lojas de grande porte, é confrontada pela natureza que reaparece como potência incontrolável. Essa cena carrega uma fórmula de páthos contemporânea: a vulnerabilidade da sociedade urbana diante de uma catástrofe que, ao mesmo tempo, é registrada e disseminada quase em tempo real, produzindo um impacto visual que excede o acontecimento local. O olhar aéreo reforça a dimensão da catástrofe, como se a cidade fosse transformada em um mapa de fragilidades.

Figura 6 – Vitrines submersas (2015)



Fonte: Chuva [...], 2015. Foto de André Luiz Wincler/TEM você.

#### 5.1.4 Repetição das Águas, uma história que transborda - Enchente em área periférica/2023

A fotografia (Figura 7) amplia o campo de visão para uma enchente que abrange largas extensões da cidade, afetando vias de acesso e áreas residenciais. Novamente o enquadramento aéreo destaca a escala do acontecimento: ruas desaparecem sob as águas, árvores e estruturas urbanas parecem flutuar em um

cenário que remete a uma paisagem de inundação natural, mas que é, ao mesmo tempo, produto da intervenção humana.

Figura 7 – Enchente em área periférica (2023)



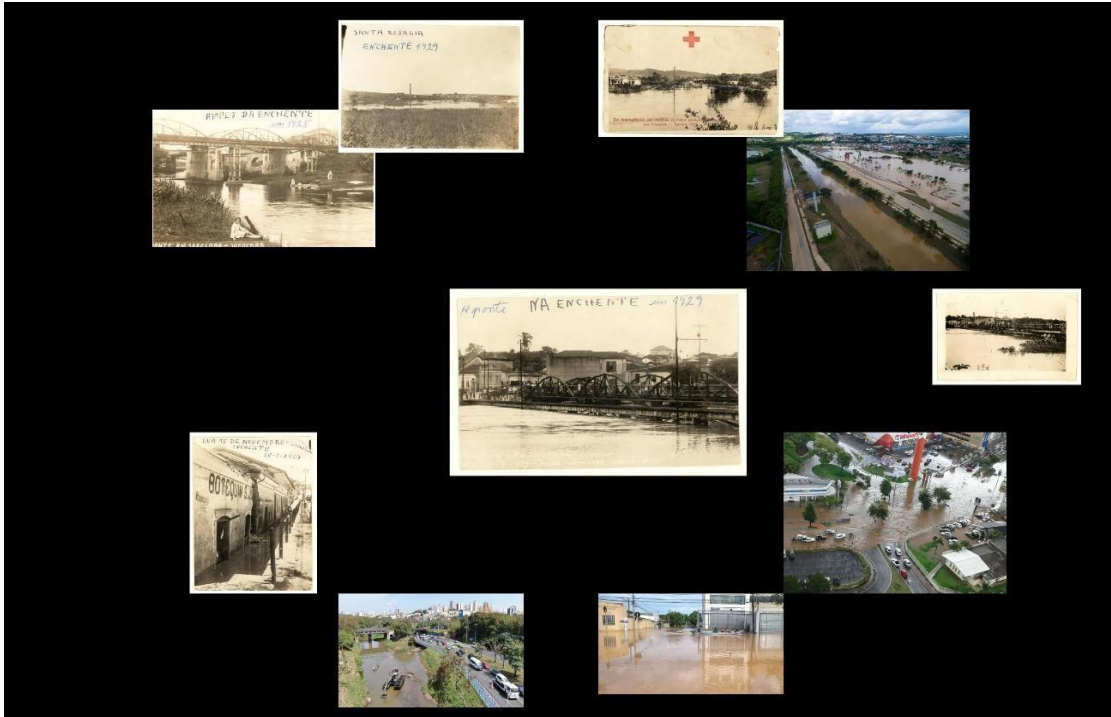
Fonte: Parque [...], 2017. Foto: Marcos Roberto Lolata.

Nesta cena, a percepção de catástrofe é intensificada pela sensação de impotência. A água cobre não apenas um ponto específico, mas se espalha de forma quase oceânica, dissolvendo as fronteiras urbanas e fazendo emergir uma imagem de suspensão da vida cotidiana. Como na fotografia de 1929, a enchente torna-se o centro da experiência coletiva, mas aqui o olhar é deslocado pelo recurso tecnológico da captura aérea, que inscreve o desastre em uma visão panorâmica, mais próxima de uma cartografia crítica do que de um testemunho localizado. O olhar aéreo torna a enchente totalidade. Não há corpo humano em primeiro plano, apenas a escala da destruição. Modelo fantasmal da história: a memória de 1929 ressurgiu em 2020, não como repetição idêntica, mas como sobrevivência transformada.

## 5.2 Entre ecos e vestígios: atlas como itinerários educativos

### 5.2.1 Atlas 1 – Atlas Sorocaba: enchentes entre séculos

Figura 8 – Atlas Sorocaba: enchentes entre séculos



Fonte: elaborado pelo pesquisador a partir das fotos coletadas.

Seguem aspectos que balizaram a disposição das imagens: a) Fundo preto; b) Centralidade de uma ou duas imagens (um nó visual forte); c) Diagonais de leitura (não apenas colunas/linhas); d) Preenchimento integral, para que não haja “faixa vazia” sobrando; e) A posição de cada imagem deve refletir uma lógica de anacronismo: centro: uma imagem-síntese (ex.: Ponte na enchente de 1929); à esquerda: imagens históricas (1928–1929) que mostrem o antes e os desdobramentos; à direita: imagens contemporâneas (séc. XXI) que reatualizam a catástrofe e acima/abaixo: elementos que cruzam os tempos (desassoreamento, Cruz Vermelha, Santa Rosália).

Isso cria a sensação de mapa visual que Didi-Huberman chama de montagem anacrônica. O fundo preto integral estabelece a densidade visual necessária; no centro, uma imagem-síntese, como a ponte na enchente de 1929, funciona como “nó” visual forte, a partir do qual se abrem diagonais de leitura. À esquerda, dispõem-se as

imagens históricas (1928–1929) que revelam tanto o antes quanto os desdobramentos da catástrofe, como a ponte antes da enchente (1928) e a Rua 15 de Novembro (1929). À direita, posicionam-se as imagens contemporâneas (século XXI), que reatualizam o drama, como a enchente em área comercial e a vista aérea do transbordamento. No topo, situam-se Santa Rosália e a Cruz Vermelha (1929), enquanto na base aparecem elementos que cruzam os tempos, como o desassoreamento e a enchente em rua (século XXI). Ainda, a ponte novamente alagada (1929) pode aparecer como eco lateral, reforçando o caráter de reverberação visual. O conjunto, integralmente preenchido, sem faixas vazias, produz a sensação de mapa visual que, na perspectiva de Didi-Huberman (2013), constitui uma montagem anacrônica, em que passado e presente se cruzam em múltiplas direções de leitura.

### 5.2.2 Atlas 2 – Enchente como Catástrofe Histórica

Figura 9 – Atlas: enchente como catástrofe



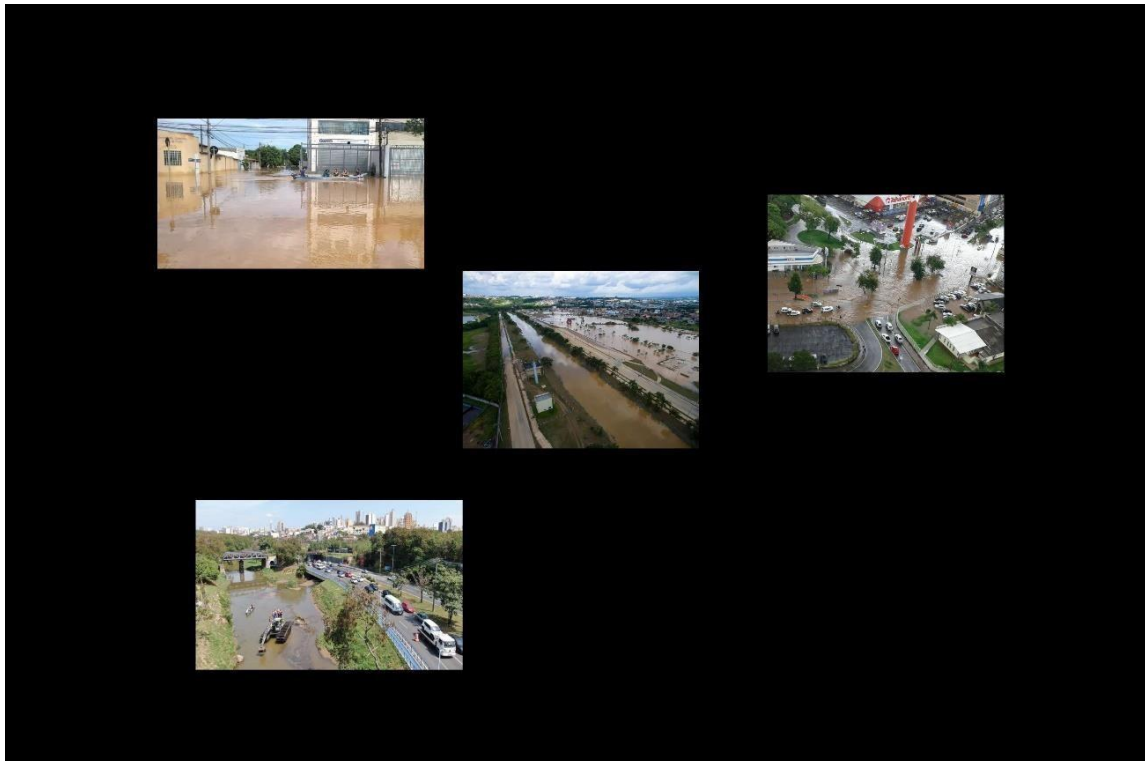
Fonte: elaborado pelo autor com as fotos selecionadas.

A construção dessa prancha (Figura 9) envolveu as seguintes fotos: Centro: Ponte na enchente (1929); Esquerda: Ponte antes (1928) mais Rua 15 de Novembro (1929); Direita: Santa Rosália (1929) + Cruz Vermelha (1929) e Eco: Ponte novamente alagada (1929).

A lógica dessa prancha consiste em reunir exclusivamente imagens de 1928–1929, de modo a evidenciar como o Rio Sorocaba se inscreveu na memória histórica da cidade. No centro, a ponte tomada pela enchente ocupa o lugar de símbolo da vulnerabilidade urbana, irradiando sentidos para as disposições diagonais que a cercam. À esquerda, a ponte em 1928 anuncia o “antes” do desastre, enquanto, em outras posições, surgem os efeitos imediatos da catástrofe, como a Rua 15 de Novembro e a cena de Santa Rosália submersa. Complementando o conjunto, os cartões da Cruz Vermelha funcionam como registro da memória social, inscrevendo a solidariedade em meio ao trauma. Por fim, a repetição da imagem da ponte novamente alagada ecoa lateralmente, reforçando o caráter recorrente da tragédia e o peso de sua inscrição coletiva no imaginário urbano.

### 5.2.3 Atlas 3 – Permanências no Século XXI

Figura 10 – Atlas: a catástrofe que persiste



Fonte: elaborado pelo autor com fotos que constam nos jornais da cidade.

Compõem essa prancha (Figura 10) as seguintes fotos: centro: vista aérea da enchente (séc. XXI); Esquerda: enchente em rua (séc. XXI) e desassoreamento (séc. XXI); Direita: enchente em área comercial (séc. XXI).

A lógica dessa prancha é destacar como o rio reaparece na contemporaneidade, inscrevendo-se novamente na paisagem urbana e na memória coletiva. No centro, a vista aérea da enchente ampla funciona como síntese da escala atual do desastre, evidenciando a dimensão que ultrapassa o controle humano. Ao redor, distribuem-se imagens de desastres urbanos recentes: a enchente em área comercial, a enchente em rua com barco improvisado e as cenas de desassoreamento, que revelam a tentativa de conter ou domesticar o curso das águas. Essa disposição evidencia a tensão entre modernidade e natureza, mostrando que, apesar dos esforços técnicos e urbanísticos, o rio retorna insurgente, impondo sua força e reafirmando seu protagonismo na vida da cidade.

## 5.2.4 Atlas 4 - Entre redes e correntes: o pescador e o tempo do rio

Figura 11 – Atlas: O pescador no Rio Sorocaba



Fonte: elaborado pelo autor com fotos de arquivo do Observatório de Desenvolvimento da Região Metropolitana de Sorocaba.

Aspectos que nortearam a construção desse atlas (Figura 11): a) fundo preto integral; b) Três intervalos maiores: dois que se aproximam de um quadrado e outro de um retângulo, representando os entreespaços abertos para o dialogismo com a vida, as imagens, o rio, a memória, a sobrevivência das formas e contextos; c) Centro: a figura do pescador em plena ação; d) Laterais: o barco aparece sozinho ou ancorado; e) Parte superior: imagens que captam o movimento inicial do pescador e f) Parte inferior: imagens mostram gestos mais intensos e conclusivos.

No centro da prancha, a figura do pescador em plena ação foi escolhida como força simbólica, condensando em seu corpo curvado, seja retirando areia, seja remando contra a correnteza, uma imagem que ressoa além do instante capturado. Esse gesto arqueado, lido como Pathosformel, torna-se uma forma expressiva que atravessa tempos, sobrevivendo como índice de esforço físico e, ao mesmo tempo, como testemunho da persistência cultural de uma prática de subsistência. Assim, o pescador, em sua postura repetida e insistente, não representa apenas um trabalhador diante das águas, mas também uma memória encarnada, um elo visível entre a resistência cotidiana e a inscrição histórica do rio Sorocaba.

Nas margens da prancha dispus imagens em que o barco aparece sozinho ou ancorado, como se fosse um fantasma silencioso da ação já realizada. Essas presenças ausentes remetem ao tempo suspenso do rio, à pausa entre o gesto do pescador e a continuidade de sua travessia, instaurando uma narrativa expandida que ultrapassa o instante da captura fotográfica. O barco, desprovido de corpo humano que o conduza, converte-se em testemunha muda do trabalho e da sobrevivência, um vestígio que guarda a memória do esforço e inscreve no espaço visual a permanência da prática ribeirinha.

Na organização da prancha, a sequência gestual e coreográfica se delineia pela disposição vertical das imagens: na parte superior, os registros mostram o pescador em seu movimento inicial, erguendo o corpo e iniciando o ato de remar, quase como um prelúdio coreográfico; na parte inferior, os gestos se intensificam e atingem seu ápice, revelando o corpo curvado, a extração da areia e o esforço físico em plena execução. Esse arranjo conduz o olhar a acompanhar a cadência da ação, como se a prancha coreografasse uma dança de sobrevivência: do erguer ao inclinar, do repouso ao esforço, da preparação ao desfecho.

A dimensão espectral da prancha se evidencia na presença do barco vazio, disposto em contraponto às figuras do pescador, instaurando um regime

fantasmagórico em que a história se mostra como devir pela memória. Essa ausência que persiste materializa-se como registro simultâneo de presenças e ausências, lembrando que todo gesto, uma vez inscrito na imagem, já carrega o peso de seu desaparecimento. O barco, transformado em imagem-memória, ressurgiu como sobrevivência de um tempo de outrora que insiste em retornar, projetando sobre o presente o eco silencioso das práticas e dos corpos que nele um dia habitaram.

O tempo anacrônico da prancha se manifesta na ausência de uma hierarquia cronológica linear, privilegiando uma montagem que justapõe gestos e posturas capazes de atravessar épocas. O corpo curvado do pescador, o movimento do remo ou a solidão do barco poderiam ter sido vistos tanto no passado distante quanto em registros contemporâneos, revelando a permanência das formas de vida ribeirinha. Assim, o que emerge não é a sucessão ordenada dos fatos, mas a insistência das imagens em sobreviver ao tempo, reafirmando sua potência de retorno e reinscrição no presente.

### **5.3 Entrelaçando ideias: discurso, enunciação, imagem, memória e prática educativa**

Zabala (1998) propõe que a sequência didática permite estruturar o processo educativo em etapas interdependentes, nas quais os conteúdos não aparecem de forma fragmentada, mas inseridos em um percurso que favorece a construção de significados. Ao propor a sequência como unidade básica da prática docente, ele rompe com visões episódicas de ensino e reafirma a importância de compreender a aula como parte de um processo mais amplo e dinâmico.

[...] o parcelamento da prática educacional em diversos componentes tem certo grau de artificialidade, unicamente explicável pela dificuldade que representa encontrar um sistema interpretativo que permita, ao mesmo tempo, o estudo conjunto e inter-relacionado de todas as variáveis que incidem nos processos educativos (Zabala, 1998, p. 53).

Além disso, a concepção de sequência didática em Zabala não se restringe a um esquema rígido ou padronizado, mas se ancora na necessidade de articular objetivos formativos, conteúdos, estratégias didáticas e formas de avaliação em uma lógica de progressão. Esse movimento evidencia que a sequência didática exige do

docente a análise do contexto, das características do grupo e das finalidades educativas.

Ao recuperar a crítica de Bini (1977) e incorporá-la em sua reflexão, Zabala (1998, p. 54) evidencia como a aula monológica, antidialógica, marcada pelo “circuito didático dogmático”, se caracteriza por um modelo linear, restritivamente expositivo e centrado na figura do professor, reduzindo a aprendizagem a um processo de recepção passiva e de avaliação sancionatória. Em contraste, Zabala (1988) defende que a sequência didática deve superar essa lógica, não pela mera multiplicação de fases, mas pela complexificação das atividades, que passam a demandar a participação ativa dos alunos, o diálogo entre diferentes perspectivas e a construção coletiva do conhecimento.

Nesse movimento, a sequência deixa de ser um esquema rígido para se tornar um espaço de problematização e reflexão, no qual a aprendizagem se constitui em um processo vivo, dinâmico e cooperativo, capaz de romper com o isolamento e a mecanicidade que caracterizam o modelo dogmático unívoco.

Podemos considerar que frente a um modelo geralmente expositivo e configurador da denominada aula magistral, surgiu uma diversidade de propostas nas quais a sequência didática se torna cada vez mais complexa. Não é tanto a complexidade da estrutura das fases que a compõem, mas a das próprias atividades, de tal forma que, esquematicamente e seguindo Bini (1977), a sequência do modelo tradicional, que ele denomina circuito didático dogmático, estaria formada por quatro fases: a) comunicação da lição; b) estudo individual sobre o livro didático; c) repetição do conteúdo aprendido (numa espécie de ficção de haver apropriado dele e o ter compartilhado, embora não se esteja de acordo com ele), sem discussão nem ajuda recíproca; d) julgamento ou sanção administrativa (nota) do professor ou da professora (Zabala, 1998, p. 54).

A perspectiva de Zabala (1998), ao compreender a sequência didática como unidade básica da prática educativa, encontra ressonância nos trabalhos de Schneuwly e Dolz (2010, p. 82), que mencionam que “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática”, em torno de um gênero textual oral ou escrito. Para estes autores, o eixo estruturador não é apenas a lógica interna dos conteúdos, mas a relação destes com os gêneros discursivos que circulam socialmente. Assim, ao passo que Zabala enfatiza a articulação entre objetivos, conteúdos, atividades e avaliação como dimensões constitutivas da sequência, Dolz e Schneuwly (2010) acrescentam a necessidade de vincular esse

percurso a práticas de linguagem concretas, aproximando a escola das formas de expressão que mediam a vida social e cultural dos alunos.

[...] é possível ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extraescolares. Uma proposta como essa tem sentido quando se inscreve num ambiente escolar no qual múltiplas ocasiões de escrita e de fala são oferecidas aos alunos, sem que cada produção se transforme, necessariamente, num objeto de ensino sistemático. Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas (Dolz; Schneuwly, 2010, p. 82).

Dessa forma, aprofundando o debate proposto pelos autores supracitados, o conceito de sequência didática se expande de uma ferramenta de organização pedagógica para uma metodologia crítica de ensino.

Enquanto Zabala (1998) destaca a sequência como forma de superar a fragmentação dos conteúdos e promover aprendizagens significativas, Schneuwly e Dolz (2010) situam-na como instrumento que permite ao aluno apropriar-se dos gêneros discursivos e, por meio deles, desenvolver competências comunicativas e cognitivas.

A complementaridade entre essas abordagens reforça a ideia de que planejar o ensino exige tanto a coerência didática apontada por Zabala quanto a atenção às práticas sociais de linguagem salientadas por Dolz e Schneuwly, consolidando a sequência como espaço de articulação entre teoria pedagógica, didática, escolha metodológica e dialogismo entres as áreas e componentes. Acrescenta, no caso da nossa pesquisa, que as sequências envolvem outra modalidade de linguagem, que não a linguagem propriamente dita, mas a linguagem fotográfica.

Consideramos que os Atlas apresentados podem formentar a produção de sequências didáticas voltadas à etapa do Ensino Fundamental, Anos Iniciais, pois eles permitem o entrelaçamento entre imagem, memória e linguagem, instigando os estudantes a se tornarem coautores de seus próprios processos de aprendizagem, mediados pelos docentes. A partir da produção e da leitura de fotografias realizadas pelos próprios alunos e de fotografias advindas de outros acervos, pode-se incitar o olhar investigativo e sensível sobre o território, especialmente sobre o Rio Sorocaba, compreendido como um eixo de memória e de sobrevivências que atravessa tempos, práticas e experiências visuais.

A partir do exposto, construímos uma proposta inspirada, porém, reformulada sobre tal dispositivo de aprendizagem. Não será um apêndice artificial, mas um desdobramento orgânico do percurso teórico-metodológico entretelado com Warburg, Didi-Huberman, Rancière, Zabala, Schneuwly e Dolz e Bakhtin/Volochínov.

### 5.3.1 Uma proposta de sequência didática para os anos iniciais do Ensino Fundamental: fotografia, atlas e memória do Rio Sorocaba

A presente proposta de sequência didática emerge como desdobramento direto das experimentações teóricas que permitiram a compreensão da fotografia como linguagem que mostra vestígios da realidade, que reaviva a memória, joga com o tempo e engendra pensamentos. Ao ancorar-se no Atlas Mnemosyne, concebido por Aby Warburg, e nas releituras propostas por Georges Didi-Huberman, a sequência assume a imagem fotográfica não como ilustração de conteúdos previamente estabilizados, mas como força capaz de instaurar deslocamentos no olhar, no pensamento e na experiência educativa.

Pensar a sequência didática para os anos iniciais do Ensino Fundamental, nesse contexto, implica reconhecer a infância como território privilegiado de sensibilidade, imaginação e produção de sentidos. Longe de uma concepção instrucionista da aprendizagem, a proposta aqui delineada aproxima-se de uma pedagogia do intervalo, do entre, entre imagens, entre tempos, entre palavras e silêncios. Trata-se de uma prática educativa que aposta na potência do ver como forma de conhecer e no narrar como gesto de partilha do vivido.

O Rio Sorocaba, tomado como eixo material e simbólico da sequência, constitui-se como paisagem que atravessa o cotidiano das crianças e, ao mesmo tempo, como arquivo vivo de memórias, conflitos, permanências e transformações. Suas representações fotográficas, organizadas em constelações inspiradas no pensamento warburgiano, permitem tensionar a linearidade do entretempo histórico e abrir o entreespaço para leituras que articulam passado, presente e futuro em um mesmo campo de visibilidade. A leitura do tempo como *entretempo* e do espaço como *entreespaço* exige uma organização curricular que preserve a complexidade dos processos formativos, reconhecendo a aprendizagem como experiência aberta, relacional e situada. É a partir dessa compreensão que se estabelece o diálogo com

os referenciais curriculares nacionais, especificamente com a BNCC<sup>9</sup> (Brasil, 2017), não como moldura normativa rígida, mas como campo de orientação e sustentação da prática pedagógica.

O alinhamento à BNCC foi realizado de forma integrada, evitando a fragmentação por componentes curriculares e a listagem mecânica de habilidades. As competências selecionadas funcionam como horizonte orientador da prática pedagógica, respeitando a natureza sensível, estética e investigativa da proposta. A avaliação assume caráter processual e formativo, valorizando o protagonismo do estudante e a produção de sentidos.

---

<sup>9</sup> Documento normativo que define as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica, assegurando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Constitui referência nacional para a elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas das redes e instituições de ensino, integrando a política nacional da Educação Básica.

Quadro 2 – Competências específicas por componente curricular (BNCC, 2017)

Nº	Ciências	Língua Portuguesa	Arte	Geografia	História
1	Compreender as Ciências da Natureza como empreendimento humano, e o conhecimento científico como provisório, cultural e histórico.	Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social e variável.	Explorar, fruir e analisar práticas artísticas como fenômenos culturais e históricos.	Utilizar conhecimentos geográficos para compreender a interação sociedade-natureza.	Compreender acontecimentos históricos e relações de poder ao longo do tempo.
2	Compreender conceitos fundamentais e estruturas explicativas das Ciências da Natureza, bem como dominar processos, práticas e procedimentos da investigação científica.	Apropriar-se da linguagem escrita como forma de interação social.	Compreender as relações entre linguagens artísticas e práticas integradas.	Estabelecer conexões entre temas geográficos e objetos técnicos.	Compreender a historicidade no tempo e no espaço e problematizar a cronologia.
3	Analisar, compreender e explicar fenômenos do mundo natural, social e tecnológico, exercitando a curiosidade científica.	Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos com autonomia e criticidade.	Pesquisar e conhecer matrizes estéticas e culturais brasileiras.	Aplicar o raciocínio geográfico na análise da ocupação e produção do espaço.	Elaborar questionamentos e argumentos a partir de documentos históricos.
4	Avaliar implicações políticas, socioambientais e culturais da ciência e de suas tecnologias.	Compreender a variação linguística e rejeitar preconceitos linguísticos.	Experienciar ludicidade, percepção, expressividade e imaginação.	Desenvolver o pensamento espacial com linguagens cartográficas e iconográficas.	Reconhecer diferentes interpretações históricas e posicionar-se eticamente.
5	Construir argumentos com base em dados e evidências confiáveis, promovendo a consciência socioambiental.	Empregar a linguagem adequada às situações comunicativas e aos gêneros textuais.	Mobilizar recursos tecnológicos para registro e criação artística.	Utilizar práticas investigativas para compreender o mundo natural e social.	Analisar movimentos de populações e mercadorias no tempo e no espaço.
6	Utilizar diferentes linguagens e tecnologias digitais para produzir e comunicar conhecimentos científicos.	Analisar informações e posicionar-se eticamente diante de discursos discriminatórios.	Estabelecer relações críticas entre arte, mídia, mercado e consumo.	Construir argumentos que promovam a consciência socioambiental.	Compreender procedimentos da produção historiográfica.

7	Conhecer e cuidar de si, do corpo e do bem-estar, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza.	Reconhecer o texto como lugar de negociação de sentidos, valores e ideologias.	Problematizar questões sociais, políticas e culturais por meio da arte.	Agir coletivamente com responsabilidade e frente às questões socioambientais.	Utilizar tecnologias digitais de forma crítica e responsável na História.
8	Agir pessoal e coletivamente com responsabilidade ética frente a questões científico-tecnológicas e socioambientais.	Selecionar textos e livros conforme interesses e objetivos.	Desenvolver autonomia, autoria e trabalho colaborativo.		
9		Envolver-se em práticas de leitura literária e fruição estética.	Analisar e valorizar o patrimônio artístico material e imaterial.		
10		Mobilizar práticas da cultura digital para produzir sentidos e projetos autorais.			

Fonte: elaborado pelo autor.

### 5.3.1.1 Caracterização geral da sequência didática

A sequência didática destina-se aos estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, Anos Iniciais, com adaptações progressivas conforme a faixa etária, o nível de abstração e as possibilidades expressivas de cada ano/série escolar e pode ser desenvolvida ao longo de aproximadamente seis a oito semanas, considerando encontros semanais de duas a três aulas, de acordo com a organização curricular do docente a partir de seu planejamento.

A ênfase nas competências específicas dos componentes curriculares, Arte, Língua Portuguesa, Ciências, História e Geografia, busca evidenciar campos de atuação, modos de pensar e dimensões formativas amplas, que possibilitem aos docentes dos anos iniciais se inspirarem, ampliarem e aprofundarem a proposta a partir dos documentos curriculares de seus próprios sistemas de ensino. Considera-se, nesse sentido, que os currículos das redes municipais e estaduais, alinhados à

BNCC, apresentam especificidades locais, logo, demandam interpretações, escolhas e transposições pedagógicas singulares, em consonância com os territórios, as infâncias e os projetos educativos de cada contexto.

A proposta articula, de forma integrada, os componentes curriculares de História, Geografia, Língua Portuguesa, Ciências e Arte, em consonância com as orientações da BNCC, especialmente no que se refere ao desenvolvimento das competências gerais relacionadas ao pensamento crítico, à sensibilidade estética, à valorização do território e à construção de narrativas sobre o mundo vivido. Contudo, tais referenciais não aparecem como moldura normativa rígida, mas como horizonte que sustenta e legitima a prática pedagógica.

#### 5.3.1.2 Objetivos da sequência

O objetivo geral da sequência didática é levar os estudantes dos anos iniciais a desenvolver modos criativos de ler, interpretar e narrar o território em que vivem, por meio da fotografia e da construção de atlas visuais inspirados no pensamento warburgiano, tomando o Rio Sorocaba como eixo articulador das experiências educativas.

Como objetivos específicos, busca-se: favorecer a leitura de imagens fotográficas como linguagem carregada de sentidos históricos, sociais e afetivos; estimular a percepção das relações entre natureza, sociedade e tempo a partir da paisagem do rio; promover a produção de narrativas orais, escritas e visuais que articulem memória, imaginação e experiência; incentivar práticas de observação, registro e criação artística por meio da fotografia; e fomentar atitudes de pertencimento, cuidado e responsabilidade socioambiental em relação ao território.

#### 5.3.1.3 Fundamentação pedagógico-curricular e interdisciplinaridade

A sequência didática estrutura-se a partir de uma perspectiva interdisciplinar que compreende o conhecimento como tessitura, e não como compartimento estanque. No componente curricular História, a sequência didática fundamenta-se nas competências específicas (organizadas no quadro supracitado) estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular, ao possibilitar ao professor e ao aluno a compreensão dos processos históricos como construções situadas no tempo e no

espaço, atravessadas por relações de poder, permanências, rupturas e múltiplas interpretações (Brasil, 2017). Tal sequência permite problematizar a linearidade cronológica tradicional, favorecendo a leitura do tempo histórico como anacrônico, com camadas temporais que coexistem no presente. As imagens do Rio Sorocaba são, nesse sentido, fontes históricas que convocam questionamentos, hipóteses e narrativas produzidas pelas próprias crianças, estimulando a análise crítica de diferentes versões e pontos de vista sobre o território. Ao articular diferentes linguagens e mídias, a sequência favorece a empatia, o diálogo e o respeito à diversidade de sujeitos e experiências históricas, ao mesmo tempo em que introduz, desde os anos iniciais, procedimentos próprios da produção historiográfica, como a interpretação de fontes, a construção de argumentos e o posicionamento ético diante do passado e de suas implicações no mundo contemporâneo. Dessa forma, a proposta reafirma o ensino de História como espaço de leitura crítica do tempo, da memória e das relações sociais, em consonância com as competências específicas do componente para o Ensino Fundamental (Brasil, 2017, p. 402).

No campo da Geografia, a sequência didática articula-se às competências específicas da BNCC, ao mobilizar o raciocínio geográfico de estudantes e professores para compreender as interações entre sociedade e natureza, bem como os processos históricos, técnicos e simbólicos de produção do espaço (Brasil, 2017). A proposta pode favorecer o desenvolvimento do pensamento espacial por meio da observação, do registro e da interpretação da paisagem, compreendida como resultado de ações humanas, usos da natureza e temporalidades sobrepostas. As imagens do rio permitem estabelecer conexões entre diferentes escalas e temas do conhecimento geográfico, como ocupação humana, recursos naturais, objetos técnicos e transformações do espaço, incitando práticas investigativas que articulam curiosidade, problematização e produção de argumentos fundamentados.

Dessa forma, o ensino de Geografia assume um papel central na formação de sujeitos que podem se tornar capazes de ler, interpretar e intervir no espaço vivido, em consonância com as competências específicas do componente para o Ensino Fundamental (Brasil, 2017).

No componente curricular Língua Portuguesa, a sequência didática articula-se às competências específicas definidas pela BNCC, ao compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, dialógico, dialético e sensível aos contextos de

uso, constituindo-se como meio de produção de sentidos, identidades e pertencimentos (Brasil, 2017).

O Atlas pode favorecer práticas de leitura, escuta e produção de textos, a partir de imagens fotográficas. A leitura de imagens e a produção de narrativas visuais e verbais possibilitam aos estudantes dos anos iniciais apropriarem-se da linguagem escrita como forma de interação social e autoria, ampliando sua participação na cultura letrada e no debate sobre o mundo vivido. Além disso, a proposta valoriza a diversidade de gêneros discursivos, linguagens e mídias, incluindo a cultura digital, favorecendo o desenvolvimento do senso estético, da criticidade e do posicionamento ético diante de diversas formas de representação. Ao assumir a linguagem como prática dialógica e histórica, a sequência reafirma a centralidade da Língua Portuguesa na construção de experiências educativas que articulam memória, tempo, narrativa e imaginação. A leitura de imagens articula-se à oralidade, à escuta e à produção de textos orais e escritos, tais como relatos, descrições, narrativas e textos poéticos. A palavra, nesse contexto, não explica a imagem, mas dialoga com ela, instaurando um espaço de interpretação e autoria.

No âmbito do componente curricular Ciências da Natureza, a proposta de sequência didática dialoga diretamente com as competências específicas estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular, ao compreender o conhecimento científico como produção humana, histórica, cultural e provisória (Brasil, 2017). Ao tomar o Rio Sorocaba como eixo de investigação e a fotografia como uma forma de representação do Rio e seu entorno, a proposta possibilita que os estudantes dos anos iniciais analisem fenômenos e processos do mundo natural e socioambiental a partir de vestígios visuais que articulam passado e presente, exercitando a curiosidade científica, a formulação de perguntas e a construção de explicações sobre a relação entre natureza, imagem, sociedade e tecnologia.

Nesse sentido, a leitura e a produção de imagens favorecem práticas investigativas que mobilizam observação, registro, comparação e argumentação, contribuindo para o desenvolvimento de uma postura crítica diante das implicações socioambientais e culturais da ação humana sobre o rio e seu entorno. Ao valorizar diferentes linguagens, incluindo a fotografia e os registros escritos e visuais, a proposta também se alinha à competência de utilizar tecnologias de forma ética, reflexiva e significativa, fortalecendo a consciência socioambiental, o cuidado com o território e a responsabilidade coletiva, em consonância com os princípios

democráticos e sustentáveis que orientam o ensino de Ciências da Natureza na Educação Básica (Brasil, 2017).

No componente curricular Arte, a sequência didática fundamenta-se nas competências específicas definidas pela BNCC, ao compreender as práticas artísticas como fenômenos culturais, históricos, sociais e sensíveis aos contextos de produção, circulação e fruição (Brasil, 2017). Ao assumir a fotografia como linguagem e trazer o fazer fotográfico para as aulas, a proposta pode levar os alunos a educar o olhar, ao exercitar as faculdades de contemplar, de observar e de generalizar, contribuindo para uma educação estética.

E ainda, inspirada no pensamento por montagem e na lógica do atlas warburgiano, a sequência pode favorecer experiências de criação artística que mobilizam ludicidade, percepção, imaginação e expressividade, ressignificando espaços da escola e do território por meio da produção de imagens, narrativas visuais e exposições coletivas. O uso da fotografia como tecnologia de registro e criação amplia as possibilidades de pesquisa e autoria infantil, ao mesmo tempo em que propicia experiências envolvendo os modos de circulação das imagens na sociedade. Dessa forma, o ensino de Arte, nesta proposta, configura-se como campo privilegiado para o desenvolvimento da autonomia, da autoria, do trabalho colaborativo e da sensibilidade estética, articulando memória, tempo e experiência visual.

#### 5.3.1.4 Etapas e organização metodológica da sequência didática

A sequência estrutura-se em cinco movimentos pedagógicos interligados, pensados como campos de experiência, e não como etapas rígidas. Esses movimentos podem se sobrepor, retornar e se reorganizar conforme o ritmo da turma e as emergências do processo educativo.

##### a) Aproximação sensível com as imagens: aprender a demorar o olhar

O primeiro movimento consiste na criação de um tempo de suspensão do olhar. Fotografias do Rio Sorocaba, provenientes de diferentes épocas, são apresentadas às crianças sem ordenação cronológica, evitando leituras explicativas ou evolutivas. O papel do professor é contribuir para sustentar a contemplação e a observação, a escuta e a conversa coletiva, sem antecipar interpretações.

Desde os primeiros anos, as crianças devem vivenciar o falar, desenhar, escrever palavras, frases, pequenos textos ou registros livres a partir do que veem e sentem diante das imagens. A oralidade, o desenho e a escrita convivem como formas legítimas de expressão, respeitando os diferentes modos de apropriação da linguagem presentes nos anos iniciais. Pedagogicamente, esse movimento introduz uma aprendizagem central: ver não é apenas reconhecer, mas interpretar, e interpretar envolve linguagem, memória e imaginação.

O professor apresenta fotografias históricas e contemporâneas do rio, organizadas de forma não cronológica, favorecendo a livre observação e a expressão das primeiras impressões. Nos anos iniciais, especialmente no 1º e 2º anos, privilegia-se a oralidade, o desenho como formas de expressão e a escrita singular a partir dos gêneros textuais para a etapa correspondente. A partir do 3º ano, amplia-se o trabalho com registros escritos mais complexos e narrativas mais elaboradas. A seguir, apresenta-se uma tabela organizada e ressignificada a partir das contribuições de Schneuwly e Dolz (2010), que compreendem os gêneros orais e escritos como instrumentos de ação social e de aprendizagem no contexto escolar.

Quadro 3 – Gêneros orais e escritos na escola, Schneuwly e Dolz (2010)

Modalidade	Gêneros textuais	Capacidades de linguagem mobilizadas (Schneuwly/Dolz)
<b>Oral</b>	Conversa coletiva	Capacidade de ação (participar de interações sociais), capacidade discursiva (organização de turnos de fala), capacidade linguístico-discursiva (adequação lexical e entonação).
<b>Oral</b>	Relato oral de experiências	Capacidade de ação (relatar vivências), capacidade discursiva (organização temporal), capacidade linguístico-discursiva (uso de marcadores temporais e referenciação).
<b>Oral</b>	Comentário oral sobre imagens	Capacidade de ação (interpretar textos visuais), capacidade discursiva (comentário explicativo), capacidade linguístico-discursiva (nomeação, descrição e modalização).
<b>Oral</b>	Narrativa oral a partir de imagens	Capacidade de ação (narrar), capacidade discursiva (estrutura narrativa), capacidade linguístico-discursiva (coesão lexical e temporal).
<b>Oral</b>	Apresentação oral de produções	Capacidade de ação (expor para um público), capacidade discursiva (planejamento da fala), capacidade linguístico-discursiva (adequação ao interlocutor e clareza).

<b>Oral</b>	Debate mediado	Capacidade de ação (argumentar e posicionar-se), capacidade discursiva (encadeamento argumentativo), capacidade linguístico-discursiva (modalização e justificativas).
<b>Escrito</b>	Lista (palavras, ideias, imagens)	Capacidade de ação (organizar informações), capacidade discursiva (estrutura enumerativa), capacidade linguístico-discursiva (segmentação gráfica e convenções da escrita).
<b>Escrito</b>	Registro escrito de observação	Capacidade de ação (registrar dados e processos), capacidade discursiva (organização descritiva), capacidade linguístico-discursiva (uso de substantivos, adjetivos e frases).
<b>Escrito</b>	Legenda de fotografia	Capacidade de ação (atribuir sentidos à imagem), capacidade discursiva (síntese informativa ou interpretativa), capacidade linguístico-discursiva (precisão lexical).
<b>Escrito</b>	Descrição de lugares e paisagens	Capacidade de ação (descrever), capacidade discursiva (organização espacial), capacidade linguístico-discursiva (relações espaciais e qualificadores).
<b>Escrito</b>	Narrativa escrita coletiva/autorial	Capacidade de ação (narrar experiências e histórias), capacidade discursiva (estrutura narrativa progressivamente complexa), capacidade linguístico-discursiva (coesão e progressão textual).
<b>Escrito</b>	Texto poético	Capacidade de ação (expressar afetos e imaginação), capacidade discursiva (organização poética), capacidade linguístico-discursiva (exploração estética da linguagem).
<b>Escrito</b>	Texto expositivo ou explicativo	Capacidade de ação (explicar e informar), capacidade discursiva (organização lógica), capacidade linguístico-discursiva (clareza conceitual e conectores).
<b>Escrito</b>	Cartaz, convite, texto de divulgação	Capacidade de ação (agir socialmente pela escrita), capacidade discursiva (adequação ao gênero), capacidade linguístico-discursiva (objetividade e convenções gráficas).

Fonte: elaborado pelo autor.

A organização dos gêneros orais e escritos, articulada às capacidades de linguagem propostas por Schneuwly e Dolz (2010), dialoga diretamente com a sequência didática apresentada, ao compreender a linguagem como prática social, histórica e situada. Na proposta, a fotografia e o atlas mobilizam diferentes linguagens, permitindo que os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental expressem os significados vivenciados por meios de formas diferenciadas de expressão. Dessa forma, o trabalho com gêneros não se reduz à aprendizagem de formas textuais, mas constitui-se como instrumento de ação, reflexão e autoria, em consonância com uma perspectiva de ensino que articula imagem, palavra, memória e experiência.

b) O rio como território vivido: espaço, tempo e experiência

No segundo movimento, a sequência desloca-se da imagem para o território vivido. As crianças são convidadas a observar o Rio Sorocaba em seu entorno, por meio de caminhadas, registros visuais, mapas, relatos familiares ou narrativas comunitárias. O professor atua como mediador, articulando o que foi observado nas imagens com as experiências cotidianas das crianças.

O território é compreendido como espaço vivido e simbólico, marcado por usos, transformações, conflitos e memórias. As crianças produzem registros escritos, desenhos, mapas afetivos, listas de observações e pequenos relatos, reconhecendo que o rio carrega histórias que antecedem suas próprias vivências.

Esse movimento integra saberes da História, da Geografia e das Ciências, sem fragmentação, promovendo uma leitura articulada do espaço-tempo desde os anos iniciais.

c) Produção fotográfica: autoria e escolha

No terceiro movimento, as crianças passam da leitura à produção de imagens. A fotografia é trabalhada como gesto de atenção, escolha e autoria, e não como exercício técnico. Fotografar implica decidir o que merece ser visto, de que ponto de vista e com que intenção. As crianças produzem imagens do rio ou de elementos a ele relacionados e registram, por meio de escritas espontâneas, legendas, frases, pequenos textos ou narrativas, os sentidos atribuídos às imagens. Desde o 1º ano, a escrita aparece como prática social e expressiva, articulada à imagem.

Esse movimento fortalece o protagonismo infantil e amplia a relação crítica das crianças com as imagens que produzem e consomem.

d) Construção do atlas: pensar por relações

No quarto movimento, as imagens produzidas e selecionadas são organizadas em atlas, inspirado no atlas warburgiano. Não há ordenação cronológica fixa nem categorização rígida. As imagens são aproximadas por afinidades, contrastes, repetições ou tensões.

Os estudantes participam ativamente da montagem, explicando suas escolhas, registrando hipóteses, escrevendo comentários coletivos e individuais sobre as relações entre as imagens.

O professor pode contribuir para tornar visível o pensamento da criança ao questioná-la sobre as escolhas de fotografias e os modos como foram agrupadas. O atlas pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo e educação estética da criança.

e) Narrar o atlas: imagem e palavra em diálogo

No quinto movimento, as crianças são convidadas a narrar seus atlas. As narrativas podem assumir diferentes formas: textos orais, escritos, poéticos, legendas, histórias coletivas, apresentações ou exposições comentadas. A palavra não explica a imagem, mas dialoga com ela, ampliando seus sentidos.

A narrativa constitui-se como gesto de apropriação do território e de produção de memória, reafirmando o caráter dialógico da proposta.

### 5.3.1.5 Outros aspectos a ser considerados para o desenvolvimento da sequência didática

O desenvolvimento da sequência didática pode ocorrer ao longo de seis a oito semanas, considerando encontros semanais de duas a três aulas, conforme a organização curricular e a carga horária da escola. Tal estimativa não deve ser compreendida como prescrição rígida, mas como referência orientadora, passível de ajustes de acordo com o ritmo da turma, as condições institucionais e as demandas que emergirem do próprio processo educativo.

A proposta assume que o trabalho com imagens, memória e território exige tempo de demora, de observação e de retorno, elementos fundamentais para a construção de sentidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, o

tempo pedagógico é pensado como tempo de experiência, e não apenas como sucessão de atividades, permitindo que os diferentes movimentos da sequência se sobreponham, se reconfigurem e se aprofundem ao longo do percurso.

Os recursos mobilizados ao longo da sequência didática são variados e acessíveis, privilegiando materiais que favoreçam a observação, o registro e a produção de narrativas visuais e textuais. Entre eles, destacam-se fotografias históricas e contemporâneas do Rio Sorocaba; dispositivos para produção de imagens, como câmeras digitais, tablets ou celulares, respeitando as possibilidades e normas da escola; materiais gráficos para registro, como cadernos, folhas, lápis, canetas, tintas e cartolinas; além de mapas, textos informativos, relatos orais de familiares ou membros da comunidade e outros materiais que ampliem a compreensão do território.

A escolha desses recursos não se orienta por critérios tecnológicos, mas pedagógicos. O foco da proposta reside no gesto de olhar, registrar e narrar, e não na sofisticação dos meios utilizados. Assim, a sequência pode ser desenvolvida em contextos diversos, adaptando-se às realidades materiais das redes e das escolas, sem prejuízo de sua intencionalidade formativa.

Como culminância do percurso formativo, a sequência didática prevê a organização de um produto final coletivo, que pode assumir a forma de exposição de atlas visuais, apresentação comentada das produções ou outro formato definido pela turma e pelo professor. Os atlas, construídos ao longo da sequência, reúnem fotografias, registros escritos, legendas, narrativas e comentários, evidenciando os processos de leitura, interpretação e produção de sentidos desenvolvidos pelas crianças – evidenciando para além de um resultado, a ação ímpar de se constituir como sujeito-em-processo pelas imagens e com as imagens.

Mais do que um encerramento, o produto final configura-se como momento de partilha e visibilização do processo, permitindo que as crianças apresentem seus olhares sobre o Rio Sorocaba à comunidade escolar e, quando possível, à comunidade local. A culminância das produções reforça o caráter dialógico e público do trabalho pedagógico, valorizando a autoria infantil e reafirmando a escola como espaço de produção de memória, narrativa e pertencimento territorial.

### 5.3.1.6 Avaliação e acompanhamento do processo

A avaliação da sequência didática ocorre de forma processual e formativa, acompanhando o percurso dos estudantes ao longo das atividades. O foco recai sobre a participação, o envolvimento, a capacidade de observação, a produção de sentidos e a construção de narrativas, e não sobre a correção restritivamente técnica ou a reprodução de conteúdos. Registros do professor, portfólios, produções visuais e textuais e momentos de conversa coletiva constituem instrumentos privilegiados para a compreensão do percurso formativo das crianças.

### 5.3.1.7 Potencial formativo da proposta

Ao articular fotografia, atlas e memória do Rio Sorocaba, a sequência didática aqui proposta reafirma a escola como espaço de produção de sentidos e de formação sensível. A imagem deixa de ser recurso auxiliar para tornar-se linguagem central do processo educativo, capaz de instaurar perguntas, deslocar certezas e fomentar novas formas de relação com o território. Para os docentes dos anos iniciais, a proposta oferece um caminho possível para integrar diferentes áreas do conhecimento sem perder de vista a singularidade da infância e a complexidade do mundo vivido.

Mais do que ensinar sobre o rio, a sequência convida a aprender com ele, com suas águas, suas margens, suas histórias e seus fantasmas. Nesse movimento, a prática educativa se aproxima de uma pedagogia dialógica, fundada no entremovimentos, entrecomponentes, entreconteúdos, reafirmando a potência da imagem como espaço de pensamento, memória, identidade e emancipação.

Quadro 4 – Resumo da proposta delineada a partir da sequência apresentada

Eixo da proposta	Descrição / Encaminhamentos pedagógicos
<b>Apresentação</b>	Proposta de sequência didática interdisciplinar destinada aos anos iniciais do Ensino Fundamental, fundamentada no uso da fotografia como linguagem, memória e dispositivo de leitura do território. O Rio Sorocaba constitui-se como eixo articulador das experiências educativas, compreendido como paisagem viva, espaço de memória e lugar de pertencimento. A fotografia é assumida como forma de pensamento, capaz de mobilizar narrativas, afetos e reflexões críticas, inspirada no Atlas Mnemosyne, de Aby Warburg.
<b>Fundamentação pedagógica</b>	A proposta dialoga com concepções de educação sensível, dialógica e emancipatória. A fotografia não é utilizada como ilustração de conteúdos, mas como provocadora de perguntas e deslocamentos do olhar. O atlas, enquanto dispositivo pedagógico, rompe com a linearidade curricular e favorece a construção de sentidos por aproximação, contraste e recorrência entre imagens.
<b>Público-alvo e duração</b>	Público-alvo: estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Duração sugerida: 6 a 8 semanas. Organização: encontros semanais de 2 a 3 aulas. A proposta é única para todo o ciclo, com adaptações progressivas conforme o ano escolar.
<b>Objetivo geral</b>	Possibilitar que os estudantes desenvolvam modos sensíveis, críticos e criativos de leitura do território em que vivem, por meio da fotografia e da construção de atlas visuais inspirados no pensamento warburgiano, tomando o Rio Sorocaba como eixo de reflexão.
<b>Objetivos específicos</b>	Ler e interpretar imagens fotográficas como linguagem carregada de sentidos históricos, sociais e afetivos; reconhecer o Rio Sorocaba como paisagem, território e sistema vivo; produzir narrativas orais, escritas e visuais; desenvolver práticas de observação, registro e criação artística; estimular atitudes de pertencimento, cuidado e responsabilidade socioambiental.
<b>Articulação interdisciplinar</b>	História: memória, permanências e transformações no território. Geografia: paisagem, lugar, território e relação sociedade-natureza. Língua Portuguesa: oralidade, leitura de imagens e produção de narrativas. Ciências: água, meio ambiente e impactos ambientais. Arte: fotografia como linguagem estética e poética.
<b>Etapa 1 – Aproximação sensível com as imagens</b>	Apresentação de fotografias históricas e contemporâneas do Rio Sorocaba. Observação livre, conversa coletiva e expressão das impressões por meio da fala, do desenho ou da escrita.
<b>Etapa 2 – O rio como território vivido</b>	Exploração do rio no entorno da escola ou por meio de registros visuais, mapas e relatos. Discussão sobre usos, transformações e significados do rio na vida da cidade.

<b>Etapa 3 – Produção fotográfica</b>	Registro fotográfico do rio ou de elementos a ele relacionados, valorizando o gesto de observar e escolher o que fotografar, mais do que a técnica fotográfica.
<b>Etapa 4 – Construção do atlas</b>	Organização das imagens em pequenos atlas visuais, sem ordem cronológica fixa, dispostas por afinidades, contrastes e recorrências, inspiradas no pensamento por montagem.
<b>Etapa 5 – Narrar o atlas</b>	Produção de narrativas a partir das imagens: histórias, relatos, textos poéticos, legendas e apresentações orais, com compartilhamento coletivo das produções.
<b>Adaptações por ano escolar</b>	1º e 2º anos: foco na oralidade, desenho, observação e escuta. 3º ano: introdução de registros escritos conforme os gêneros textuais da etapa. 4º ano: narrativas mais elaboradas, legendas e textos descritivos. 5º ano: articulação entre imagem, texto e reflexão crítica sobre o território.
<b>Avaliação</b>	Avaliação processual e formativa, considerando participação, envolvimento, produção de sentidos e capacidade de observação e narrativa, com uso de registros do professor, portfólios e momentos de conversa coletiva.
<b>Possibilidades de ampliação</b>	Exposição dos atlas na escola ou na comunidade; diálogo com familiares e moradores; integração com projetos de educação ambiental; articulação com museus e arquivos locais.

Fonte: elaborado pelo autor.

## **6 PARA NÃO FECHAR. ABRIR PARA OUTROS NOVOS DIÁLOGOS. CONSIDERAÇÕES ENTREABERTAS**

Chegar até aqui não significa chegar ao fim. Se esta dissertação se deixou conduzir, desde o início, pela metáfora da viagem, é porque compreende que todo percurso formativo é, antes de tudo, movimento: ida, retorno, desvio, pausa e recomeço. Como lembra Saramago, a viagem não se encerra quando o viajante se senta e supõe ter visto tudo; ela insiste, reaparece, pede outros olhares, outros tempos, outras estações. O que se conclui, portanto, não é o caminho, mas apenas uma de suas travessias possíveis.

Ao longo desta pesquisa, caminhei entre imagens, palavras, memórias e experiências educativas como quem percorre um território (des)conhecido e, ao mesmo tempo, estranho. O Rio Sorocaba, presença concreta e simbólica, mostrou-se menos como objeto estável de estudo e mais como ponto de encontros: águas que retornam, marcas que persistem, vestígios que sobrevivem. Assim também se deu com a imagem fotográfica, que deixou de ocupar o lugar do registro nitidamente transparente para assumir sua condição de intervalo, de tensão e de pensamento. Ver, aqui, nunca foi apenas ver; foi suspender o olhar, aceitar o atraso do sentido, permitir que o visível devolvesse perguntas.

Esse gesto, de não apressar o fechamento, aproxima-se daquilo que Manoel de Barros narra ao falar de seu desejo de tornar-se poeta. Não se tratava de aprender um ofício útil no sentido pragmático, mas de insistir em um modo outro de habitar a linguagem, de frasear o mundo. Tornar-se poeta, como se percebe em sua escrita, não é alcançar um estatuto, mas aceitar um estado de permanente invenção, desvio e espanto. Aproximar essa metáfora da docência permite compreender o tornar-se professor não como uma chegada definitiva, mas como exercício contínuo de sensibilidade, escuta e criação.

Nesse sentido, esta pesquisa não propõe respostas fechadas sobre o uso da fotografia na educação, tampouco oferece modelos replicáveis de maneira mecânica. O que se constrói é o modo de estar com as imagens: gesto pedagógico que aceita o risco do não saber antecipado. Ao trabalhar com o atlas inspirado em Aby Warburg, a prática educativa desloca-se da linearidade explicativa para a constelação: imagens que se aproximam, se afastam, se chocam, se silenciam. Nesse espaço entre imagens, nesse intervalo, algo acontece. Não a conclusão, mas a abertura.

O atlas, assim compreendido, não organiza o mundo para dominá-lo; organiza fragmentos, vestígios, rupturas, tempos para torná-los pensáveis. Ele não ensina o que

ver, mas cria condições para que o olhar se mova. Na prática educativa, isso significa reconhecer o estudante, e também o professor, como interlocutor potencialmente discursivo, como sujeito que produz relações, e não como receptor de sentidos previamente estabilizados. Ensinar, nessa perspectiva, aproxima-se menos da explicação monológica e mais da oferta de um espaço onde imagens, memórias e experiências possam ser colocadas em relação.

Retomar o Rio Sorocaba por meio de fotografias de diferentes tempos revelou que a memória não é arquivo imóvel, mas força ativa, viva. As enchentes que retornam, as margens transformadas, os usos e abandonos do rio mostram que o passado não está atrás, mas atravessa o presente como sobrevivência. Trabalhar essas imagens em contexto educativo é, portanto, um gesto ético e político: permite reconhecer continuidades e rupturas, perceber desigualdades persistentes e imaginar outras formas de relação com o território.

Se esta dissertação insiste em não se fechar, é porque assume o inacabamento como princípio formativo. A educação, tal como aqui compreendida, não se realiza na transmissão de conteúdos concluídos, mas na criação de condições para que novos diálogos se tornem possíveis. O atlas construído não esgota o Rio Sorocaba; as imagens analisadas não encerram seus sentidos; a sequência didática proposta não pretende ser final. Todas essas materialidades funcionam como convites, à continuidade, à reinvenção, ao retorno.

Talvez seja nesse ponto que a viagem reencontre o seu sentido mais profundo. Voltar aos passos dados, como sugere Saramago, não para repeti-los mecanicamente, mas para traçar caminhos ao lado deles. Ver outra vez o que já foi visto, com outro tempo e outro olhar. Tornar-se professor, à semelhança de tornar-se poeta, é aceitar que esse movimento nunca se conclui. Há sempre imagens que ainda não foram montadas, perguntas que permanecem em suspenso, diálogos que pedem escuta.

Assim, em vez de encerrar, este texto se oferece como abertura. Que outros educadores(as) possam apropriar-se das imagens, dos atlas, das ideias aqui ensaiadas e fazê-las se reinventarem. Que novas práticas emergjam, não como reprodução, mas como criação situada, intencional, dialógica. Que o rio continue a ser visto, não como paisagem distante, mas como memória viva e responsabilidade compartilhada. E que a viagem prossiga, sempre, porque é no recomeço, no refazer, em estações outras que a educação encontra sua potência mais anunciativa, enunciativa e ética.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **A potência do pensamento**: ensaios e conferências. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

AMARO, Heloize. **A ninfa de Aby Warburg**: a metamorfose de um motivo intelectual. 2021. Dissertação (Mestrado em História da Arte) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ\\_0b487948e2abb53a0a1c68594213c7f9](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_0b487948e2abb53a0a1c68594213c7f9). Acesso em: 5 jun. 2025.

AMORIM, Sílvia de. **Fotografias, filmagens e territórios brincantes**: as vivências do NEIM Doralice Teodora Bastos durante a pandemia. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2022. Disponível em: [https://www.udesc.br/arquivos/faed/id\\_cpmenu/7004/Silvia\\_de\\_Amorim\\_1684173757\\_9365\\_7004.pdf](https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/7004/Silvia_de_Amorim_1684173757_9365_7004.pdf). Acesso em: 1 maio 2025.

APRATO, Ana Paula Lima. **Fotoetnografias da forma escolar**: um exercício de pensamento contemporâneo em educação. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2021. Disponível em: <https://servicos.ulbra.br/BIBLIO/PPGEDUT014.pdf>. Acesso em: 1 maio 2025.

ARAÚJO, Wladimir Sena. **As chaves e a fechadura**: continuum e Nachleben no Centro Espírita Luz, Amor e Caridade (1967-2015). 2023. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: [https://www.unirio.br/cchs/ppgh/producao-academica/teses-de-doutorado-e-egressos-pasta/arquivos/Tese\\_Wladimir\\_Sena\\_Araujo\\_PPGH\\_UNIRIO.pdf](https://www.unirio.br/cchs/ppgh/producao-academica/teses-de-doutorado-e-egressos-pasta/arquivos/Tese_Wladimir_Sena_Araujo_PPGH_UNIRIO.pdf). Acesso em: 1 maio 2025.

BAKHTIN, Mikhail; VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2014.

BARBOSA, Margarida de Sousa. **As crianças do Jardim de Infância através do olhar e das fotografias da professora Alice Meirelles Reis (1923-1935)**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48137/tde-30112021-114214/>. Acesso em: 5 jun. 2025.

BARRETO, Bruna Bertoldo. **Uma lente no olhar do estudante com autismo**: uma possibilidade de ensinar e aprender sobre as flores. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Franciscana, Santa Maria, 2023. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFN-1\\_26e490a2ab9d887fa7fc86a625bc50](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFN-1_26e490a2ab9d887fa7fc86a625bc50). Acesso em: 1 maio 2025.

BARRETO, Daniel Saboia Almeida. **Atlas**: percursos imaginários, cidades em movimento. 2021. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFBA-2\\_5a5f889ea6655ae7a39ea48fba0dec19](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFBA-2_5a5f889ea6655ae7a39ea48fba0dec19). Acesso em: 1 maio 2025.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.

BARROZO, Maria Regiane da Silva Lopes. **Atlas da poiésis da arte visual de rua em Cuiabá**: ensaio em grafitaridade. 2022. Tese (Doutorado em Estudos de Cultura Contemporânea) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2022. Disponível em: <http://ri.ufmt.br/handle/1/3760>. Acesso em: 1 maio 2025.

BATISTA, Alisson. **Entre o tema e a vida**: a fotografia preta como estratégia para a educação das relações raciais. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/230859>. Acesso em: 5 ago. 2025.

BELLO, Oscar Yecid Bello. **Escrita de si, infância, fotografia y educación**: formas de inscrever-se em el mundo de docentes fotógrafos. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/items/8bc72e95-38ed-49b5-9144-ed68563aea06>. Acesso em: 1 maio 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 20 mar. 2026.

CALDAS, Isadora Cunha. **Era uma vez a imagem**: reflexões sobre a ilustração em obras de literatura infantil vencedoras do Prêmio Jabuti. 2023. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2023. Disponível em: <https://repositorio.udesc.br/entities/publication/4a2e1ca8-da52-4a88-a155-4c2146fb46ee>. Acesso em: 5 jun. 2025.

CAMILO, Juliana Cavalaro. **Atlas: um outro olhar sobre Maringá-PR**. 2019. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade de São Paulo, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/102/102132/tde-07062019-092157/>. Acesso em: 1 maio 2025.

CANTO, Diego Santos do. **Histórias de fantasmas**: o olhar warburgiano para as imagens do sobrenatural nas animações da Disney. 2023. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/83136>. Acesso em: 1 maio 2025.

CARVALHO, Cristiano Lemes. **Insurgências e ressurgências do “popular” no traçado erudito da cidade planejada de Goiânia**. 2019. Dissertação (Mestrado em Arte e Cultura Visual) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/10409>. Acesso em: 6 ago. 2025.

CASTRO, Vera Marisa Pugliese de. Johann J. Winckelmann e Aby Warburg: diferentes olhares sobre o antigo e seus tempos. **Revista Archai**, Brasília, n. 18, set. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/archai/article/view/8697/7377>. Acesso em: 20 mar. 2026.

CHUVA causa pontos de alagamento em Sorocaba, **G1**, Sorocaba e Jundiá, 10 mar. 2015. Disponível em: <https://g1.globo.com/sao-paulo/sorocaba-jundiai/noticia/2015/03/chuva-causa-pontos-de-alagamento-em-sorocaba.html>. Acesso em: 19 mar. 2026.

CONCEIÇÃO, David dos Santos da. **Mapas mentais e atlas como dispositivos cartográficos na educação geográfica no ensino fundamental**. 2023. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/items/8ca3c64c-3663-4927-bbdd-2a3312159fbc>. Acesso em: 1 maio 2025.

CORREIA, Louine Henrieth de Moura. **Casas assombradas, imagens e memórias: o patrimônio cultural na cidade de Paranaguá-PR e o Atlas Mnemosyne de Aby Warburg**. 2020. Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2020. Disponível em: <https://www.univille.edu.br/pt-br/institucional/proreitorias/prppg/setores/pos-graduacao/mestradosdoutorado/mestradopatrimonioculturalsociedade/dissertacoes/dissertacoes2020/884882>. Acesso em: 2 set. 2025.

CRUZ, Claudio Costa Vera. **Atlas Mnemosyne e o uso de imagens em uma nova metodologia para o ensino de química: o elemento químico lítio**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Química em Rede Nacional) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/734825>. Acesso em: 1 maio 2025.

DAMAS, Naiara. Das muitas vidas do passado: Nachleben, história e temporalidade em Aby Warburg. **Imagem: Revista de História da Arte**, v. 1, n. 1, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.34024/imagem.v1i1.14164>. Acesso em: 1 maio 2025.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **A imagem sobrevivente: história da arte e tempo dos fantasmas segundo Aby Warburg**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Atlas, ou, O gaio saber inquieto**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Editora 34, 2010.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GERALDI, João Wanderley. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores. *In*: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 11-28.

HORN, Maria Lucila. **Ensino de fotografia na formação inicial de professores de arte**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2021. Disponível em: [https://www.udesc.br/arquivos/faed/id\\_cpmenu/296/TESE\\_Maria\\_Lucila\\_Horn\\_VER\\_S\\_O\\_FINAL\\_16359717773892\\_296.pdf](https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/296/TESE_Maria_Lucila_Horn_VER_S_O_FINAL_16359717773892_296.pdf) . Acesso em: 1 maio 2025.

KLAUCK, Paula. **Interfaces entre fotografias, infâncias e educação**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2023. Disponível em: <https://servicos.ulbra.br/BIBLIO/PPGEDUM369.pdf>. Acesso em: 2 set. 2025.

LACERDA, Juliana Andrade de. **Sobrevivência da ninfa na era das redes**. 2022. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagens) – CEFET-MG, Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <https://repositorio.cefetmg.br/items/13067a97-d1dc-4521-84f9-45052b9f4ce7>. Acesso em: 1 maio 2025.

LIMA, André Luiz de Araújo. **O fotográfico e a professoralidade**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2023. Disponível em: <https://saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/6708>. Acesso em: 1 maio 2025.

MACHADO, Patrícia Santos. **Nossa Senhora integradora dos mundos**. 2021. Tese (Doutorado em Comunicação Social) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2021. Disponível em: <https://repositorio.metodista.br/items/7828e139-7b29-47eb-adab-a79597742b47>. Acesso em: 1 maio 2025.

MORAES, Elise Helene Moutinho Bernardo de. **Fotografar e documentar na educação infantil**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2021.

MORAES, Marcus Ítalo da Cruz Augusto de. **Florence Welch: ninfa lânguida ou mênade enfurecida?** 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2021. Disponível em: <https://www.repositorio.ufop.br/jspui/handle/123456789/14507>. Acesso em: 4 nov. 2025.

MONTEIRO, Gabriel Holanda. **Eu sei o que sou e o que não sou**. 2023. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/70387>. Acesso em: 1 maio 2025.

PARQUE das Águas continua submerso após temporal em Sorocaba. **G1**, Sorocaba e Jundiá, 01 fev. 2027. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sorocaba-jundiai/noticia/2023/01/31/chuva-alaga-imizeis-e-interdita-ruas-em-sorocaba.ghtmlhttps://g1.globo.com/sao-paulo/sorocaba-jundiai/noticia/2017/02/parque-das-aguas-continua-submerso-apos-temporal-em-sorocaba.html>. Acesso em: 19 mar. 2026.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

REIS, Renato Marcelo. **Ponto zero da fotografia**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2021.

RODRIGUES, Caroline Cunha. **Restituir os restos, cindir a violência**. 2023. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) – UFMG, Belo Horizonte, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/items/02eaa356-0295-47fb-a442-82a091caf858>. Acesso em: 8 nov. 2025.

ROSA, Marceley Dantas Sant'Anna. **A valorização do olhar da criança na educação infantil**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional) – Centro Universitário Carioca, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://proximal.unicarioca.edu.br/portal/a-valorizacao-do-olhar-da-crianca-na-educacao-infantil-estrategias-pedagogicas-com-a-fotografia-digital/>. Acesso em: 1 maio 2025.

SARAMAGO, José. **Viagem a Portugal**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SILVA, Thalia Ferreira. **No rastro da memória**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufla.br/handle/1/48880>. Acesso em: 1 maio 2025.

WARBURG, Aby. **Histórias de fantasmas para gente grande**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.