



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Tese

**ENTRE PHOTOS, GRAPHIAS, IMAGINÁRIOS E MEMÓRIAS:
A (RE) INVENÇÃO DO *SER* PROFESSOR**

Cláudia Mariza Mattos Brandão

Pelotas, 2012

CLÁUDIA MARIZA MATTOS BRANDÃO

**ENTRE PHOTOS, GRAPHIAS, IMAGINÁRIOS E MEMÓRIAS:
A (RE) INVENÇÃO DO *SER* PROFESSOR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa **Cultura Escrita, Linguagens e Aprendizagem**, da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de **Doutora em Educação**.

Orientadora: Lúcia Maria Vaz Peres

Pelotas, RS, Brasil

2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação:
Bibliotecária Daiane Schramm – CRB-10/1881

B756e Brandão, Cláudia Mariza Mattos

Entre photos, graphias, imaginários e memórias: a (re)
invenção do ser professor / Cláudia Mariza Mattos
Brandão; Orientadora: Lúcia Maria Vaz Peres. – Pelotas,
2012.

154f.

Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-
Graduação em Educação. Universidade Federal de
Pelotas.

Banca examinadora:

Lúcia Maria Vaz Peres (orientadora - UFPel)

Marta Nörnberg (UFPel)

Ana Ruth Moresco Miranda (UFPel)

Francisca Ferreira Michelin (UFPel)

Maria da Conceição Passeggi (UFRN)

Dedico esse trabalho à minha filha, Tatiana,
minha grande amiga e fiel interlocutora,
testemunha das lágrimas e dos sorrisos que o acompanharam,
no desejo de que ele seja uma inspiração e um incentivo em suas próprias
buscas como mais uma *sonhadora da chama da vela*.

Agradecimentos

A todos os estudantes que frequentaram, frequentam ou frequentarão, às minhas aulas, pois são eles que dão significado aos meus estudos. Em especial, aos queridos Xênia Velloso, Daniel Duarte e Chanaísa Melo que me acompanham desde o início da carreira, em 2003.

À Ilse Jochmann, minha primeira monitora, a pessoa que me contaminou com sua paixão pelos personagens míticos, e que, provavelmente, esteja hoje no Olímpo discutindo com Zeus sobre as suas questões existenciais no tempo de *matrix*.

À professora Dra Lúcia Maria Vaz Peres pela oportunidade, incentivo, aprendizagens e significativas orientações.

Aos meus colegas do GEPIEM, em especial, ao Irapuã Martins, Alexandre Assunção e Flávia Mancini, pelas *escutas* sensíveis, opiniões, sorrisos e abraços.

Às professoras Ana Ruth Miranda, Eliane Peres, Francisca Michelin e Maria da Conceição Passeggi pelas contribuições ao trabalho na banca de qualificação.

A CAPES pelo apoio recebido no ano de 2010.

A todos os meus professores, pois de algum modo eles contribuíram para que eu chegasse até aqui.

A todos os amigos que, mesmo de longe, torcem por mim: Obrigada pelo carinho!

A imagem poética não está sujeita a um impulso.
Não é o eco de um passado. É antes o inverso: com a explosão de uma
imagem, o passado longínquo ressoa em ecos e já não vemos em que
profundezas esses ecos vão repercutir e morrer. Em sua novidade, em sua
atividade, a imagem poética tem um ser próprio, um dinamismo próprio.
Procede de uma *ontologia direta*. É com essa ontologia que queremos

trabalhar

Gaston Bachelard

Resumo

BRANDÃO, Cláudia Mariza Mattos. **Entre Photos, Graphias, Imaginários e Memórias**: a (re)invenção do ser professor. 2012. 150f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

Este estudo se insere na Linha de Pesquisa **Cultura Escrita, Linguagens e Aprendizagem**, tendo como base os estudos desenvolvidos no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Imaginário, Educação e Memória (GEPIEM). Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com cunho sócio-fenomenológico, norteadas pelos princípios da metodologia de convergências de Gilbert Durand. A investigação busca vislumbrar o universo mítico das representações sobre a docência, demonstrando a capacidade da fotografia de manifestar símbolos introjetados, dando visibilidade aos imaginários fundantes dos sujeitos. Ela analisa os múltiplos sentidos que movem este universo de representações (que para Gilbert Durand são presentificações das suas heranças arquetípicas), a partir de *foto-graphias* produzidas por professores formados e em formação, frequentadores de cursos ministrados pela pesquisadora em diferentes cidades do estado do Rio Grande do Sul, entre 2007 e 2010. Tais imagens foram obtidas como respostas à provocação “Ser professor é...” tendo como mote a continuação da frase, através de fotografias. Desse modo, a linguagem fotográfica, nesta tese, caracteriza-se como um exercício de introspecção ativador da imaginação criadora, assim como propõe Gaston Bachelard. O inventário e a posterior análise desse *capital* empírico permitiram a identificação dos núcleos simbólicos mais recorrentes, determinados pelas homologias significativas (repetições) dos símbolos manifestados pelos *schèmes* fotográficos. Eles foram arranjados no formato de uma crônica visual narrativa e através do exercício da *photoanálise* - uma metodologia de convergências - revelaram-se pregnâncias presentes no universo dos símbolos da docência, manifestados a partir de diferentes pessoas e lugares. Por meio da ponderação sobre as correspondências arquetípicas entre os discursos imagéticos que integram os interstícios da pesquisa é possível acessar outros modos de dizer e dizer-se. Em geral, esta modalidade de expressão permite trazer “respostas” simbólicas, a exemplo das que nesta tese conduziram a Prometeu, Hermes e Narciso como mitos diretores do universo das representações sobre docência. Portanto, neste trabalho a fotografia é reveladora das presentificações do imaginário referentes aos universos simbólicos entretecidos no ser professor. A pesquisa contribui para a construção destes diferentes olhares e conhecimentos sobre o tema, com vistas a favorecer o reconhecimento dos substratos das atitudes sociais, reflexos de mentalidades e comportamentos, apresentando a instância simbólica como reveladora das raízes arcaicas que nos *atam* ao trajeto antropológico do ser.

Palavras-chave: educação; fotografia; imaginário; memória; formação.

Abstract

BRANDÃO, Cláudia Mariza Mattos. **Between Photos, Graphias, Imageries and Memories**: the (re)invention of being a teacher. 2012. 150f. Thesis (D) - Education Graduate Program. Federal University of Pelotas, Pelotas.

This study is part of the Research Lines Written Culture, Languages and Learning, based on the studies undertaken by the Group for Studies and Research on Imaginary, Memory and Education (GEPIEM). This is a qualitative research with a socio-phenomenological methodology guided by the principles of convergence of Gilbert Durand. The investigation seeks to glimpse the mythical universe of representations of teaching, demonstrating the ability of photography to express symbols introjected, giving visibility to the imaginary founding of the subjects. It examines the multiple meanings that move this universe of representations (which are to Gilbert Durand presentification their archetypal inheritances), from photo-graphias produced by training and trained teachers, attendees of courses by the researcher in different cities of the state of Rio Grande do Sul, between 2007 and 2010. These images were obtained in response to the provocation "Being Teacher is..." taking as his motto the continuation of the sentence, through photographs. Thus, the photographic language, in this thesis, is characterized as an exercise of introspection activator of creative imagination, as Gaston Bachelard proposes. The inventory and the subsequent empirical analysis of capital allowed the identification of the recurrent symbolic core, determined by significant homologies (repetitions) of symbols expressed by photographic schemes. They were arranged in a chronic form of visual narrative and through the exercise of photo analysis - a methodology for convergence – proved significant repetitions present in the universe of symbols of teaching, expressed from different people and places. By weighting on the correspondence between the archetypal imagery speeches that make up the interstices of the research you can access other ways to say and say. In general, this mode of expression allows bringing symbolic "answers", like those in this thesis led to Prometheus, Hermes and Narcissus myths as directors of the universe of representations of teaching. Therefore, this work is revealing the photo of the imaginary presentification referring to the symbolic universe is interwoven Teacher. The research contributes to the construction of these different perspectives and knowledge on the subject, aiming to promote the recognition of substrates of social attitudes, reflected in attitudes and behaviors, with the instance of the symbolic and archaic revealing roots that bind us to the path of anthropological being.

Keywords: education; photography; imaginary; memory; formation.

Lista de Figuras

Figura 1 - Paul Klee , <i>Angelus Novus</i> , pintura, 1932	30
Figura 2 - Cláudia Brandão , <i>Memória e Esquecimento</i> , fotografia, 1998, R. Marechal Floriano próximo à R. Francisco Marques, Rio Grande,RS	31
Figura 3 - Autor Desconhecido , fotografia, P. Cel Pedro Osório, 1942.....	43
Figura 4 - Xênia Velloso , fotografia, 2005	65
Figura 5 - Louise Bourgeois , <i>Aranha</i> , 1996	66
Figura 6 - Cláudia Brandão , fotomontagem, 2012	97
Figura 7 - Pamela , fotografia digital, 2010	103
Figura 8 - Eliane , fotografia digital, 2009	104
Figura 9 - Elaine , fotografia digital, 2008	105
Figura 10 - Andrisia , fotografia digital, 2009.....	106
Figura 11 - Viviane , fotografia digital, 2009.....	107
Figura 12 – Clarisse , fotografia digital, 2009	108
Figura 13 – Valesca , fotografia digital, 2009	109
Figura 14 - Deise , fotografia digital, 2008	110
Figura 15 - Adriana , fotografia digital, 2009	111
Figura 16 – Janaína , fotografia digital, 2007	112
Figura 17 – Júnior , fotografia digital, 2008	113
Figura 18 – Maria José , fotografia digital, 2009	114
Figura 19 – Marcelli , fotografia digital, 2010	115
Figura 20 – Vera , fotografia digital, 2007	116
Figura 21 – Ana Margarida , fotografia digital, 2009	117
Figura 22 – Anônimo da internet , <i>O ser e o primeiro Educador</i>	128
Figura 23 – Jean Mare Cole , Gravura, 1889	134

SUMÁRIO

PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES	13
1. A BREVE HISTÓRIA DE UMA DOCENTE INSOLENTÉ	24
1.1 Nos diálogos com Walter Benjamin o desabrochar da Arte/Educadora Ambiental.....	29
1.2 No encontro com Gilbert Durand a descoberta do trajeto antropológico do Ser.....	36
2. CONSTITUINDO-ME PROFESSORA NOS RASTROS DA VISUALIDADE E DO IMAGINÁRIO	43
2.1 Nas trilhas da docência: estimulando a memória, <i>foto-graphando</i> os mitos.....	47
2.2 Construindo saberes experienciais nas fulgurações do imaginário.....	52
2.3 Imaginário?! O que é isso, professora?.....	56
3. O IMAGINÁRIO PLASMADO NAS IMAGENS FOTOGRÁFICAS: REVERBERAÇÕES AUTOFORMATIVAS	62
3.1 A aranha arranha a pesquisa	64
3.2 Manifestações da chama da vela: entre devaneios, símbolos e mitos	69
3.3 O espaço do fotográfico como lugar do devaneio	72
4. PHOTOANÁLISE: ENTRE AS ONDAS DA IMAGINAÇÃO CRIADORA E AS CONSTATAÇÕES DA METODOLOGIA DURANDIANA	78
4.1 Durand e a metodologia de convergências	81
4.2 Fotografia, p'ra que te quero?	86
4.3 PHOTOANÁLISE: uma metodologia do Imaginário?	91
4.3.1 – Sobre a produção do material empírico da pesquisa	94
4.3.2 – 1º Movimento	97
4.3.3 - 2º Movimento	99
4.3.4 – 3º Movimento	100

5. <i>SER</i> PROFESSOR É...	102
6. RESGATANDO SIGNIFICAÇÕES DO MUNDO MÍTICO DA DOCÊNCIA: EXERCITANDO A <i>PHOTOANÁLISE</i>	118
6.1 Sob o signo de Prometeu	121
6.2 Sob o signo de Hermes	129
6.3 Sob o signo de Narciso	135
7. ENTRE PHOTOS, GRAPHIAS, IMAGINÁRIOS E MEMÓRIAS: A (RE)INVENÇÃO DO <i>SER</i> PROFESSOR	143
REFERÊNCIAS	148

PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Entender o ato de escrever como impulso vital por onde se libertam as forças do espírito e chegar a fazê-lo expressivo de minha singularidade criativa. Esse, de fato, meu problema existencial à busca do auto-conhecimento. (MARQUES, 2006, p.20)

Começar qualquer texto é sempre um processo penoso para mim. Muitas são as ideias, mas escolher o marco balizador é difícil, principalmente quando a intenção é a de refletir sobre as próprias vivências e delas retirar subsídios de apoio à investigação. Por esse motivo recorri a Mário Osório para dar início ao processo de escrita desta tese doutoral. Assim como ele, também entendo o “escrever” como o princípio da pesquisa. Entretanto, a minha compreensão da palavra “escrita” não se atém somente ao encadeamento das idéias utilizando caracteres alfabéticos. Nesta tese, você, caro leitor, encontrará além das palavras, outra forma para a expressão do pensamento, a fotografia, que proporciona o exercício de outro tipo de leitura.

Sim, a “escrita da luz” ocupa um lugar de destaque no desenvolvimento da pesquisa que ora começo a narrar. Ela é o meu recurso principal como um meio expressivo que me acompanha há muitos anos. E isso faz com que o exercício de leitura do texto compreenda, também, uma *leitura sem palavras*. E por este motivo alerta:

Não se apegue à letra desta escrita, mas dela faça trampolim para sua imaginação criadora. Ler é descortinar muitas leituras possíveis, é dilatar os horizontes das próprias percepções, horizontes dos muitos mundos abertos à inventividade criativa. (MARQUES, 2006, p.12)

Estou propondo aqui que você também me acompanhe numa leitura visual¹ do mundo mítico da docência, e de eu mesma como uma docente aprendente em contínuo processo de (re)invenção de si. Alguém que a partir de imagens² detonadoras pontua a *trajetória*³ que deu origem à tese. Isso, porque entendo que a leitura visual do mundo viabiliza a compreensão do real para além de um conjunto de dados materiais ou fatos isolados. Ela favorece o reconhecimento dos fundamentos das atitudes sociais como reflexos de mentalidades e comportamentos, e nos apresenta a instância simbólica como reveladora das raízes arcaicas que nos *atam* ao trajeto antropológico do ser. O exercício de contemplar fotografias possibilita perceberem-se as relações e inter-relações que constituem a vida social, ressaltando a importância da atividade simbólica para a compreensão de qualquer agregação social e suas particulares relações, no caso desta tese, o mundo da docência e suas atávicas raízes míticas.

Não julgue que sou uma fotógrafa, não me considero como tal. Vejo em mim, muito mais uma pessoa que cresceu e se desenvolveu acompanhada

¹ De acordo com o dicionário Aurélio, ler significa: “percorrer com a vista, ver e estudar, decifrar, interpretar o sentido de. Perceber, adivinhar. Captar signos ou sinais registrados em um suporte”. Portanto, a leitura não se restringe somente à decodificação de símbolos, ela está diretamente relacionada à capacidade de avaliar situações, visto que não podemos compreender o texto desconectado de seu contexto. A partir de tal entendimento, podemos definir leitura visual como a apreensão do(s) sentido(s) de uma imagem/símbolo/situação visível pelo espectador, ressaltando-se o fato de que o entendimento da mensagem depende das relações estabelecidas entre a imagem, o leitor e o meio. A leitura visual, assim como qualquer tipo de leitura, depende de fatores subjetivos, psicológicos, e sociais. A compreensão dos textos visuais, não-verbais, implica na capacidade dos indivíduos de apropriarem-se do mundo ao redor, de seus valores e modos de expressão, significando-o, pois “o texto não-verbal é uma experiência cotidiana; a leitura não-verbal é uma inferência sobre essa experiência” (FERRARA, 1986, p. 13).

² Como destaca Annateresa Fabris, atualmente “a imagem deixa de ser o antigo objeto óptico do olhar para converter-se em *imagerie* (produção de imagens)” (2009, p. 201), referindo-se às transformações provocadas pelas novas tecnologias. Sendo assim, a palavra *Imagem* está mais relacionada ao impacto de sua visibilidade cultural do que propriamente à representação visível de algum objeto ou situação. Nesta tese é privilegiado o sentido de *Imagem* relacionado ao que ela evoca através das relações simbólicas estabelecidas. Quero dizer com isso, que a imagem (em especial, a fotográfica) é aqui discutida para além de sua característica de registro, fruto de um testemunho ocular dos fatos, relacionando-a aos sentidos que adquire a partir de sua construção enquanto símbolo. Isso significa a palavra refere-se, particularmente, a sua capacidade de instigar no espectador a apreensão de sentidos que extrapolam a representação. Logo, “a imagem é uma configuração visual de qualidades sensíveis capaz de produzir significação” (CAMARGO, 2011, p.211), o que lhe confere a passagem do estatuto de **signo** para **significante**, e “por ser significante, implica conter ou revelar significados, sentidos, essências” (ib., p.211), resultantes do modo como cada um apreende e compreende, sensória ou cognitivamente, o mundo por nós partilhado.

³ Neologismo criado pelo colega Luis Kawal Vasconcelos – o Minduim. De acordo com ele, uma junção da palavra “trajetória” (na Física, resultado da distância percorrida por um corpo em movimento) com “história”, numa denominação que contempla os caminhos percorridos pelos indivíduos ao longo de suas existências.

pelas práticas e produtos da fotografia. A fotografia foi algo que definitivamente instaurou-se em minha vida, como um meio expressivo privilegiado, após cursar Educação Artística – Habilitação Artes Plásticas (FURG, 1997), a formação acadêmica que me trouxe ao mundo da docência.

Sou uma mulher que se fez professora meio que por acaso, e você, leitor, entenderá melhor a que me refiro através da leitura do Capítulo 1 - **BREVE HISTÓRIA DE UMA DOCENTE INSOLENT**E, dedicado a uma sintética narrativa sobre a minha história de vida e as motivações que determinaram a opção pelo doutoramento em Educação pelo viés da fotografia e das teorias do imaginário. Entendo que é fundamental falar sobre a minha história, como um exercício da pesquisa, para que possa escutar-me e ser escutada. Falar sobre a minha vida representa trilhar novamente os caminhos da minha *trajestória*, como um modo de entender e defender as escolhas que me apresentaram o arcaico como uma instância reveladora do viver, e um tema a ser investigado. Cabe aqui destacar que me vejo posicionada como uma narradora que narra “desde dentro” (SILVA, 2006), envolvida profundamente com o objeto de estudo, cujos resultados são registros do meu próprio processo de autoconstrução no exercício da docência.

Edgar Morin (2002) argumenta que as universidades tem um papel basilar no desenvolvimento de sociedades com maior qualidade de vida. Ele alerta, porém, que para isso é preciso mudar o nosso modo de pensar. O autor defende a ideia de que, diferente de separar o conhecimento em “compartimentos”, fragmentando-o, devemos pensar em como a complexidade pode levar a uma conexão entre os vários modos de ponderar e ver o mundo ao redor. Parto, portanto, do lugar concreto de minha própria experiência, da análise do meu percurso de vida, movimentando-me entre o passado, o presente e o futuro num exercício autorreflexivo, ressignificando as vivências. Mais que tudo, percebendo o caráter processual da formação, afinal, “a individuação tem esse custo, e a construção da pessoa não pode operar-se senão na medida em que seja possível juntar na unicidade os diversos pedaços – melhor dizer os cacos – que a compõem” (MAFFESOLI, 1998, p.73). E para que possamos reunir os cacos desta tese, partindo de um ponto instaurador de sentido, apresento de pronto a hipótese que norteou a investigação.

Na consideração da fotografia como uma construção discursiva sobre o mundo, um registro sociológico, antropológico e psicológico, **ENTRE PHOTOS⁴, GRAPHIAS, IMAGINÁRIOS E MEMÓRIAS: A (RE) INVENÇÃO DO SER PROFESSOR** tem como problema a seguinte questão de pesquisa: **Terá a fotografia a capacidade de manifestar símbolos introjetados, dando visibilidade aos imaginários fundantes dos sujeitos/fotógrafos?** Nesse sentido, o mote dos estudos versa sobre a fotografia como um suporte material que indiretamente revela o imaginário de quem fotografa, privilegiando-a como campo empírico e também como instrumento de pesquisa.

Esta investigação tem como base os estudos desenvolvidos no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Imaginário, Educação e Memória, o GEPIEM, coordenado pela professora Lúcia Peres (FaE, UFPel), minha orientadora. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com cunho sócio-fenomenológico, norteadada pelos princípios da metodologia de convergências de Gilbert Durand, na qual a linguagem fotográfica está caracterizada como um exercício de introspecção ativador da imaginação criadora, assim como propõe Gaston Bachelard. Sendo assim, são objetivos da pesquisa:

- discutir as relações entre fotografia e a manifestação do pensamento simbólico;
- problematizar a linguagem fotográfica como mediadora no processo de compreensão das relações sistêmicas do homem consigo, com o outro e com o meio, social, político e natural;
- demonstrar que a *foto-graphia* permite a identificação de símbolos comuns que remetem a um mesmo significado e determinam comportamentos;
- possibilitar a identificação de indícios subjetivos, caracterizados como fundamentos míticos e paradigmáticos que norteiam os pensamentos acerca da docência, do *ser professor*;

⁴ Para evitar interpretações equivocadas, quero destacar que a opção pela escrita de algumas palavras utilizando o *ph*, assim como em: *photo*, *graphia*, *foto-graphia*, *photoanálise*, não é somente uma questão estilística pessoal. Mais do que isso, a opção ancora-se na vontade de conduzir o leitor mais em direção às origens arcaicas das relações enfocadas, do que à visibilidade das aparências. Isso, para destacar a minha crença de que as relações do homem com o meio, no seu amplo sentido, são consequências diretas de uma *trajestória* humana com origem em remotas épocas, cujos hábitos, mentalidades e comportamentos ainda repercutem em nós.

- apresentar a *photoanálise* como uma metodologia do Imaginário.

Na tese são analisados os múltiplos sentidos que movem o universo das representações sobre a docência, consideradas por Durand como presentificações das heranças arquetípicas⁵, a partir de *foto-graphias*⁶ produzidas por professores formados e em formação, frequentadores do curso “Fotografia, Educação e Ambiente: as *formas* de pensamentos críticos-reflexivos” que ministrei em diferentes cidades do estado do Rio Grande do Sul, entre 2007 e 2010. Cabe ressaltar que os participantes de tais atividades configuram-se como os sujeitos da pesquisa. Isso, pois embora as atividades tenham tido uma motivação profissional, a princípio desvinculada da pesquisa, eles são os *motores* da investigação, ou seja, aqueles que produziram os materiais fotográficos/simbólicos que compõem o banco de dados, foco dos estudos e análises desta tese.

Tais materiais surgiram da minha intenção de dar visibilidade a outros modos de dizer, que fogem da esfera do verbal, instigando os sujeitos da pesquisa a criarem suas *foto-graphias* como respostas à provocação: Completem a frase “Ser professor é...” com fotografias! E são essas as imagens que constituem o material empírico da tese, produzido pelos cento e vinte seis (126) sujeitos da pesquisa durante as edições do referido curso. As imagens resultam de práticas comunicativas e do exercício do pensamento simbólico, e me possibilitaram adentrar ao universo mítico da docência. Isso, porque a análise das correspondências arquetípicas entre os discursos imagéticos remetem ao tema por mim investigado. Nesse contexto, como

⁵ Para a teoria jungiana, segundo Durand (1996, 1998, 2000, 2002), os arquétipos são “formas primitivas” que cada sujeito traz “impresso na alma”. Tais “formas” podem se manifestar de modo intuitivo e/ou simbólico, e dizem respeito a determinadas características que nos levam a reagir do mesmo modo que nossos ancestrais frente às mesmas questões. Suas manifestações não são diretas, visto que emergem do inconsciente, entretanto, elas produzem efeitos que nos remetem às ideias primeiras, à nossa herança ancestral.

⁶ O termo *foto-graphia* é utilizado para enfatizar a imagem fotográfica como fruto do exercício do pensamento simbólico, referenciando a capacidade da fotografia de inscrever, grafar, depoimentos pessoais sobre o mundo. Nesta tese ele será referido como uma ênfase retórica para destacar os pensamentos basilares da pesquisa sempre que julgarmos necessário. Isso, porque consideramos que a *foto-graphia* é uma instância da imagem fotográfica que dá visibilidade a esquemas simbólicos que nos remetem a emanções arquetípicas do tema discutido, fruto de exercícios comunicativos, autobiográficos, reveladores das heranças arcaicas. Temos, portanto, a visualidade construindo significados ocultos que se manifestam através dos sentidos das imagens. E este é o cerne da discussão entabulada em PERES, L. M. V., BRANDAO, C. M. M. **A FOTOGRAFIA COMO GRAPHIAS DE MEMÓRIAS**: das professoras em nós. In: MEMÓRIAS DOCENTES: abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação. 1 ed. Brasília: Liber Livro Editora Ltda, 2009, v.1, p. 35-50.

pretende Bachelard, a fotografia apresenta-se como uma construção discursiva no âmbito estético da racionalidade e um movimento linguístico criador, ritualístico, capaz de expor alguns dos mitos diretores que orientam o universo da docência.

Tais *foto-graphias* colocam-se "na margem em que precisamente a função do irreal vem arrebatrar ou inquietar – sempre despertar – o ser adormecido nos seus automatismos" (BACHELARD, 1993, p.18). E foi o inventário e a posterior análise desse material, o que me permitiu identificar os núcleos simbólicos mais significativos, pregnantes.

Os quinze núcleos simbólicos apresentados no Capítulo 5 foram determinados pelas homologias significativas, ou seja, através da repetição de símbolos, manifestados nas imagens fotográficas produzidas pelos sujeitos da pesquisa. Os núcleos identificados foram arranjados no formato de uma crônica visual narrativa sobre o *ser professor*, organizados no que aqui estou chamando de "eixo da sintaxe", sendo que a análise dos mitemas (unidades semânticas significativas) no "eixo da semântica" possibilitou-me identificar Prometeu, Hermes e Narciso como três grandes mitos diretores do mundo da docência. Isso, numa comprovação das raízes míticas que repousam silenciosas nos sujeitos da pesquisa, influenciando as mentalidades e os comportamentos. A análise também possibilitou o meu exercício autorreflexivo que revela as múltiplas facetas que determinam as minhas próprias ações, como uma mescla de Prometeu, Hermes e Narciso, os mitos identificados.

Tais aprendizagens, relativas aos múltiplos sentidos que movem o universo das representações sobre a docência e as experiências que estruturam o meu trilhar nesse complexo mundo, me conduziram a desenvolver o tema que exploro nesta tese. Apreendo que cheguei até ele como uma consequência de meus próprios atos, e quando percebi um caminho estava delineado. E é sobre ele que versam os estudos aqui apresentados, analisando a herança arquetípica que movimenta o *ser professor*.

Para a revelação dos universos simbólicos que permeiam a docência, privilegio as possibilidades da linguagem fotográfica caracterizada como um exercício de introspecção ativador da imaginação criadora, o qual eu denomino *foto-graphia*. Refiro-me a uma prática comunicativa que instiga o pensamento simbólico, como um meio de sobrepujarmos a imaginação reprodutora, que geralmente alimenta as práticas e os discursos pedagógicos, visto que "a

comunicabilidade de uma imagem singular é um fato de grande significação ontológica” (BACHELARD, 1993, p.2). Ela possibilita adentrarmos no universo mítico da docência, analisando as correspondências arquetípicas entre os discursos imagéticos produzidos durante as práticas da investigação.

Dando visibilidade a outros modos de dizer, que fogem da esfera do verbal, os exercícios do pensamento simbólico proporcionados pelas atividades desenvolvidas nas diferentes edições do curso revelam alguns arquétipos relacionados ao ser professor, como dinamismos figurativos “que, necessariamente, se realizam e se preenchem pelo meio ambiente imediato, o ‘nicho ecológico’” (DURAND, 1996, p.152). Sendo que se o “arquétipo aparece como a matriz das ‘grandes imagens’, ou ‘imagens arquétipos’, é o mito que constitui o primeiro discurso” (ib., p.152) acerca do tema por mim investigado, o mundo da docência e alguns de seus mitos diretores. Assim, problematizo a hipótese de tese na consideração de que o exercício da linguagem fotográfica, estimulado como uma escrita autobiográfica, e a análise das imagens são reveladores dos universos simbólicos docentes, tendo na dimensão criadora teorizada por Gaston Bachelard (1989, 1993, 1996, 2000, 2007) a fonte propositiva de formas singulares de relacionamento consigo e com o mundo (GUATTARI, 1999), ou seja, os mitos de Prometeu, Hermes e Narciso.

A busca de correspondências ocultas, explicitadas por intermédio de um princípio organizador que ao mesmo tempo determina o caráter das partes e a disposição do conjunto, permite que se sobressaiam as ligas imagéticas internas que asseguram a coerência entre o visto e seu caráter essencial, arquetípico. Logo, proponho a análise dos conteúdos simbólicos do imaginário a partir de uma metodologia de convergências, inspirada nos princípios estabelecidos por Gilbert Durand (2002). Refiro-me à *photoanálise*, por mim desenvolvida, norteadas por um princípio que mais sugere do que delimita com precisão e que, diferente do método analógico, é um “método pragmático e relativista de convergência que tende a mostrar vastas constelações de imagens que parecem estruturadas por certo isomorfismo dos símbolos convergentes” (DURAND, 2002, p.43). Através da *photoanálise* é possível analisar as imagens fotográficas a partir do reconhecimento dos símbolos revelados como resposta a um estímulo dado (o exercício da *foto-graphia*), que em momentos posteriores são organizados em núcleos simbólicos e analisados a partir dos mitemas presentificados. Ou seja, trata-se também de nesta tese

comprovar que a *photoanálise* é uma metodologia do Imaginário que confirma a potência da *foto-graphia* como uma linguagem do imaginário:

Em resumo, podemos dizer que a análise categorial, parte do axioma antropológico de totalidade que reintegra o irracional no universo do gênio humano, leva a que a categoria seja compreendida como um arquétipo combinatório; reconhece a reversibilidade do “trajeto antropológico” e privilegia apenas a título de comodidade metodológica o ponto de partida reflexológico da análise. (DURAND, 1996, p.64)

No início do nosso trajeto antropológico, como seres do mundo que somos, reside a forma, não o conceito; para confirmarmos isso, é só nos lembrarmos das primeiras inscrições rupestres ou até mesmo do grafismo infantil. A criança elabora as informações oriundas do mundo ao redor através da livre representação, mais tarde é domesticada pela palavra que exprime o conceito. Portanto, trata-se aqui de propor a incorporação da tecnologia na produção da linguagem, sem com isso perder o vigor da força imaginal e da potência do símbolo (SILVA, 2006). Nesse sentido, nos processos investigativos que norteiam esta tese, são explorados os sentidos da fotografia, como arte, linguagem e pensamento (SOULAGES, 2010), sem desconsiderar que o ato fotográfico implica análise e seleção, exigindo dos sujeitos posicionamentos críticos (DUBOIS, 1984).

Identifico o século XX como um tempo histórico marcado pela tirania da eficiência, do máximo desempenho, da lógica do mercado e do consumo, pontuado por mentalidades totalizadoras, impondo códigos, condutas e comportamentos homogeneizantes que agravaram o processo de afastamento entre o homem e o meio. A modernidade, segundo Hall (2003), nos fez adentrar ao século XXI caracterizados como coletividades mutantes, com grande mobilidade física e social, imersas num profundo processo de uniformização cultural provocado pelas novas tecnologias da informação e da comunicação. Esse fenômeno reflete o nível superficial das relações pessoais e interpessoais, sociais e históricas que se intensificam pelo planeta neste século, conectando os interesses e estreitando relações e dependências entre sociedades e pessoas. Entretanto, a análise superficial do processo não capta a dimensão humana dos atores que movimentam as engrenagens sociais,

políticas e econômicas, impossibilitando refletirmos sobre o humano integrado à teia da vida com origem no arcaico que ainda repousa em cada um de nós.

Tendo a fotografia e o imaginário como reveladores dos universos simbólicos docentes, a pesquisa aborda diferentes re-apresentações e presentificações sobre a docência, um termo caro a Durand, problematizando a construção indireta do conhecimento que o universo simbólico proporciona. Para tal, parto da minha própria experiência como uma formadora de formadores que optou pela fotografia como meio, suporte e manifestação estética do pensamento⁷. Nesse sentido, dialogo com as teorias de Marie-Christine Josso (2004) e Christine Delory-Momberger (2008), no entendimento de que é fundamental impulsionar os processos (auto)formativos aliados ao exercício da memória, vinculando significativamente a fotografia com a discussão acerca da necessidade de um fazer docente e pessoal comprometido com a responsabilidade sócio-histórica (BENJAMIN, 1994).

Assumo um ponto de vista epistemológico originado por correspondências existenciais entre os sujeitos da pesquisa, considerando o imaginário arcaico que nos habita como um motivador imanente para as práticas profissionais e pessoais. Isso, porque a *foto-graphia* através do simbólico que manifesta traz em si a inesgotável epifania do símbolo, visto que remete a um sentido invisível, mítico, “trazendo em si a mensagem imanente de uma transcendência” (DURAND, 2000, p.16). Assim sendo, as imagens analisadas, elaboradas como metáforas visuais vivas (RICOEUR, 2005; DANTO, 2005), resultam de modos de pensar e compreender o mundo, articulando a imagem fotográfica à cognição humana. Elas integram os interstícios da pesquisa e através do exercício da *photoanálise*, uma metodologia de convergências, revelam as pregnâncias presentes no universo dos símbolos da docência, manifestados a partir de diferentes pessoas e lugares. Trata-se da discussão acerca dos resultados de uma busca particular em prol do desenvolvimento de processos pedagógicos que priorizam uma pedagogia do olhar simbólico, em meio às sombras projetadas pelo excesso de

⁷Embora desde a infância eu tenha por hábito fotografar, foi a partir do meu ingresso no curso de Educação Artística que comecei a entendê-la como linguagem. No entanto, as relações entre Fotografia e Educação e suas possibilidades e contribuições para a pesquisa científica só foram estabelecidas através da minha experiência docente no curso de Artes Visuais - Licenciatura (FURG, 2003/2005), a qual deu origem, em 2004, ao **PhotoGraphein** – Núcleo de Pesquisa em Fotografia e Educação, FURG/CNPq, grupo de pesquisa ainda sob a minha liderança, atualmente vinculado à Universidade Federal de Pelotas.

luz da visualidade contemporânea. Ela é fruto de um processo contínuo de (re)invenção de si, e para apresentá-lo a você, caro leitor, a tessitura deste texto está dividida em seis capítulos a saber:

- **No capítulo 1**, apresento uma narrativa autobiográfica discutindo as motivações que me trouxeram à docência, e a minha relação peculiar com a fotografia e como chego à pesquisa. Parto da minha história de vida para apresentar os meus *encontros filosóficos* com Walter Benjamin e Gilbert Durando, teóricos que estão na base das ideias problematizadas na tese. Instauro, também, uma problematização acerca das teias constituídas entre Fotografia/Visualidade e Imaginário, ampliando o conceito de “crônica visual narrativa”, discutido em minha dissertação de mestrado.
- **No capítulo 2**, balizada por memórias e fotografias, reconhecidas como recordações-referências, eu analiso as condições de minha própria existência como professora, admitindo as fotografias como portadoras de dimensões do visível e do invisível arcaico que nos habita. Relato as atividades desenvolvidas no início de minhas práticas docentes na Universidade Federal do Rio Grande (RS), em 2003, identificando-as como *Processos IdiossinCRIÁticos*, um método adequado ao campo da expressão autopoietica que permite a exploração dos imaginários através de metáforas visuais vivas (fotográficas). Abordo diferentes significações da palavra “Imaginário”, apresentando a argumentação que me possibilita analisar o fotográfico como suporte de emanções subjetivas e fortuitas, tendo no imaginário o seu espaço privilegiado de concretização.
- **No capítulo 3**, proponho uma fenomenologia do olhar que estimula a capacidade humana de simbolização através de *foto-graphias*. Apresento e discuto a imagem fotográfica que despertou em mim a consciência sobre a instância arcaica do ser professor. Apresento as relações entre o devaneio poético, os símbolos e os mitos, refletindo sobre o espaço fotográfico como um *lócus* privilegiado para o devaneio poético.
- **No capítulo 4**, problematizo a proposta de Gilbert Durand para as metodologias de convergências. Justifico a apropriação da fotografia, na

tese, como uma construção discursiva sobre o mundo, um registro sociológico e antropológico. Descrevo as ações práticas desenvolvidas, delimitando o meu campo e *capital* empíricos. Apresento a *Photoanálise*, explicando os procedimentos metodológicos em seus três movimentos instauradores.

- **No capítulo 5**, apresento a crônica visual narrativa SER PROFESSOR É..., por mim organizada. Ela foi elaborada no eixo horizontal, “eixo da sintaxe”, no qual as imagens relacionam-se entre si narrando sobre o *ser* professor a partir da pluralidade dos olhares dos sujeitos da pesquisa apontando para indícios de nós/professores/humanos;
- **No capítulo 6**, analiso os mitemas correspondentes aos núcleos simbólicos, no eixo vertical, o “eixo da semântica” de cada uma das quinze imagens. Assim, os significados manifestados são aprofundados e inter-relacionados na determinação dos mitos de Prometeu, Hermes e Narciso, como diretores do universo docente.

Conforme expus, a ideia que gerou está tese é a necessidade íntima de trabalhar em prol de uma Pedagogia do Olhar Simbólico na defesa da *fotographia* como uma escrita da luz conduzida pelo gesto humano que presentifica memórias do vivido e do arcaico que nos habita. Entendo-a como fruto da atividade do pensamento, do *logos*, e da intuição, propondo a você, meu caro leitor, compartilhar olhares e imagens para repensarmos juntos sobre a complexidade do *ser* professor.

A BREVE HISTÓRIA DE UMA DOCENTE INSOLENTES

Sou natural da cidade do Rio Grande (RS), nascida e criada no seu “centro histórico”. Cresci rodeada por antigos casarões, frequentando a Catedral de São Pedro, o mais antigo exemplar do estilo colonial barroco do estado do Rio Grande do Sul, e admirando a movimentação frenética no Porto, hoje chamado de Velho, mas que sempre nos apresentou a possibilidade de um novo a descobrir, de viagens para além do infinito horizonte que nos cerca.

Desde muito cedo, demonstrei grande interesse pela Arte e meus pais sempre procuraram satisfazer os meus desejos, permitindo que eu experimentasse diferentes linguagens artísticas. Com seis anos, já frequentava cursos de artes plásticas e teatro. Aos oito anos, comecei a estudar acordeão (por influência de minha mãe, frustrada com suas aptidões musicais), depois veio o piano, o violão, a dança, e, na idade adulta, o órgão.

Ainda que a vivência da arte representasse uma parte importante da minha vida, sempre que alguém me fazia a clássica pergunta “O que serás quando cresceres?”, eu respondia: “Aquele que desenha casas!” A arquitetura sempre foi a minha primeira opção, que se confirmava na facilidade em lidar com as Ciências Exatas. A Arte nem ao menos era considerada, afinal, não a analisava como profissão!

A minha mãe era professora municipal, uma fã ardorosa do governador Brizola e de seus “feitos” pela Educação. Lembro-me bem de como foram comemoradas as construções das novas escolas no interior do município; eram pequenos prédios de madeira com duas ou três salas, um ou dois banheiros e uma pequena cozinha. No local onde mamãe trabalhava, a Escola do Bosque, aconteceu uma inauguração festiva. Finalmente, na pequena comunidade distante da cidade, a garotada pôde estudar sem ter que enfrentar as goteiras e

o frio que penetrava pelas frestas do antigo prédio, que mais parecia uma tapera. E naquele tempo fazia muito frio!!

Sempre que acontecia algum problema com a nossa empregada doméstica, eu era obrigada a acompanhar minha mãe em sua jornada de trabalho. O trajeto que percorríamos, até hoje mantenho na memória, com seus cheiros e sensações.

No inverno, levantávamos bem cedo, por volta das cinco horas, atravessando a cidade a pé. Encontrávamos pelo caminho outras professoras esperando o pequeno grupo que se deslocava, no lusco-fusco do amanhecer, em direção à estação ferroviária. Lá, um trem nos aguardava para uma viagem de mais de quarenta minutos (de automóvel, hoje, se chega em quinze minutos). O trecho final, entre a estação do bairro Junção e a Escola do Bosque, nós fazíamos a pé ou de carona em carroças. É claro que minha mãe e suas colegas reclamavam muito das condições de trabalho, mas, para mim, tudo era festa.

Como costumo dizer: “Sou cria de apartamento”, e aqueles raros momentos de liberdade, de contato com a natureza – que era exuberante ao redor do prédio – e com os animais, representavam muito para mim. Eles quebravam a minha rotina e traziam-me muitos amiguinhos, rompendo com o cotidiano de uma “filha única”, que passava boa parte dos dias conversando com as bonecas, consigo mesma ou com a doméstica.

Até hoje sinto no rosto a sensação do ar gelado das manhãs de inverno, do frio que penetrava pelas várias camadas de roupas, do chacoalhar do trem, do pula-pula das carroças, dos cheiros e cores que me preenchiam.

Com o Golpe Militar de 64, as disputas políticas materializaram-se na Secretaria de Educação do município e os partidários de Brizola foram transferidos para as escolas mais longínquas da região. Minha mãe foi designada para um local ermo, no qual precisaria permanecer durante toda a semana, e a solução que encontrou foi pedir exoneração. Daquele momento em diante, o contato com a docência desapareceu da minha vida. Minha mãe transformou-se numa empresária de sucesso e eu, por muitos anos, continuei brincando de ser professora, embora sempre escutasse: “Seja o que quiser menos uma professora!”

E, então, o possível começo... Ganhei de meu pai minha primeira câmera fotográfica, uma Yashika Flex, aos sete anos. Desde esse feliz

encontro, algumas câmeras se sucederam, e muitas imagens se acumularam nos álbuns que viviam espalhados pela casa. Segui na adolescência fotografando e pintando, sem refletir sobre as possibilidades profissionais dessas práticas.

O tempo passou, chegou o ano do vestibular, e, como a universidade da minha cidade não oferecia o curso de Arquitetura, optei pela Engenharia Civil. Na época, a associação me pareceu lógica, eu não iria somente desenhar as casas, eu iria construí-las! Ingressei na Engenharia em 1976, época em que foi implantado o curso de Licenciatura Curta em Educação Artística na FURG, só que nem eu e muito menos meus pais cogitamos essa possibilidade, a da Arte como profissão.

Entre os projetos arquitetônicos e os cálculos estruturais, sempre reservei um tempo para a pintura, o desenho e a fotografia. Eles eram os meus refúgios criativos. No papel e na tela, eu dominava o espaço e expandia a imaginação. Eu recriava o mundo e reordenava a história. Aquele era o meu ‘território’ e nele a última palavra era sempre a minha... O que me deixava muito feliz. Como acadêmica, eu tinha dificuldade em projetar os edifícios, desconsiderando o humano que o habitaria, pensando apenas na melhor ocupação do terreno, na economia dos materiais e nos prováveis lucros. Essa foi uma discussão que sustentei com quase todos os meus antigos professores. Provavelmente esse tenha sido o motivo que me afastou da profissão.

Na mesma época em que me graduei (1980), casei e mudei para a cidade de Santos (SP), onde definitivamente me afastei da Engenharia, profissão que nunca exerci. Durante os cinco anos em que lá morei, aprofundi os estudos em pintura e desenho, e continuei fotografando o meu cotidiano.

Em 1992, novamente residindo em Rio Grande, divorciada e com minha filha ingressando no Ensino Fundamental, resolvi “virar a mesa” e retomar os meus estudos. Sem pensar muito, nem ao menos ventilar a possibilidade de solicitar o ingresso como portadora de título, eu prestei vestibular para o curso de Licenciatura em Educação Artística – Habilitação Artes Plásticas (FURG, 1993-1997).

Cabe aqui salientar uma particularidade: eu acreditava estar ingressando num curso de Artes – Bacharelado, não prestei atenção à palavra “licenciatura”. Somente no dia da matrícula descobri que me titularia como professora! Mas

não fazia mais diferença, a grade curricular me encantou, foi amor à primeira vista!

Em 1995, cursando a disciplina de Fotografia, comecei a fotografar sistematicamente a paisagem ao meu redor, como prática de aprendizagem. A praia do Cassino foi o primeiro cenário escolhido. Aos poucos, descobri quantidades absurdas de objetos que dia a dia se acumulavam, tanto na orla marítima, como nas ruas mais distantes, transformando a paisagem num grande lixão a céu aberto.

Dentre todas as bizarras combinações que encontrei uma em especial chamou a minha atenção: um fogão sobre uma duna de areia. A descontextualização de um objeto tão familiar e significativo a todos nós alertou-me para o descompromisso da comunidade local com a manutenção da integridade física de seu ambiente natural, principalmente por tratar-se de uma área de preservação ambiental.

Paulatinamente, minha câmera desvelou uma cidade desrespeitada, tanto pelo poder público como pelo cidadão comum. A sensação de estranhamento que a situação suscitou despertou o meu interesse para o problema. A partir de então, o meu olhar começou a buscar essas estranhas composições oriundas da ação cotidiana do homem sobre o meio, uma prática que deu origem ao meu TCC, intitulado “As relações semânticas e sintáticas na obra de Edward Hopper⁸: uma experiência particular de (re)leitura em Fotografia”, configurado como uma investigação teórico-prática. A pesquisa envolveu, além da reflexão teórica, uma produção artística em fotografia; e, mais do que tudo, o trabalho foi uma ‘viagem’ muito particular na busca de melhor entender o esvaziamento das relações humanas, a solidão e a violência do homem contemporâneo.

⁸ Edward Hopper (1882/1967) é um, dentre os muitos artistas modernos, que enfocam em sua obra a relação do homem com o meio. Com uma ação diferenciada das vanguardas modernistas que elegeram a abstração da forma como representação, Hopper retornou à representação em perspectiva sacramentada pelo Renascimento e rechaçada pelo Modernismo. Responsável pela construção de uma narração figurativa de extrema qualidade, suas representações evoluem dentro das características da representação realista e demonstram forte influência da fotografia. Seu estilo pessoal está, ao longo dos anos, associado à mesma temática: a relação interior/exterior - *mind/nature*, pois considerava impossível atenuar a tensão surgida entre o homem e a natureza, como um limite imposto pela civilização. (KRANZFELDER, 1996)

Seguindo as minhas intuições e refletindo criticamente sobre as ações, desenvolvi no TCC um exercício de análise crítica e (auto)reflexiva que me apontou a Educação Ambiental como uma possibilidade concreta para o futuro.

Em janeiro de 1998, recém-formada, fui contemplada com uma bolsa de estudos INTERCAMPUS, na Escuela Superior de Magisterio de La Univesidad de Alcalá de Henares (Alcalá de Henares, Madrid, Espanha), para cursar a disciplina de “Teorias e Instituições Educativas Contemporâneas”, sob a tutela do professor doutor Pedro Alonso Marañon. A Espanha foi definitiva na minha vida. Pela primeira vez eu tive a oportunidade de estar realmente só, por minha conta e riscos, como costumam dizer, convivendo comigo mesma, com as minhas ansiedades, angústias, limites e saudade.

Hoje, revendo o passado, identifico esse como um *momento charneira*, como diria Josso, pois ele representa uma passagem entre etapas de vida, no qual o “sujeito confronta-se consigo mesmo, em virtude de a descontinuidade que vive a impor-lhe transformações mais ou menos profundas e amplas” (JOSSO, 1988, p.44).

A fotografia é uma expressão peculiar que tive a oportunidade de exercitar, cotidianamente, ao longo da minha estada em terras europeias. Eu e minha câmera éramos inseparáveis. Dos inúmeros álbuns trazidos, que remexo de tempos em tempos, surgem registros que transcendem a sua condição documental. Neles, diferentes Espanhas inscrevem-se: a que o meu olhar apreendeu, a que a fotografia preservou e a da memória, constantemente atualizada e transformada.

Após três meses de convívio diário com a Espanha dos “Reis Católicos”, dos majestosos castelos e museus, tive a oportunidade de assistir ao despertar de Lisboa na Praça Marquês de Pombal. Foi uma dádiva! É difícil para mim até hoje descrever o que senti ao chegar ao seu centro histórico, tão grandioso e infinitamente familiar. Naquele momento reconheci: “Sou portuguesa, com certeza!”. Ali, a cidade cativou-me e acolheu-me.

Da sobriedade das cidades espanholas, passei a registrar freneticamente a disposição caótica das construções de Alfama, algumas recobertas por azulejos, semelhantes aos poucos exemplares que ainda resistem ao tempo em Rio Grande. O bairro, com suas “casas-fitas” e seus “estandartes” de roupas secando nas janelas, e com seus sanitários comuns devido ao pequeno terreno de que dispõem as habitações, testemunhou o

nascimento da grande capital. O colorido das roupas nos varais improvisados sob o sol da primavera encantou-me, fez-me esquecer por um breve momento a realidade social e política que representam, passando a simbolizar o espírito alegre e barulhento de seu povo, receptivo e aberto ao encontro com o outro.

A vista panorâmica emocionante de uma Lisboa esparramada sob os muros do Castelo de São Jorge apresentou-me a cidade como um símbolo das conquistas humanas, tradução geofísica do espírito de seu povo, cujo centro histórico diz a que veio: para lançar-se aos mares do Além Tejo!

A possibilidade de ser uma turista em terras estrangeiras levou-me a refletir sobre o quão pouco eu conhecia o meu próprio município, o meu estado e o meu país. Entendi que o presente realmente é muito mais do que aparenta ser. A diversidade de formas, as diferentes concepções e manifestações artísticas que se sobrepõem no espaço urbano e que se apresentaram ao meu olhar, naqueles momentos, permitiram o restabelecimento de significações ocultas ou esquecidas.

A Espanha, e de quebra Portugal, foram definitivos na minha constituição como indivíduo, cidadã e educadora, pois foi a primeira oportunidade que tive de me sentir como uma observadora do mundo, o que me levou a refletir sobre a minha própria vida e as minhas “verdades”. A estada em terras europeias também foi fundamental para a minha opção definitiva pela fotografia como linguagem expressiva e para a decisão em cursar o mestrado em Educação Ambiental (FURG, 2000-2003).

Essa experiência fundadora ressignificou em mim as ideias de Walter Benjamin, um teórico que muito admiro. Mostrou-me que efetivamente a história é um processo de construção dinâmico e dialético e que, em suas teias, presente e passado evocam-se mutuamente, num permanente movimento de fluxo e refluxo que permite o dimensionamento do presente e a projeção de ações futuras (BENJAMIN, 1994).

1.1 Nos diálogos com Walter Benjamin o desabrochar da Arte/Educadora Ambiental

Representa um anjo que parece querer afastar-se de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada,

suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido ao passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa aos seus pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos progresso. (BENJAMIN, 1994, p.226)



Figura 1: **Paul Klee**
Angelus Novus, pintura, 1932.

Benjamin evoca a imagem do *anjo impotente*, de Klee (Figura 1), como o *retrato* dos valores éticos predominantes na sociedade industrial do início do século XX. É possível dizer que o impacto dessa obra sobre Benjamin foi semelhante ao que senti ao mirar a primeira fotografia que fiz em meu retorno a Rio Grande (Figura 2). Esse flagrante representa da mesma forma que Espanha/Portugal, um símbolo de “momento charneira” em minha vida.



Figura 2: **Cláudia Brandão**
Memória e Esquecimento, Fotografia, 1998.
R. Marechal Floriano quase esquina Francisco Marques, Rio Grande, RS.

Ao vê-la pela primeira vez, imediatamente me lembrei do *Angelus Novus*, com a diferença de que eu sou/estou no futuro, “no meio do amontoado de cinzas”, do lixo e da história. Este pedacinho da cidade, recriado pela “janela da alma”, simboliza a minha inquietação com a debilidade de um mundo que eu tinha como concreto.

Movida pelo desejo de (re)conhecer minha cidade, que me foi apresentada na forma de projeto técnico durante o primeiro curso de graduação, ingressei no curso de Mestrado em Educação Ambiental com a proposta de pesquisa “Com Rio Grande na *retina*: as marcas da Educação Ambiental na paisagem urbana”, desenvolvida numa abordagem qualitativa, percorrendo a vertente da antropologia social. Trata-se de um estudo na área da Educação Ambiental Informal, cuja intenção foi a de discutir a nossa

vulnerabilidade diante de processos antagônicos e incontrolláveis que nos contaminam e assolam nossas cidades. Para tanto, priorizei a importante contribuição da Arte Fotográfica para essa reflexão, bem como para a construção do pensamento e do saber.

No ordenamento das lembranças para a escritura deste texto, percebo que a minha *trajestória*, o motor ideológico que me trouxe ao curso de doutoramento em Educação, caracteriza-se como um recurso de (auto)conhecimento e do reconhecimento do outro que habita em mim fragmentado nas imagens da minha própria busca. Venho, ao longo dos últimos anos, articulando diferentes campos do conhecimento, com o intuito de fomentar a discussão sobre o homem e o meio, e estimulando o debate sobre um espaço revelado pela imagem fotográfica no qual se plasman indícios de relações deterioradas, numa tentativa de compreender o mundo circundante.

As teias constituídas entre Fotografia/Visualidade e Imaginário apresentam inesgotáveis formas de estar e ver o mundo. Elas impulsionam a reflexão que repousa na dinâmica das imagens e dos símbolos como propulsores de outras narrativas ou discursos (PERES, 1999). Emergem da ponderação que expõe nosso pensar (fazer) no âmbito das emoções confrontado com nossas ações. Evidenciam a certeza de que a realidade depende, principalmente, dos nossos desejos emanados das intimações simbólicas do meio. As imagens são matérias dinâmicas, derivadas da nossa participação ativa no mundo, um prolongamento dos corpos, onde (com)vivemos de forma singular (BACHELARD, 1993).

A homologia simbólica⁹ que estabelece entre o *Angelus Novus* e *Memória e Esquecimento* está no fato de trazer o dado mundano como uma expressão simbólica que conduz à reflexão antropológica, no sentido de evidenciar particularidades do ser humano, independente do contexto cultural e sócio-histórico. A função simbólica que essa imagem assume caracteriza-a como “mediadora entre a transcendência do significado e o mundo manifesto dos signos concretos encarnados, que se tornam símbolos através dela” (DURAND, 2000, p.25).

⁹ Tal homologia, de acordo com os estudos durandianos, consiste em sucessivas e pequenas modificações que ressaltam repetições significativas. No caso das duas imagens relacionadas, a homologia relaciona-se também à análise de Benjamin sobre a obra de Klee.

Memória e Esquecimento, parafraseando Ricoeur, é uma imagem significativa para mim, por visibilizar as inter-relações entre Fotografia e Imaginário, apresentando possíveis formas de estar e ver o mundo. Sobretudo, por exteriorizar a interioridade dos modos viventes do ser humano, que impulsionam saberes e fazeres na sinestesia cotidiana.

Essa fotografia, como narração e vida, campo de luta do presente/passado/futuro, demarca um diálogo filosófico com Walter Benjamin, que no seu clássico texto “A obra de Arte na Era da sua Reprodutibilidade Técnica” (BENJAMIN, 1994, p.165-196) postula a relação tanto da fotografia como do cinema como modos modernos de expressão, desenvolvidos e utilizados de acordo com as demandas e as possibilidades de uma modernidade desconexa, fragmentária e efêmera. Esse encontro corporificou-se através da crônica visual narrativa “Com Rio Grande na Retina” organizada na dissertação de mestrado (2003).

O conceito “crônica visual narrativa” apresentado na dissertação diz respeito à elaboração de um texto visual organizado a partir do encadeamento de várias imagens que atestam a realidade por mim problematizada, (re)apresentando aos leitores indícios de comportamentos e mentalidades. Organizadas num eixo horizontal que denomino “sintático”, as imagens relacionam-se entre si, estabelecendo uma leitura que destaca o analogismo figurativo da imagem fotográfica como um traço específico que atesta a relação do espaço fotográfico com o espaço topológico que lhe deu origem. Ou seja, as imagens são consideradas emanações do referente e provocam a associação lógica de identificação com o real.

Nesta tese, amplio o conceito de “crônica visual narrativa” com base nas teorias do imaginário, na consideração de que fotografias resultam de atos comunicativos através dos quais os sujeitos da pesquisa partilham visões de mundo. No Capítulo 5, as fotos/dados estão organizadas no eixo sintático, horizontal, encadeadas num discurso visual que apresenta algumas das representações simbólicas sobre o ser professor. Entretanto, a análise desses dados imagéticos privilegia a dimensão simbólica da fotografia, explorando o eixo vertical, o “semântico”, para assim identificar alguns dos mitos fundadores que compõem a dimensão imaginária da docência. Tais mitos referem-se a ideias norteadoras, primeiras, narrativas ancestrais que estabelecem uma

ponte entre o passado e o presente, mediando o desenvolvimento da vida profissional e pessoal.

Elaborar uma crônica visual narrativa do vivido, através de imagens do cotidiano, permitiu-me utilizar a fotografia como um dispositivo de coleta de dados e linguagem expressiva, ao mesmo tempo. Posicionada como uma narradora que narra “desde dentro” (SILVA, 2006), implicada com o seu objeto de estudo, busquei descrever o estranhamente familiar que em mim gerou um choque perceptivo:

O sujeito torna-se narrador por um choque perceptivo que o afasta do conhecido e o situa, então, como narrador. Fora disso, a descrição pode até acontecer, mas não terá densidade nem consistência. Nesse sentido, a condição inicial da narratividade é sempre passional, empática, afetiva, pessoal. O narrador nasce de um desequilíbrio, o choque que lhe afeta a percepção a ponto de incitá-lo a querer levantar o véu do familiar ou da distância cultural. Esse choque se caracteriza, essencialmente, pela determinação a pôr-se no lugar do outro para melhor senti-lo e descrevê-lo. Porém, o narrador não se cristaliza no lugar do outro. A situação narrativa é sempre dialógica. Depois do estranhamento, deve acontecer o entranhamento (mergulho total no outro) e, finalmente, o retorno a si mesmo. (SILVA, 2006, p.84)

A imagem fotográfica que produziu em mim estranhamento revela a profundidade das aparências como uma narrativa do vivido, e coloca-me como pesquisadora de imaginários, que, nas palavras de Juremir Machado da Silva (2006, p.84), “é um narrador externo – estranhado na origem – que narra desde dentro das vivências das quais participa, o mais que puder, e observa sistematicamente”.

E é precisamente no reconhecer-me como um narrador estranhado e entranhado que me sinto mais próxima a Benjamin. Para ele, o conhecimento assume a forma de interpretação, compreendendo a importância de ir contra qualquer interpretação dada como última ou definitiva, pois, como afirma o autor, “Nestes dias ninguém pode aferrenhar-se naquilo de que ‘é capaz’. Na improvisação está a força. Todos os golpes decisivos são desferidos com a mão esquerda” (BENJAMIN, 1987, p.15).

O seu pensamento está, pois, centrado na experiência, na consideração de que a produção de novos discursos se dá a partir do acontecimento singular

de todo o discurso. Benjamin defende a ideia de que nada é definitivamente apresentado, pois sempre existe algo oculto e aberto a novas interpretações:

E se ilude, privando-se do melhor, quem só faz o inventário dos achados e não sabe assinalar no terreno de hoje o lugar no qual é conservado o velho. (...) A rigor, épica e rapsodicamente, uma verdadeira lembrança deve, portanto, ao mesmo tempo, fornecer uma imagem daquele que se lembra, assim como um bom relatório arqueológico deve não apenas indicar as camadas das quais se originam os achados, mas também, antes de tudo, aquelas outras que foram atravessadas anteriormente. (BENJAMIN, 1987, p.239/240)

Acreditando, assim como Benjamin, que sempre da forma menos habitual e esperada é que se consegue o inesperado, e relacionando-me com os objetos de acordo com as suas organizações internas e os atravessamentos que provocam, reconheci aos poucos o papel determinante das imagens fotográficas na minha constituição como indivíduo/docente. A crônica visual narrativa elaborada na dissertação foi o primeiro passo na direção de outras/novas formas de dizer-me/apresentar-me. Ela propiciou-me agora, nesta tese, desenvolver uma metodologia que considera o valor semântico da fotografia, sem separar sintaxe e mensagem/conteúdo. Assim, é possível apresentar e debater aspectos da realidade que não se restringem às raízes históricas e sociais, não mais priorizando a característica indicial da fotografia, como eu fiz na dissertação.

A descoberta acerca das possibilidades simbólicas das imagens, particularmente como emanções arquetípicas que nos colocam na dinâmica do trajeto antropológico do ser, deu-se no encadeamento das vivências futuras, no meu ingresso no doutoramento e, particularmente, no encontro com Gilbert Durand. Isso, porque o autor considera fundamental ponderar-se sobre o valor semântico das imagens simbólicas, visto que a “sua sintaxe não se separa de seu conteúdo, de sua mensagem” (DURAND, 2002, p. 394).

O conhecimento do pensamento de Durand e o reconhecimento da fotografia como uma escrita/*graphia*, que presentifica memórias e imagens em nós, são frutos do meu encontro com a professora Lúcia Peres e as pesquisas desenvolvidas no GEPIEM – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Imaginário, Educação e Memória, em 2006. Essa aproximação e a conjunção de ideias e

ideais potencializaram as ações do PhotoGraphein– Núcleo de Pesquisa em Fotografia e Educação, UFPel/CNPq, que lidero desde 2004.

Nos primeiros anos, o grupo privilegiava a análise da imagem fotográfica principalmente com relação à sua natureza *indicial*, na consideração das categorias de signos definidas por Charles Sanders Peirce¹⁰. Tal característica a torna obrigatoriamente realista ou referencial, pois o *índice* para Pierce é um signo determinado pela relação direta entre o seu objeto dinâmico e o real: o signo de um existente

1.2 No encontro com Gilbert Durand a descoberta do trajeto antropológico do Ser epifania

Como é possível verificar, através da síntese biográfica realizada até aqui, as fotografias sempre fizeram parte da minha vida. A princípio, eram consideradas receptáculos da memória, posicionando-me na genealogia familiar. Depois, assumiram o papel de elementos discursivos possibilitando-me “falar” sobre o mundo. Para, nesta tese, transformarem-se em “epifanias de um mistério” (DURAND, 2000, p.12)¹¹, o de ser professor.

Refletindo criticamente sobre ideias, projetos e ações desenvolvidas nos últimos anos, agora consigo apreender a fotografia como o somatório da manifestação de conteúdos visíveis, diretos, e “invisíveis e indizíveis” (op. cit., 2000), indiretos, considerando-a no âmbito das produções simbólicas. Isso porque embora fotografias resultem da objetividade técnica do equipamento, elas também são frutos da imaginação, visto que o “ponto de vista” do registro (o ângulo escolhido) e demais opções dentre as inúmeras possibilidades oferecidas pelas tecnologias, depende das escolhas subjetivas de quem fotografa. Nesse sentido, podemos considerar que tais imagens são como que aparições reveladoras de ideias *adormecidas* no inconsciente e que nos levam

¹⁰ Charles Sanders Peirce (1839-1914) cientista e filósofo norte-americano considerado o fundador da moderna Semiótica. Sua teoria amplia a noção de signo e, conseqüentemente, de linguagem. Ele “foi o enunciador da tese anticartesiana de que todo o pensamento se dá em signos, na continuidade dos signos” (SANTAELLA, 2001, p.32).

¹¹ Com esta expressão, “epifania de um mistério”, Gilbert Durand refere-se ao *símbolo*, caracterizando-o como resultado da transfiguração da percepção sensível na evocação do supra-sensível (DURAND, 2000).

a agir de determinado modo frente à realidade. No caso da discussão aqui entabulada, elas referem-se aos sentidos amplificados do *ser professor*.

Tal compreensão amplia as possibilidades de análise da potencialidade narrativa das imagens fotográficas encadeadas como discursos visuais. Influenciada pela originalidade das análises e do pensamento de Walter Benjamin, avancei em minhas pesquisas rumo ao universo simbólico. Entendo, assim como ele, que todo o conhecimento assume a forma de interpretação, duvidando da obviedade gratuita das imagens fotográficas.

Adotando a perspectiva antropológica de Cassirer¹², do homem como *animal symbolicum*, é possível considerarmos que toda a manifestação simbólica supõe a imaginação como uma força primitiva, tipicamente humana, anterior à razão discursiva. Assim sendo, o papel instaurador e antropológico da imaginação é uma marca inexorável das linguagens e das produções simbólicas. Cabe aqui destacar que a imaginação pode assumir concepções distintas e opostas. Refiro-me à concepção “reprodutiva” e à “imaginação criadora” (adotada nesta tese), que se diferencia da outra pela autonomia que assume, transgredindo o real, lendo “a natureza como uma fisionomia humana móvel” e produzindo imagens “que seguem ao mesmo tempo as forças da natureza e as forças da nossa natureza” (BACHELARD, 1989, p.191).

Embora a aparência realista revelada pelas imagens fotográficas, elas também são frutos da imaginação criadora, imprimindo uma marca indelével da subjetividade que maneja o equipamento. Fotografias determinam uma intencionalidade para além da racionalidade do aparato, pois não se restringem a uma relação de objetividade na representação do mundo e estabelecem um sentido subjetivo aos discursos visuais que produzem.

Na tarefa de investigar novas interpretações, Benjamin reconheceu o simbolismo, as metáforas e as alegorias dos discursos, como, por exemplo, na análise do *Anjo* de Klee. Ele se referia a acontecimentos singulares dos discursos, e isso me estimulou a seguir buscando particularidades que potencializassem o meu próprio discurso de modo singular.

E foi Durand que me permitiu identificar o símbolo como um “acontecimento singular do discurso”, um

¹² Ernest Cassirer propõe que “em vez de definir o homem como *animal rationale*, deveríamos defini-lo como *animal symbolicum*” (CASSIRER, 2005, p.50), recuperando a importância filosófica da noção de *símbolo* para análise e compreensão das produções culturais, através das quais o homem imprime a sua marca espiritual e impõe a sua presença no mundo.

Signo que remete para um indizível e invisível significado e, deste modo, sendo obrigado a encarnar concretamente esta adequação que lhe escapa, e isto através do jogo das redundâncias místicas, rituais, iconográficas, que corrigem e completam inesgotavelmente a inadequação. (DURAND, 2000, p.16)

Sendo assim, é possível considerar o símbolo como um acontecimento particular do discurso, que, para além das aparências, instaura um sentido peculiar: a “epifania de um mistério” que presentifica o “trajeto antropológico do ser”. Trajeto, esse, que diz respeito ao movimento dos símbolos no vai-e-vem contínuo entre as raízes das representações do *homo sapiens*, “o incessante intercâmbio que existe, no nível do imaginário, entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas emanando do meio cósmico e social” (DURAND, 1998, p.38).

Adentrar nos meandros do trajeto antropológico pelo viés da *foto-graphia* pode ser considerado como um mergulho profundo em nossas cavernas interiores, “numa descida interminável, avançando em meio às sombras, aos clarões, até que cheguem o resfolegar, bater de asas, murmúrios, ecos” (MORIN, 2002, p.93) do arcaico que nos habita e nos une. Isso porque “todo o ser humano, como o ponto singular de um holograma, contém o cosmo em si” (ibid, p.93).

O reconhecimento do potencial simbólico da imagem fotográfica, fruto da imaginação criadora, produzida na troca incessante entre as pulsões subjetivas e as intimações do meio social e cósmico, é a motivação para nesta tese ampliar o conceito de “crônica visual narrativa”, potencializado pelos estudos do Imaginário. Mais do que avaliar o conjunto de imagens no “eixo da sintaxe”, horizontal, ratificando o que elas apresentam como fiz na dissertação, agora ele acena para a manifestação dos devires e daquilo que nos atravessa, ou seja, implica na consideração da dimensão simbólica de cada imagem em particular. Para tanto, a análise privilegia a exploração vertical, no “eixo semântico”, no qual os significados dos símbolos plasmados metaforicamente nas imagens são aprofundados em busca do reconhecimento dos mitos fundadores que manifestam o trajeto antropológico do ser.

Quero, com isso, destacar que a crônica visual narrativa apresentada no Capítulo 5 é constituída por um conjunto de imagens não gratuitas e relacionadas entre si. Elas integram um material inconsciente e pensado dos sujeitos da pesquisa acerca do *ser professor*, como um modo possível (método) para analisarmos o mundo dos fenômenos a partir do devaneio poético.

A fotografia – e a relação específica de contiguidade física que estabelece entre o objeto e sua imagem – garante-lhe a condição de “índice do real”. Entretanto, é preciso também considerar a especificidade do meio de produção da imagem fotográfica (DUBOIS, 1984), ou seja, o automatismo de sua gênese técnica. Depois do surgimento da fotografia, é impossível dissociar a imagem do ato que a gerou, a implicação do corpo no atestado de existência que ela fornece sobre aquilo que mostra. Com isso, quero ressaltar que a fotografia nunca é análoga ao real, mas, sim, resulta da percepção do real, como uma consequência do ponto de vista e da reação do sujeito fotógrafo aos fatos/objetos registrados.

Existe um parentesco entre a gênese da imagem e a percepção fisiológica, decorrendo daí a codificação da imagem fotográfica semelhante à da visão humana, lembrando que não podemos deixar de considerar que a visão humana é de natureza binocular, enquanto que a fotografia é monocular. Além deste particular, determinante para refletirmos sobre a essência da imagem fotográfica, é preciso evidenciar o seu código de construção, a câmara obscura, que define o seu sistema perspectivo. E isso se deve ao fato de que a fotografia resulta de um método realista de produção de imagens, o que ressalta o seu caráter simbólico, pois ela simboliza na medida em que atua como código personificador da refração ótica que a câmara promove (MACHADO, 1984).

Tais pressupostos nortearam as atividades do PhotoGraphein no seu início. No entanto, tínhamos consciência de que com o desenvolvimento da fotografia iniciou-se um percurso distinto em direção a novos/outros modos de descrever/escrever o mundo. Modos, esses, não mais restritos ao âmbito do verbal, porém, igualmente capazes de sistematizar as manifestações subjetivas acerca da cultura humana. Trata-se, portanto, de assumir que a *foto-graphia* resulta do olhar humano mediado pela tecnologia, remetendo a uma *graphia*

que necessariamente não está relacionada à racionalidade da cultura escrita (PERES; BRANDÃO, 2009).

No contexto de tais reflexões e conhecimentos, o meu encontro com a professora Lúcia e o contato com as teorias de Gilbert Durand (2001) foram determinantes para a apreensão da capacidade das imagens fotográficas de tornarem visíveis os símbolos que manifestam o trajeto antropológico do ser, e das possibilidades interpretativas de sua metodologia. O método durandiano, um estruturalismo figurativo, considera a dinâmica dos símbolos e suas homologias. Nele, o mito é o alicerce de conteúdo arquetípico, que mostrará no procedimento analítico as repetições das dinâmicas simbólicas.

Através de tais estudos, compreendi que a gênese automática da fotografia e o seu caráter simbólico possibilitam lermos/interpretarmos os conteúdos do imaginário na perspectiva da “hermenêutica instauradora” (DURAND, 2002) que amplifica os sentidos da coisa percebida/registrada. Eles permitem analisarmos o fotográfico no reconhecimento de que:

a realidade simbólica - e toda capacidade imagética e de significação humanas - precede a função semiótica e até mesmo a engloba, sendo o conjunto integral do funcionamento da psique e não apenas uma dimensão cognitiva/orgânica do desenvolvimento humano (PERES; BRANDÃO, 2009, p.37).

Percebo que as imagens fotográficas são capazes de pré-formar em seu interior uma experiência posterior; nelas vejo-me, (re)construo-me a cada mirada. Elas são partes fundamentais da minha história, graças à capacidade de se independizarem das vivências e dos sentimentos dos seus criadores. Seja nos álbuns ou distribuídas nos porta-retratos que se multiplicam ao meu redor, as fotografias se constituem em construções discursivas que precisam ser lidas, cotejadas e decodificadas.

No final, o que vemos não é nem a fotografia em sua inércia, nem a realidade aprisionada no plano do papel sensível; é, sim, a imagem fotográfica traduzida nos termos de nossa própria experiência. Elas se encontram em algum lugar entre as percepções, entre o que lembramos e o que aprendemos, entre o vocabulário comum e um feito por arquétipos ancestrais. Na perspectiva Junguiana, são as ideias e as forças primeiras (psíquicas e sociais)

que mobilizam formas de agir, viver e sentir, e que podem ser mobilizadas pelas demandas do meio. Isso, porque:

Entendidas como emanções de experiências passadas, as imagens fotográficas inscrevem significações para além das aparências. Portanto, estes suportes simbólicos constituem-se numa tentativa de evitar-se o silenciar das experiências [...] das vivências e descobertas, que possibilitam, além da construção, a desconstrução para novas reconstruções. (PERES; BRANDÃO, 2009, p.46).

Na casa de meus pais, manusear os álbuns era um ritual entre o corriqueiro e o sagrado. E esta investigação está intimamente imbricada com estas práticas.

Vê-los quase que diariamente, já que permaneciam ao alcance da mão, permitia relembrar os amigos, os eventos, os fatos, os encontros e os desencontros que nos estimulavam a prosseguir. São álbuns com capas de madeira forradas com tecido, adornados com borlas de fio de seda e tiras de couro. As páginas são em papel mata-borrão verde ou cinza, separadas por uma folha de papel vegetal. Neles estão registrados casamentos, nascimentos, aniversários e batizados familiares, sem falar dos eventos sociais e políticos frequentados pela família.

Os álbuns ainda existem e são muitos. Folheá-los ainda é uma prática constante. Somente através deles consigo rever meus entes queridos, pais, tios, primos e amigos que o *vento levou*, mas que permanecem preservados nos saís de prata das imagens fotográficas. As fotos que eles abrigam são como relicários e permanecem como motivadores/propulsores dos meus caminhos profissionais e pessoais.

Hoje, revirando os meus álbuns, fica mais fácil identificar na criança sempre envolvida com lápis, pincéis, tintas, apresentações teatrais e musicais, a representação da “engenheira” formada e reformada pela Arte, que desde muito cedo brincava de “ser professora”, embora sempre tenha dito que “ser professora” era tudo o que não queria!

A reflexão que desenvolvi até aqui demonstra que como artefatos culturais as fotografias são objetos diversificados com ampla existência social e

abrangência cultural. Isso aponta para as possibilidades desses materiais, ampliando os sentidos daquilo que vemos e do que nos acontece.

Revisitar as imagens do passado, através da imagem fotográfica, possibilita atualizar no presente as “recordações referências” (JOSSO, 2004), alargando e enriquecendo a nossa percepção sobre o vivido, pois “falar de recordações-referências é dizer, de imediato, que elas são simbólicas do que o autor compreende como elementos constitutivos da sua formação” (JOSSO, 2004, p.14). No entanto, mais do que isso, elas dão visibilidade ao capital simbólico, atuando como elemento constitutivo da formação humana num amplo sentido.

Considero que os encontros filosóficos, tanto com Walter Benjamin, como com Gilbert Durand, foram determinantes para o meu entendimento da potência discursiva das imagens fotográficas para além do real que desvelam. Eles me possibilitam aqui, neste “retábulo” reflexivo em que se constitui a tese, a partir das imagens dos álbuns de família, revisitando a minha história familiar, expandir os meus próprios questionamentos em busca da instância simbólica do pensamento, dos seus saberes e métodos.

2.

CONSTITUINDO-ME PROFESSORA NOS RASTROS DA VISUALIDADE E DO IMAGINÁRIO

... o olho a si mesmo não se enxerga,
senão pelo reflexo em outra coisa.
William Shakespeare



Figura 3: **Autor Desconhecido**
Praça Cel Pedro Osório, 1942.

No exercício desta escrita, miro os cacos do passado. Reviro a memória ordenando os fatos, relembando sentimentos e sensações. Nesse exercício,

retorno aos álbuns de família, para deles retirar indícios de quem sou. Dentre as inúmeras fotografias acondicionadas nos álbuns, uma, em particular, me “enfeitiça” desde a infância. E é essa imagem (Figura 3) que apresento para ponderar sobre como algumas escritas/*graphias* fotográficas são capazes de presentificar memórias e imagens em nós, conduzindo os rumos da própria vida.

Nela, meus pais, elegantemente empertigados em seus trajes militares, sorriem para mim. Lembro que costumava fantasiar a situação, imaginava que eles eram soldados, que defendiam alguma causa importante (que eu desconhecia qual era!), o que me orgulhava muito. Bem mais tarde, numa conversa com minha mãe, descobri que os “trajes militares” eram na verdade uniformes escolares usados pelos estudantes do Ginásio Pelotense. Atrás da fotografia, minha mãe escreveu: “Recordação de nossa vida estudantil”.

Na época, ambos tinham dezoito anos e vivenciavam os reflexos da Segunda Guerra Mundial. De minha mãe, escutei muitas histórias sobre os ataques às moradias de alemães residentes em Pelotas; sobre as pessoas em fuga, deixando toda uma vida para trás, e as passeatas estudantis em nome da paz.

Ela gostava de contar sobre os tempos vividos no Pelotense, onde conheceu meu pai, seu colega de turma. Mamãe orgulhava-se de sua escola, mas reclamava da rigidez e da rispidez dos professores, alguns já com idade avançada, sem paciência para lidar com a energia dos adolescentes, como o professor de Latim, considerado o “terror” da escola. Ela contava sobre as repreensões disciplinares, as provas orais que lhes obrigavam a longas horas de estudo e a dificuldade que tinham para decorar os textos que deveriam ser reproduzidos na íntegra no momento da avaliação.

Hoje, vejo esta fotografia não somente como um reservatório de memória, mas, muito mais, como um índice de quem sou. Ela me faz sentir como parte integrante de algo maior, como se naqueles dias conturbados pela guerra, eu mesma tivesse desfilado pelas ruas de Pelotas com jaquetão militar e quepe. Sinto, também, como se estivesse sentada do seu lado na carteira escolar, vivendo as mesmas experiências de uma escola em tempos de guerra. Tudo isso faz parte do meu imaginário e, embora distanciados no tempo e no espaço, sinto-me em sintonia com os meus pais e seus ideais, mobilizada pelas histórias que me constituem uma cidadã.

Através desta imagem em especial, confrontei-me com a força e a reverberação da potência narrativa e imaginativa da fotografia, afetada que estava com morte de meus pais, mamãe em 2000 e papai em 2002. Um momento em que precisei “arrumar a casa”! Como filha única, tinha a missão de selecionar os objetos que permaneceriam e os que seriam descartados: como se isso fosse uma missão fácil! Como fazer para selecionar e descartar partes da história de alguém? Logo eu, uma colecionadora por excelência, alguém que busca ansiosamente juntar os traços do passado e (re)configurá-los no entendimento do presente.

Durante semanas, permaneci horas examinando os objetos, lendo cartas e poesias escritas por eles na juventude, e admirando as fotografias. Dentre elas, me reencontrei com a foto do casal na Praça Cel. Pedro Osório. Por estes acasos da vida, na mesma época assumia pela primeira vez o cargo de professora do ensino superior, no curso de Artes Visuais – Licenciatura da Universidade Federal de Rio Grande (FURG). Tal coincidência fez com que a vida profissional e a pessoal se mesclassem num novo *momento charneira*.

O impacto desta fotografia sobre mim, convocando as histórias particulares entrelaçadas e contextualizadas na reconstrução do passado, me possibilitou identificar rastros da minha própria identidade. E isso se deve ao fato de que a fotografia:

É uma imagem dialética, como a chama Benjamin. Dialética porque junta o passado e o presente numa intensidade temporal diferente de ambos; dialética também porque o passado, neste seu ressurgir, não é repetição de si mesmo; tampouco pode o presente, nesta relação de interpelação pelo passado, continuar igual a si mesmo. (GAGNEBIN, 1991, p.47)

Analisando a questão, reconheço que as recordações-referências acondicionadas nos álbuns de retratos familiares detonaram a reflexão sobre as condições de minha própria existência como indivíduo/professor. Foi o passado interpelando o presente. Sendo assim, admito as fotografias como portadoras de dimensões do visível, que apelam para a percepção do âmbito social, miscigenadas aos apelos das emoções e dos sentimentos. Logo, sinto-me à vontade para reconhecer que:

A recordação-referência pode ser qualificada de experiência formadora, porque o que foi aprendido (saber-fazer e conhecimentos) serve, daí para frente, quer de referência a numerosíssimas situações do gênero, quer de acontecimento existencial único e decisivo na simbólica orientadora de uma vida. (...) Assim, a construção da narrativa de formação de cada indivíduo conduz a uma reflexão antropológica, ontológica e axiológica. (JOSSO, 2004, p.14) (sic)

As palavras da pesquisadora Marie-Christine Josso ajudam-me a entender a real importância da reflexão sobre o vivido, no sentido de evidenciar as características do ser humano, independente do contexto cultural, social e histórico, tornando evidentes os valores que estruturam e orientam a nossa existência na permanente busca da individuação. As minhas recordações-referências, ou “imagens-lembrança”, na fala de Gaston Bachelard (2006), manifestam escolhas, inércias e dinâmicas, indicando possibilidades para que aqui, no espaço desta tese, eu possa problematizar, a partir das minhas vivências, o humano que habita em mim, o *ser professor*.

A foto dos meus pais, em seus trajes “militares”, foi decisiva para a aproximação da condição imanente¹³ das imagens fotográficas como receptáculos da memória, ao caráter simbólico que manifestam. Através dessa imagem em especial, de uma escola em tempos de guerra, síntese imagética da força de instâncias do poder, no caso, o político estatal e o político escolar, me confrontei com uma questão que considero primordial: Afinal, quem é o professor?

Alguém que se aceita como guia na criação deste espaço de convivência. No momento em que eu digo a vocês: "Perguntem", e aceito que me guiem com suas perguntas, eu estou aceitando vocês como professores, no sentido de que vocês me estão mostrando espaços de reflexão onde eu devo ir. Assim, o professor, ou professora, é uma pessoa que deseja esta responsabilidade de criar um espaço de convivência, este domínio de aceitação recíproca que se configura no momento em que surge o professor em relação com seus alunos, e se produz uma dinâmica na qual vão mudando juntos. (MATURANA, 1998, p.32)

¹³ A imagem fotográfica independente da intencionalidade na sua geração é um receptáculo da memória. Isso se deve à sua característica indicial que permite o registro fiel do objeto representado, como um atestado de presença que remete ao passado. Nesse sentido, é possível dizer que ser um “receptáculo da memória” é uma condição imanente da fotografia, ou seja, tal característica existe e é inseparável da imagem fotográfica.

A resposta que encontrei nas palavras de Humberto Maturana, do ser professor como um indivíduo em permanente processo de construção, balizado pelas trocas cotidianas, determinou as reflexões e as investigações que pautam as minhas ações docentes até aqui, agora, como professor assistente do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas. E, nesse contexto, a imagem dos meus pais em seus trajes militares/escolares assumiu um papel de destaque nos rumos da minha *trajestória* profissional. Tais emanações da memória advindas da revisitação de minha história de vida me permitiram meditar sobre os caminhos profissionais trilhados e as possibilidades futuras.

2.1 Nas trilhas da docência: estimulando a memória, *foto-graphando* os mitos.

Ao iniciar as minhas práticas docentes na FURG, em 2003, deparei-me com a seguinte questão: Se pretendemos desenvolver novas mentalidades, pluralistas e interativas, não mais a unanimidade modernista, como educar os futuros educadores?

Tal qual o personagem criado por Jorge Luis Borges, em “As Ruínas Circulares”, sentia-me extasiada pela possibilidade “de modelar a matéria incoerente e vertiginosa de que se compõem os sonhos” (BORGES, 1998, p.501), e, ao mesmo tempo, aterrorizada por compreender ser eu mesma uma aparência que alguém um dia sonhara. No entanto,

O certo é que o homem cinza beijou o lodo, subiu as encostas da margem sem afastar (provavelmente, sem sentir) os arbustos cortantes que lhe dilaceravam as carnes e se arrastou, aturdido e ensangüentado, até o recinto circular que coroa um tigre ou cavalo de pedra, que teve certa vez a cor do fogo e agora a da cinza. (BORGES, 1998, p.499)

Assim como o *homem cinza*, finalmente estava na *arena*: “um templo que os devoraram incêndios antigos, que a velha palúdica profanou e cujo

Deus não recebe honra dos homens” (BORGES, 1998, p.499). O momento não era para criticar, como costumávamos fazer quando estudantes. Chegara a minha vez, o tão esperado momento para colocar em prática anos de estudo; no entanto, os questionamentos se somavam. Como agir? Qual seria a melhor estratégia metodológica e de postura pessoal para não repetir as falhas dos meus próprios mestres, gerando as mesmas lacunas que identifiquei em minha formação? Como colaborar para a construção do conhecimento sem repetir os modelos vigentes, ultrapassando as barreiras da racionalidade cartesiana e adentrando no mundo da sensibilidade e da poética, da ética e da estética?

Na busca de entender os meandros da própria docência, estabeleci como objetivo para as minhas práticas docentes a busca pelo desenvolvimento de uma aprendizagem no contexto da participação socialmente ativa, experimentando o mundo de forma significativa, interpretando os fatos cotidianos articulados aos conteúdos disciplinares. A motivação era a vivência de uma formação pela investigação e reflexão sobre a ação, cujas estratégias se sustentassem pela pesquisa, teórica e estética, de modo que no processo se ampliasse o sentido de grupo e as capacidades de sistematização da ação e do pensamento.

Decidi que era o momento ideal para experimentar as ideias, elaborando um projeto educacional que estimulasse a relação dos estudantes com a realidade imediata, e permitindo que eles adentrassem no reino da sensibilidade simbólica regido pela Arte. Intuitivamente, me aproximava dos processos (auto)formadores, privilegiando um dos conceitos-chave de Josso (2004), a *formação experiencial*, aquela que se concretiza através da reflexão crítica sobre as próprias ações, apontando possíveis direções para a pesquisa.

A fotografia foi o meio escolhido. E não poderia ser diferente! Acreditava que a minha fiel companheira seria uma poderosa aliada no exercício da imaginação como “a faculdade de reformar as imagens fornecidas pela percepção” (BACHELARD, 2001, p.1), libertando-nos, assim, das imagens primeiras. Além da ação imaginante que a fotografia detona, ela também aciona as “ausências”, as memórias que nos fundam como sujeitos. A imagem fotográfica guarda em si sentidos diversos. O fotógrafo detém as escolhas técnicas, no entanto, o click, o disparo definitivo, autoriza um pensamento iluminando uma opção, deixando de fora as infinitas possibilidades que não foram às do instante “congelado”.

A iluminação dos objetos e dos sentidos que a fotografia provoca vem ao encontro do fascínio que a luz sempre despertou na humanidade. Podemos considerar o êxtase pela descoberta do fogo como um balizador dos rumos humanos em busca da “clareza”, uma intrínseca ligação que Platão interpreta no livro VII da *República* através do “Mito da Caverna”. Com ele, Platão elabora uma metáfora da própria relação do homem contemporâneo com a imagem, ideia destacada por José Saramago no documentário “Janela da Alma” (JARDIM e CARVALHO, 2001): “Como nunca o Mito da Caverna foi tão atual”; e compartilhada pela estudiosa Susan Sontag (1991):

A humanidade permanece irremediavelmente presa dentro da caverna de Platão, regalando-se ainda, como é seu velho hábito, com meras imagens da realidade. (...) A própria insaciabilidade do olho que fotografa modifica os termos do confinamento dentro da caverna, o nosso mundo. (SONTAG, 1991, p.3)

O pensamento platônico renegou a imagem à noção unilateral de superficialidade da *physis*, tomando-a como efemeridade das coisas materiais, privilegiando o *eidos* (ideia). Segundo os filósofos pré-socráticos, a *physis*, a aparência do Universo, é múltipla, mutável e transitória.

Com o Mito da Caverna, Platão convida a filosofia a abandonar as sombras, esses aspectos desprendidos da verdade, *aletheia*, e buscar a luz na *Ideia*. A partir de então, uma tradição filosófica se funda, concebendo a imagem, pejorativamente, como cópia, perecível e, portanto, não-confiável. Tanto que Durand destaca o fato de alguns pensadores do século XX ainda considerarem a imagem como “o duplicado mnésico da percepção, que mobiliza o espírito com ‘miniaturas’ mentais que não passam de cópias das coisas objetivas” (DURAND, 2002, p.21); e a imaginação como, no máximo, uma forma de pensamento infantilizado.

Nesse sentido, acredito que o conhecimento do “Mito da Caverna” torna-se uma peça fundamental para a problematização filosófica sobre o olhar, uma discussão que permeia as práticas em fotografia, visto que temos consciência de que delas resultam visões parciais da realidade, diretamente relacionadas à bagagem experiencial dos indivíduos:

Porque cremos que a visão se faz em nós pelo fora, e simultaneamente, se faz de nós para fora, olhar é, ao mesmo tempo, sair de si e trazer o mundo para dentro de si. Porque estamos certos de que a visão depende de nós e se origina em nossos olhos, expondo nosso interior ao exterior, falamos em janela da alma. [...] Porém, porque estamos igualmente certos de que a visão se origina lá nas coisas, delas depende, nascendo do 'teatro do mundo', as janelas da alma são também espelhos do mundo. (CHAUI in: NOVAES, 1988, p.59)

Assim entendendo a questão, propus ao grupo de acadêmicos da FURG a leitura dos mitos da Caverna e de Narciso como subsídios para o aprofundamento das discussões sobre as identidades dos sujeitos numa sociedade massificada e globalizada. Por sua vez, o conhecimento dos mitos encaminhou a leitura e a análise do clássico de Oscar Wilde, "O retrato de Dorian Gray".

Entremeada por leituras, reflexões, práticas pedagógicas e artísticas, no final de 2003, mostramos para a comunidade acadêmica a exposição IDENTIDADES, na qual cada estudante apresentou o seu autorretrato. Com a proposta da autorrepresentação, construída a partir da análise dos álbuns de fotografias familiares, conseguimos exteriorizar a maneira como nos vemos no mundo, nossos padrões de gosto e ideias em geral. Como emanações do passado, as imagens dos álbuns pessoais fundiram-se às memórias, criando novas imagens mentais, cogitando novos caminhos e soluções para os problemas cotidianos. Compartilhamos os nossos posicionamentos e estabelecemos um diálogo que privilegiou a obra de arte como mediadora dos questionamentos.

Esse foi o modo sugerido ao grupo para darem visibilidade a outros modos de falar sobre si fora da esfera do verbal, explorando as diferentes vocações estéticas e narrativas dos materiais fotográficos, não se restringindo a registros documentais. Dentre os princípios fundamentais que animaram o desenvolvimento das atividades e que culminaram com a exposição artística, está a capacidade da fotografia em materializar a fantasia subjetiva, desvelando as profundas relações entre o império do objeto e o do sujeito.

Subjetivando o objetivo, descobrindo o mundo pela essência das coisas, a fotografia atuou como um veículo para intenções e expressões, manifestando conhecimentos que não são objetivos, diretos, e sim indiretos, materializados

em símbolos que só existem na articulação com os sentidos que os impregnam (DURAND, 2000). A essa altura, a fotografia se estabelecia como uma linguagem comum entre nós, e caminhávamos juntos em busca de respostas para as interrogações, as dúvidas que surgem do confronto entre as vivências e as verdades historicamente sistematizadas e que permeiam qualquer processo (auto)formativo. Na sequência, e como um modo de potencializarmos a proposta de entabular uma discussão sobre quem somos – no seio de uma sociedade que nos condena ao anonimato, em 2004, “Fausto” foi convidado a visitar a “Caverna de Narciso”.

A necessidade de pensar sobre as relações entre Fotografia, Imaginário e Memória encontrou na obra “Fausto”, de Goethe, um poderoso aliado. A pertinência e a atualidade das questões tratadas nesse clássico da literatura mundial para a constituição cultural dos acadêmicos é inegável. Com uma poética de proporções épicas, a obra recriada por Goethe relata a tragédia do Dr. Fausto que, desiludido com o conhecimento científico do seu tempo, faz um pacto com o demônio em prol da sua paixão pela técnica e pelo progresso.

Seduzidos a lerem a “primeira e ainda a melhor tragédia do desenvolvimento” (BERMAN, 1986, p.16), o grupo foi instigado a reinventar os personagens, traduzindo-os através do olhar fotográfico. A proposta foi a de refletirmos sobre a *persona* que cada um cria para si e através da qual atua socialmente. O termo *persona* aqui é entendido a partir da concepção associada ao teatro grego, significando uma máscara cuja função é dar ao ator (teatral ou social) a aparência que o papel exige, logo, por extensão, designando um papel social.

Desnudados pelas lentes dos aparatos fotográficos, os estudantes materializaram no outro seus mais recônditos pensamentos. Nas fotografias, surgem indivíduos multifacetados procurando entender a sua própria essência, travestidos de *diabos*, sedutoras heroínas e ambíguos personagens que manifestam os imaginários particulares. Temos, nessas imagens, um conjunto de registros que traduzem fantasias de si e conduzem ao sonho. São vestígios dos objetos e dos sujeitos fotógrafos traduzidos em representações de si a partir dos preceitos da perspectiva e da imaginação, num misto de realidade e ficção, comprovando que:

Os desafios da fotografia pertencem à esfera da filosofia em geral – são, por exemplo, o real e suas representações, o sujeito e o objeto, o ser e o tempo, a vida e a morte (...) Tal reflexão filosófica permite, assim, interrogar não só a fotografia e a arte, mas também as relações dos homens com o mundo, com as representações e consigo mesmos. (SOULAGES, 2010, p.14)

Sem a pretensão de extrair das práticas uma teoria sistemática ou um conjunto unificado de teses, o objetivo das ações foi o de dialogar através do poder criativo da linguagem fotográfica sobre a essência do humano na contemporaneidade. Acima de tudo, buscamos apresentar/problematizar as marcas comuns que compõem a identidade de cada um, tal e qual uma sintaxe visual que apresenta a complexidade do todo.

A escolha dos mitos da Caverna e de Narciso não foi casual. Como representações arcaicas de Sociedade e de Identidade, eles são uma espécie de mitos diretores que ainda norteiam a vida em comunidade. Eles são evidências veladas do imaginário, visto que “os mitos são metáforas da potencialidade espiritual do ser humano, e os mesmos poderes que animam nossa vida animam a vida do mundo” (CAMPBELL, 1990, p.37). São como “pistas para as potencialidades espirituais da vida humana” (CAMPBELL, 1990, p.17).

2.2 Construindo saberes experienciais nas fulgurações do imaginário

Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes). (CALVINO, 2000, p.11)

A minha opção por desenvolver processos de ensino-aprendizagem, envolvendo a análise de obras literárias clássicas, ampara-se na crença de que tais leituras transmitem ao leitor ideias acerca da produção do pensamento humano ao longo da história. Embora a impaciência e a inexperiência juvenis possam muitas vezes dificultar o entendimento dessas obras, elas “podem ser formativas no sentido de que dão uma forma às experiências futuras,

fornecendo modelos, recipientes, termos de comparação, esquemas de classificação, escalas de valores, paradigmas de beleza” (CALVINO, 2000, p.11).

Desde a Antiguidade, o mito inventa simbolicamente uma compreensão das coisas, estabelecendo uma ordem e um sentido ao mundo dos fenômenos. Portanto, o estudo sobre os mitos encaminha o entendimento das relações entre os seres humanos e o mundo, ou o mundo e os seres humanos. Eles foram criados para revelar um homem ao mundo e um mundo a esse homem, assim como, para ocultar/proteger a consciência desse homem, “atirado” ao mundo sem qualquer proteção. Digo isso, considerando que possuir uma consciência pode ser uma desvantagem, já que ela, como para Pinóquio, é um grilo falante a nos atormentar com nossas próprias ficções.

Avalio os mitos como vestígios polissêmicos que repousam em nós, assim como os pedaços de cerâmica e as pontas de flechas de um sítio arqueológico, adormecidos até serem evocados pelos rituais (CAMPBELL, 1990). Nesse contexto, a fotografia apresenta-se como uma construção discursiva no âmbito estético da racionalidade e um movimento linguístico criador (BACHELARD, 1990), ritualístico, capaz de dar vida aos mitos, como acontece nesta tese, expondo alguns mitos diretores do mundo da docência. Como demonstro nos capítulos que seguem, a *foto-graphia* permite a identificação de símbolos comuns que remetem a um mesmo significado e determinam comportamentos; os fundamentos míticos e paradigmáticos que norteiam os pensamentos acerca da docência, do *ser* professor. Temos, portanto, a imagem fotográfica como uma fragmentação sem síntese, em que a indeterminação, a incompletude, a plasticidade e a multiplicidade constituem-se em elementos da reflexão. Sendo assim, trago aqui a fotografia, não como um duplo empobrecido do real, sim, como fruto do devaneio poético, ou seja:

Por si só, o devaneio é uma instância psíquica que muitas vezes se confunde com o sonho. Mas quando se trata de um devaneio poético, de um devaneio que frui não somente de si próprio, mas que prepara gozos poéticos para outras almas, sabemos que não estamos mais no caminho fácil das sonolências. O espírito pode relaxar-se; mas no devaneio poético a alma está de vigília, sem tensão, repousada e ativa. (BACHELARD, 1993, p.6)

O exercício de ler o mundo nas entrelinhas dos clássicos e dos mitos possibilitou-nos ver, observar, selecionar, descobrir, revelar e revelar-se, transgredindo os limites da presença e da ausência. Analisando os resultados, comprovamos que ele contribuiu para a ampliação da capacidade humana de simbolização, apreendendo a linguagem fotográfica em suas articulações estruturais e pragmáticas. Caracterizadas como artísticas e culturais, as práticas utilizaram a fotografia como suporte para as emanções subjetivas, visto que envolveram:

(...) a festa, a crença e a celebração, uma brincadeira seríssima de jogos com símbolos, através dos quais as pessoas se dizem e inventam entre elas não apenas as relações sociais, mas relacionamentos empapados de sentidos e afetos, de reconhecimentos, de alianças e desconfiança de identidades. (BRANDÃO, 1995, p.130)

As obras resultantes dos processos artísticos descritos caracterizam-se como narrativas autobiográficas metafóricas que, para além da qualidade estética, destacam-se como fruto de práticas reflexivas, fundamentais para a formação docente. A importância destes exercícios fotográficos estético-reflexivos repousa na potencialidade oferecida para o desenvolvimento de múltiplas aprendizagens decorrentes da ponderação crítica sobre as próprias vivências, possibilitando a transformação do vivido em *experiências formadoras*:

Começamos a perceber que o que faz a experiência formadora é uma aprendizagem que articula hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros. (...) que servem para descrever e compreender a si mesmo no seu ambiente natural. (JOSSO, 2004, p.39)

Tais processos representativos não são miméticos, são, sim, instituidores de realidades, num movimento de deslocamento do sujeito representador a sujeito da representação. Em síntese, é possível afirmar que

são representações manifestadas como *graphias de si*, resultantes da busca pelos referenciais que possibilitam reinterpretar a vida e a própria identidade:

Assim como a escrita ortográfica sistematizou as manifestações subjetivas sobre a cultura humana, a *foto-graphia*, fruto do olhar humano mediado pela tecnologia, instaura criativas construções discursivas, outras *graphias* simbólicas mediando as nossas relações com o mundo. (PERES; BRANDÃO, 2009, p.36).

Analisando as práticas desenvolvidas durante a minha iniciação na vida docente, identifico-as com o que estou aqui denominando de **Processos IdiossinCRIÁticos**. Ou seja, processos que instigam a maneira de ver, sentir ou reagir, de acordo com o modo de ser de cada um, sacralizando o olhar por meio da criação de suportes simbólicos, no caso, *foto-graphias*. Um método adequado ao campo da expressão autopoietica que permite a exploração dos imaginários e o estímulo da “fala” das imagens fotográficas *per si*, expondo as teias existentes entre Fotografia e Imaginário.

Tais processos dão visibilidade às imagens culturalmente herdadas que povoam os imaginários e que são reconstituídas nos discursos visuais. Eles operam como fontes para interpretar nossas ações no mundo, estruturando as nossas atitudes diante dos fatos.

A partir da análise realizada, da riqueza simbólica que emerge de *processos idiossinCRIÁticos*, surge a minha certeza da necessidade de construir outros olhares e conhecimentos sobre o ser professor do ponto de vista da constituição da docência como exercício reflexivo de autoformação. Uma experiência autoformadora que vivenciei (e vivencio) em minha autoconstrução como docente.

A formação experiencial, potencializada pelo exercício da linguagem fotográfica, é uma prática que valoriza a Educação como espaço relacional. Nele, os sujeitos se afirmam pela diferença, ressignificando a sua existência como indivíduos e dando vazão a um campo polissêmico de sentidos. Sobre o assunto, a própria Josso declarou em entrevista às pesquisadoras Lúcia Peres e EdlaEggert:

Necessitamos contemplar tais dimensões sem esquecer todas aquelas dimensões do nosso ser no humano [...] São elas: SER de conhecimento; SER de ação; SER de sensações; SER de Carne; SER imaginação; SER afetividade; SER sensível. Para cada uma delas temos de desenvolver todas as nossas “antenas” de relacionamentos conosco mesmos, com os outros e com o ambiente humano e natural. Estas dimensões compõem o imaginário, como requisitos para estudar o ser humano. (PERES; EGGERT, 2008, p 18.)

Vemos, portanto, a importância de, na condição de pesquisadora formadora, estimular o desenvolvimento de procedimentos em prol de uma Pedagogia do Olhar Simbólico, potencializando a aparição das diferentes dimensões que compõem o imaginário humano. Um aprendizado que exige ressaltar as singularidades e as pluralidades imbricadas nos processos (auto)formadores, pois tanto o “emocional como o sensível, as sensações, os sentimentos, o imaginário e a reflexividade (...), habitam partes culturais que foram fazendo de nós o que somos” (PERES, EGGERT, 2008, p.19).

O exercício realizado até aqui, de análise e problematização das minhas primeiras ações como docente do ensino superior, reafirmam em mim a certeza de que é impossível separar a vida profissional da pessoal. Digo isso, pois identifico que dessa mescla, potencializada pelas minhas próprias inquietações, emerge a compreensão da posição dos indivíduos – muitas vezes inconsciente – como agentes imaginais em situação (SILVA, 2006), capazes de alterar imaginários na dinâmica das relações cotidianas.

2.3 Imaginário?! O que é isso, professora?

Até esta página a palavra “Imaginário” foi citada inúmeras vezes. No entanto, você, meu caro leitor, pode mentalmente estar repetindo a pergunta: mas o que é isso? Provavelmente, porque “Imaginário” é uma palavra que faz parte do vocabulário das pessoas, sem que, muitas vezes, elas tenham consciência dos sentidos por ela manifestados.

Diferentes significados são atribuídos ao termo Imaginário, sendo que “a imprecisão do termo decorre do fato de a imagem constituir uma categoria mista e desconcertante (...) entre o concreto e o abstrato (...) o real e o pensado e imaginado (...) o sensível e o inteligível” (TEIXEIRA; ARAUJO, 2011,

p.41). Esta é a fonte de estudos do GEPIEM, que tem como aporte principal os estudos relacionados à Antropologia do Imaginário, alicerçado por uma base teórica de cunho psico-antro-pedagógico, tendo como autores principais Gilbert Durand, Gaston Bachelard, Edgard Morin, Michel Maffesoli e Marie-Cristhine Josso, somente para citar alguns. No âmbito dessas pesquisas, incluindo a apresentada nesta tese, percebe-se que os processos formativos e a construção dos saberes apresentam-se como uma teia que une a *arché* do passado - que nos fala sobre as influências psicológicas, sociais e históricas nos sujeitos - ao presente, como um motor que aciona o *télos*, o futuro, expondo a complexidade do ser.

Numa acepção mais antropológica, o imaginário é uma introjeção do real, a aceitação inconsciente, ou quase, de um modo de ser partilhado com outros, com um antes, um durante e um depois. (...) O indivíduo entra nele pela compreensão e aceitação das duas regras, participa dele pelos atos de fala imaginal (vivências) e altera-o por ser também um agente imaginal (ator social) em situação. (SILVA, 2006, p.9)

Juremir Machado da Silva considera o imaginário como um reservatório/motor que agrega memórias, sentimentos e imagens capazes de impulsionarem os sujeitos na busca dos rumos do viver, com base nos estudos de Gilbert Durand. Durand (2001) nos propõe pensar o imaginário como o “museu” de todas as imagens passadas, no qual é possível caçar a essência do que nos move. Considera-o como um tecido de imagens ativas, dinâmico e aberto, integrado por “agrupamentos sistêmicos de imagens” que comportam um princípio auto-organizador, autopoietico. Podemos assim admitir o imaginário como uma rede imagética dinâmica, na qual as imagens se organizam em torno de núcleos simbólicos comuns encadeados de acordo com uma configuração mítica.

O imaginário faz parte da representação como tradução mental de uma realidade exterior percebida que, ao libertar-se do real, inventa, transgredindo as percepções socialmente consagradas e estabelecendo formas criativas de comunicação. O conhecimento submerso no imaginário está impregnado de múltiplas camadas, que, no caso desta tese, podem ser desveladas através da imagem fotográfica, nomeando faces do conhecimento geralmente intocadas.

Os conteúdos do imaginário não podem ser lidos desde a racionalidade clássica e ortodoxa, mas sim na perspectiva de uma “hermenêutica instauradora” (DURAND, 2000) que amplifica as possibilidades de atribuir sentido à coisa percebida e/ou vivida. Sendo assim, é possível considerar que a realidade simbólica - e toda capacidade imagética e de significação humanas - precede a função semiótica e até mesmo a engloba, configurando-se como o conjunto integral do funcionamento da psique e não apenas uma dimensão cognitiva/orgânica do desenvolvimento humano (DURAND, 2000).

A compreensão do que denomino “imaginário” pressupõe o reconhecimento de que a dimensão imaginária e simbólica da cultura está em constante movimento e presente nas inúmeras instâncias da interação social. Privilegio o sentido de imaginário derivado de Gilbert Durand, segundo o qual o imaginário resulta do conjunto formado pelo percebido e o herdado, com base no domínio arquetipal; portanto, um substrato simbólico de ampla natureza que admite a imagem fotográfica como parte integradora do museu do imaginário.

Durand destaca o caráter pluridimensional do mundo imaginário, um rico reservatório que não comporta explicações lineares. Esclarece o autor que, no trajeto antropológico construído através da “incessante troca que existe ao nível do imaginário entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social” (DURAND, 2002, p. 41), temos um caminho de duas mãos. Nele, o símbolo media a relação do homem com o meio, numa relação direta entre o gesto e o ambiente, caracterizando movimentos de apropriações do mundo:

E, sobretudo, a imaginação é o contraponto axiológico da ação. O que carrega com um peso ontológico o vazio semiológico dos fenômenos, o que vivifica a representação e a torna sedenta de realização é o que sempre fez pensar que a imaginação era a faculdade do possível, a potência de contingência futura. (DURAND, 2002, p. 433)

Por muito tempo, o conhecimento esteve enredado nas malhas hegemônicas das linguagens verbais, de modo que o domínio de ambos coincidia. Com a multiplicidade dos sistemas sîgnicos, com seus cruzamentos e códigos, como consequência da evolução tecnológica, é praticamente impossível circunscrever o conhecimento ao domínio de qualquer linguagem.

Aqui começa a expressão do imaginário humano que se “define como a incontornável re-apresentação, a faculdade de simbolização de onde todos os medos, todas as esperanças e seus frutos culturais jorram continuamente, desde um milhão e meio de anos, que o *homo erectus* apareceu na terra” (DURAND, 2001, p. 36).

Ele floresce das linguagens verbais e não-verbais que nos possibilitam a leitura de um mundo. O imaginário emerge do conjunto de experiências sociais e individuais, da constelação de textos que viabilizam a circulação dos sentidos e dos saberes humanos “com base em imagens visuais e linguísticas, formando conjuntos coerentes e dinâmicos, referentes a uma função simbólica no sentido de um ajuste de sentidos próprios e figurados” (WUNENBURGER, 2007, p.11), remetendo, assim, ao trajeto antropológico do ser.

Trata-se, portanto, de assumir nesta tese a potência discursiva da linguagem fotográfica, **demonstrando a capacidade da imagem fotográfica de manifestar os símbolos introjetados dando visibilidade aos imaginários fundantes dos sujeitos/fotógrafos**; um ponto de vista epistemológico a partir das correspondências existenciais que marcam a vida cotidiana. A metodologia explora a capacidade simbólica das imagens fotográficas produzidas pelos sujeitos da pesquisa, docentes e docentes em formação, como resposta a um estímulo dado, ou seja, a proposta de completar a frase “ser professor é...” com fotografias. Assim, exercitando a faculdade simbólica de que todo ser humano é dotado, torna-se possível dar visibilidade a imaginários acerca do ser professor. São imagens oriundas de respostas particulares a uma questão que persigo desde há muito tempo, traduzidas em metáforas visuais que comunicam ideias e emoções de modo espontâneo e criativo.

A metáfora é uma figura de linguagem que transfere uma significação diferente à da própria palavra, em virtude de uma comparação subentendida. No caso da metáfora visual, trata-se de trazer para a representação um significado diferente, ou seja, falar de uma coisa apresentando outra, discutir um tema específico através de símbolos.

Com base nos estudos de Aristóteles, apresentados no livro II da *Retórica*, Arthur c. Danto (2005) nos diz que “a questão é descobrir um termo médio *t* de tal sorte que, se *a* corresponde metaforicamente a *b*, *a* esteja para *t* assim como *t* está para *b*” (DANTO, 2005, p.250). Assim sendo, podemos

considerar que as metáforas são indicadores não-lineares que incitam a mente à ação, estabelecendo um dinamismo mental peculiar e estimulando o pensamento em direção às possíveis interpretações. Logo, a metáfora visual do ponto de vista pragmático pode ser considerada um termo médio que constitui “a *fronteira viva* da linguagem” (DANTO, 2005, p.250). Refiro-me, portanto, à imagem simbólica produzida pela poética fotográfica, como ênfase do pensamento, não da realidade. Ou seja, uma enunciação metafórica que provoca um choque semântico. Tais imagens representam uma abertura em direção de novos espaços de significação, nos quais elas existem como atribuição de sentido. Elas frutificam de um predicado inesperado, configurando o que Paul Ricoeur denomina *metáfora viva* (RICOEUR, 2005).

O uso de metáforas visuais na construção de uma crônica visual narrativa, como eu faço nesta tese, permite a ampliação da força retórica sobre o argumento, manifestando a capacidade criativa da imaginação simbólica, renovando e enriquecendo os mecanismos das linguagens, em especial, da fotográfica. A metáfora visual, *viva*, como estratégia discursiva, possibilita interpretarmos os símbolos plasmados nas imagens, configurados através de projeções inconscientes dos arquétipos em interação com as solicitações do meio. Desse modo, a linguagem fotográfica como uma “linguagem do imaginário”, revelará as modalidades de atuação e compreensão do ser em situação no mundo, permitindo mais do que a apreensão do mundo, a consciência de uma dimensão da existência. Ou seja, o estímulo à elaboração de metáforas visuais como um modo de pensar e compreender o mundo articula a imagem fotográfica à cognição humana, contribuindo na geração de procedimentos metodológicos para investigação dos processos de construção de sentido da imagem e do humano arquetípico que a habita.

Ancorada no ponto de vista de um observador que busca analisar o fotográfico como suporte de emanções subjetivas e fortuitas, tendo no imaginário o seu espaço privilegiado de concretização, eu relaciono e arranjo os símbolos atribuindo sentido arquetipal a dados mundanos. Refiro-me aos arquétipos junguianos, ou, como explica Durand (2000), os padrões herdados de pensamento, presentes no inconsciente individual, frutos da experiência coletiva da humanidade.

Consequentemente, falar de arquétipos não implica em considerar algo fora do humano, ao contrário, eles somente podem existir porque os homens

são capazes de criar e compartilhar grandes imagens e sentidos primordiais revelados pela atividade simbólica, esta, vivida na matéria de nossos corpos e pensamentos. Se os arquétipos são invariáveis em seus significados, o mesmo não acontece com as formas simbólicas que o revelam. Portanto, a associação entre o arquetipal e o simbólico configurados nas imagens fotográficas amplia a compreensão acerca das formas por meio das quais a humanidade dá sentido ao seu mundo.

Na perspectiva dos estudos do imaginário, proponho uma fenomenologia do olhar que estimula a capacidade humana de simbolização, apreendendo a *foto-graphia* como uma linguagem baseada numa heurística que supõe o imaginário não como uma fantasia a ser combatida, mas, sim, como o nascedouro da realização humana. Se considerarmos a realidade contemporânea e a banalização das imagens em virtude do impacto das novas tecnologias nos processos de formação dos imaginários pessoais e sociais, tais práticas assumem um importante papel.

No cotidiano essencialmente visual das práticas sociais, nem todos percebem o real em sua potência vital, suas cores e seus nomes, nas diferentes tonalidades que brotam da imaginação. Sendo assim, acredito ser fundamental estimular práticas corriqueiras, como o fotografar, em especial, de modo que seja possível desvendar meandros que possam nos ajudar a entender as dinâmicas sociais, a partir do estudo de certas singularidades.

As imagens resultantes das práticas desenvolvidas com os acadêmicos das Artes Visuais – Licenciatura, da FURG, demonstram que as fotografias podem funcionar como elos numa cadeia de significados. Somadas aos repertórios particulares dos sujeitos, elas são capazes de estimular o desenvolvimento de novos olhares sobre o mundo dos fenômenos, produzindo novas representações. Temos aqui, portanto, o esboço de uma teia em que vida e representação se alimentam simbioticamente, numa abordagem que privilegia a experiência do olhar e o exercício de uma escrita metafórica, a *foto-graphia*, alimentando o processo contínuo de (re)invenção de si.

3.

O IMAGINÁRIO PLASMADO NAS IMAGENS FOTOGRÁFICAS: REVERBERAÇÕES AUTOFORMATIVAS

A força da estrada do campo é uma se alguém anda por ela, outra se a sobrevoa de aeroplano. Assim é também a força de um texto, uma se alguém o lê, outra se o transcreve. Quem voa vê apenas como a estrada se insinua através da paisagem, e para ele, ela se desenrola segundo as mesmas leis que o terreno em torno. Somente quem anda pela estrada experimenta algo de seu domínio e de como, daquela mesma região que, para o que voa, é apenas a planície desenrolada, ela faz sair, a seu comando, a cada uma de suas voltas, distâncias, belvederes, clareiras, perspectivas (...). (BENJAMIN, 1987, p.16)

Esta fala de Benjamin, acerca de possibilidades para a leitura de um texto, está diretamente relacionada à discussão encaminhada no capítulo anterior. Digo isso, pois podemos ler uma fotografia como se resultasse de um *sobrevôo de aeroplano*, identificando objetos, lugares e pessoas. No entanto, se adentrarmos na paisagem representada é possível desvelarmos *belvederes, clareiras, perspectivas...* Assim são as *foto-graphias*! Elas nos permitem *andar* pelo espaço fotográfico experimentando as *curvas da estrada* do simbólico.

A *foto-graphia* resulta de estratégias discursivas que nos possibilitam identificar e interpretar a instância simbólica da imagem, numa (re)apresentação metafórica do real em suas raízes arcaicas. Admitindo a primazia da imaginação como faculdade primeva do humano e suas realizações, origem da linguagem, da arte, da religião e da razão, reconhecemos o “poder de mediação natural do símbolo” (DURAND, 2000, p.35). Poder esse, que nos religa ao mundo dos fenômenos e à transcendência designada pelo símbolo, expondo os padrões universais, funcionais e

multifacetados da imaginação, os arquétipos junguianos. Uma perspectiva do pensamento que ultrapassa:

o mero registro descritivo das representações culturais, ideológicas, em suma, racionalizadas, que parecem, à primeira vista, ofuscar os traços de uma imagética/simbólica específica do inconsciente colectivo e arquetipal de Jung. (SILVA e ARAUJO, 2006, p.180)

Portanto, considerar que nos projetamos simbolicamente nas imagens fotográficas denota uma compreensão holística do mundo, integradora da sempre cambiante realidade humana e social. Isso possibilita a ampliação dos horizontes epistemológicos na compreensão dos domínios do simbólico e dos movimentos dos mitos diretores no interior das sociedades.

Tal entendimento coloca o sujeito pensante operando com o seu próprio pensar, cruzando a sua história particular com outras histórias. Essas são as reverberações autoformativas a que me refiro no título deste capítulo. Assim como acontece com os fenômenos sonoros, temos a persistência da imagem num recinto fechado, a mente humana, mesmo depois de cessada a sua emissão por uma fonte, a *foto-graphia*. Ou seja, a construção da história de vida a partir da ponderação crítica sobre a própria experiência nos torna objeto e sujeito da formação (JOSSO, 2004), em especial, quando analisamos a fotografia como uma presentificação da ordem da afecção, pelo viés do imaginário.

As imagens nos intimam e, muitas vezes, somos intimidados por elas. Elas nos provocam e cada vez mais nos expõem como *animal symbolicum* (CASSIRER, 1997), produtores de processos simbólicos que nem sempre são percebidos como organizadores do conhecimento, e produtores do espaço relacional e da própria paisagem. Assim sendo, interpretarmos a imagem fotográfica na sua interface com a memória cultural e suas representações mobiliza questões fundamentais para a compreensão da própria condição humana e das produções culturais.

Frente à realidade contemporânea, ao desenvolvimento de uma cibercultura hegemônica, pasteurizante, é fundamental voltar-nos para a instância metafórica das imagens fotográficas. Não podemos negar as profundas transformações que a fotografia trouxe para a configuração de uma

nova visão de realidade no século XIX, arraigada à noção de representação fiel do real. No entanto, em pleno século XXI, a discussão é outra. Agora vivemos no mundo das imagens, por isso:

Definitivamente, saímos do real — onde, de resto, nunca estivemos completamente — e entramos no imaginário. Essa passagem do mesmo ao mesmo tem como principal consequência uma revolução no olhar, um choque perceptivo, uma transformação da maneira de ver, uma mudança de sensibilidade. Em outras palavras, os fenômenos continuam os mesmos, mas as nossas lentes foram trocadas. O real entrou em decomposição por excesso de presença. (SILVA in: PERES e PORTO, 2006, p.87)

Sim, “trocamos as lentes”! Trata-se de assumir a nossa condição de transfiguradores do real, duvidando do que é verdadeiro, do que é real. É preciso atentar para o fato de que muitas vezes o visto é absorvido como “verdade” não está claramente estampado nas imagens. Quando adentramos no mundo das imagens visuais, no universo da imaginação simbólica, o significado não é claramente explicitado, referindo-se muito mais a um sentido, como a mensagem imanente de uma transcendência. E para que essa questão fique mais clara para você, caro leitor, neste capítulo, além de discutir o espaço na representação fotográfica, também analisarei uma imagem em especial. Refiro-me a uma fotografia intitulada *A Aranha*, que nos apresenta “a transposição do lugar-comum” (DANTO, 2005) através da poética fotográfica, no sentido figurado de uma “metáfora viva” (RICOEUR, 2005).

Tal postura analítica expõe a complexidade de narrativas imagéticas resultantes de processos *idiossincráticos*, propondo um modo possível (método) para analisarmos o mundo dos fenômenos a partir do devaneio poético.

3.1 A aranha arranha a pesquisa

Como já mencionei anteriormente, avalio o professor como alguém que se aceita como guia na criação de um novo espaço de convivência dialógica e de alteridade, cujo maior desafio é aprender a olhar e a escutar sem medo de

deixar de ser, sem medo de deixar o outro ser harmonia (MATURANA, 1998). No contexto dessas ideias, do “professor mediador” e de um real predominantemente imagético, cada vez mais complexo, surgiu a necessidade de refletir criticamente sobre as relações dos indivíduos com o mundo das imagens e suas falas simbólicas.

O entendimento da relevância de tais discussões incitou as minhas primeiras investigações acadêmicas, delimitando questões para pesquisas, problemas que motivaram o amadurecimento da docente-pesquisadora e me trouxeram ao doutoramento como uma investigadora do Imaginário e das potencialidades do fotográfico. As dúvidas do início da carreira profissional impulsionaram o meu interesse pelas relações entre imaginário e fotografia, determinando os rumos pedagógicos de minhas práticas, inclusive, como uma tentativa de ampliar as minhas próprias concepções sobre os interstícios da docência.



Figura 4: **Xênia Velloso**
A Aranha, fotografia, 2005.

As inter-relações entre vida e representação ficaram visíveis para mim a partir de minhas próprias experiências com o exercício da fotografia como uma escrita metafórica acerca do mundo ao redor, como exemplifiquei por meio da imagem *Memória e Esquecimento*. Entretanto, a consciência acerca das

relações entre imaginário e fotografia se deu no confronto com a pregnância simbólica de uma imagem específica (Figura 4), realizada por uma estudante da disciplina de fotografia, como registro de uma instalação artística feita pelo grupo.

Neste momento particular, o desafio e a responsabilidade de/do ser professora definitivamente “caiu sobre meus ombros”, ampliando sobremaneira a minha consciência acerca da “fala” silenciosa, e perturbadora, dos símbolos. Isso aconteceu quando Xênia entregou-me a fotografia apresentada acima dizendo: “Tu és a aranha ao centro, envolvendo a todos nós com as teias do conhecimento.”

Eu sou uma aranha?!

Será que transmito a mesma sensação de aconchego que senti ao estar sob a grande *Aranha* (Figura 5) construída em bronze pela artista francesa Louise Bourgeois, durante a 23ª Bienal Internacional de São Paulo?



Figura 5: **Louise Bourgeois**
Aranha, 1996.

Bourgeois, numa alusão às suas próprias sensações, declarou que essa obra é uma homenagem à sua mãe. Na infância, a artista escondia-se sob os tecidos, entre as pernas da mãe, enquanto essa costurava, e a afetuosa

memória da maternidade, da mulher fértil, dadivosa e laboriosa, está presente em inúmeras obras da artista. Quanto à imagem simbólica da aranha, declarou: “A domesticidade é muito importante. Eu a acho avassaladora. Como tem que ser prática, paciente e prendada” (AGUILAR, 1996, p.243).

A mulher que costura a aranha que tece, essa serei eu?

Aqui, outro *momento charneira*. Na fotografia de Xênia, identifico uma intimação simbólica, ou seja, uma representação que motiva a reflexão e o devaneio, e, neste caso, definitiva para o meu desenvolvimento e afirmação como pesquisadora do imaginário. É possível considerá-la como um divisor de águas, já que foi propulsora da criação do PhotoGraphein – Núcleo de Pesquisa em Fotografia e Educação, oficializado em outubro de 2004, do qual ainda participam cinco dos meus ex-alunos, dentre eles a Xênia, hoje mestra em Museologia, Museografia e Patrimônio Cultural, pela Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, Portugal.

O valor simbólico da imagem manifesta-se na tensão entre a intenção da fonte e a percepção do receptor. O símbolo estabelece uma comunicação, dando forma ao desejo, modelando comportamentos, mobilizando olhares e sentimentos, incitando à reflexão e ao sonho. A teia de uma aranha, por sua potência, oferece acolhida, entretanto, pode também enredar-nos como a uma presa. E esse era o meu temor!

A imagem da Aranha desestabilizou as minhas certezas, sem com isso fazer com que eu desacreditasse no “professor mediador”. Diferente da teorização acerca de um tema, a imagem me afrontou com a potência de um discurso imagético que se refere a mim, sem com isso trazer uma fala fechada em si. Ali está exposta a minha essência humana, no confronto entre o bem e o mal, evocando um imaginário acerca da docência, plasmado na imagem fotográfica.

A fragilidade da morada da aranha evoca uma realidade de aparência ilusória, “assim, será a aranha a artesã do tecido do mundo ou a do véu das ilusões que esconde a realidade suprema?” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2002, p.71). Desta dialética provém a ambivalência simbólica da aranha, pois, como “tecelã da realidade, ela é, portanto, senhora do destino” (ib., p.71).

As qualidades de demiurgo, de pressagiadora, de condutora de almas e, portanto, de intercessora entre os mundos das duas realidades – humana e divina – fazem com que a aranha simbolize também um grau superior de iniciação. (...) Para o psicanalista, entretanto, a interioridade evocada pela aranha ameaçadora no centro de sua teia é um *excelente símbolo de introversão e do narcisismo, a absorção do ser pelo seu próprio centro*. (ib., p.72)

Assim como os símbolos, as fotografias, suscetíveis de tantas interpretações quantas forem as miradas, revelam o que as palavras não são capazes de traduzir. Elas expõem a multiplicidade objetiva da realidade que revelam. Entre Xênia e eu se desenvolveram linhas de força que nos aproximam até hoje através do suporte simbólico. A *Aranha* é uma imagem que provoca a percepção de outra dimensão do real, revelando possíveis direções de entendimento e sugerindo significações. A energia que esta imagem forneceu às minhas pesquisas, e à minha própria vida como um todo, demonstra que:

A percepção do símbolo exclui a atitude simples do espectador e exige uma participação de ator. O símbolo existe somente no plano do sujeito, mas com base no plano do objeto. Atitudes e percepções subjetivas invocam uma experiência sensível, e não uma conceitualização. (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2002, p. XXIII)

Tais reflexões mostraram-me que a construção da história de vida, a partir da ponderação crítica sobre a própria experiência, nos torna objeto e sujeito da formação (JOSSO, 2004), confirmando o pensamento de Boaventura de Souza Santos (2000) de que todo o conhecimento é também autoconhecimento. Além disso, as experiências desenvolvidas como docente expuseram a riqueza interpretativa de abordagens pedagógicas construídas a partir do observar/manipular/produzir imagens fotográficas como fontes instigadoras da imaginação e restauradoras da memória, para aqueles que buscam renovar as discussões da área da formação docente.

Sei que será difícil “impedir a deriva dos continentes de continuar e o mundo da produção e do poder de se afastar do mundo do indivíduo, de suas necessidades e de seu imaginário” (TOURAINÉ, 1999, p.244). No entanto, acredito nas possibilidades dos processos reflexivos, filosóficos e artísticos,

acerca da compreensão de nós mesmos e da realidade, e nas modificações que são capazes de operar.

3.2 Manifestações da chama da vela: entre devaneios, símbolos e mitos

A fotografia que ganhei de Xênia, e que até hoje permanece em minha sala, emoldurada, é fruto de *processos idiossincráticos* que privilegiaram o exercício da fotografia como linguagem simbólica. Ela expressa o vivido e o percebido, não somente em função da razão crítica e da consciência, mas envolvendo num mesmo processo as características subjetivas do psiquismo, do afetivo e do representativo, no nível do inconsciente. Resulta do exercício da capacidade humana de traduzir em símbolos as experiências mundanas. Símbolos esses, mediadores de processos (auto)formadores, estimulando a reflexão sobre as vivências, visto que:

Não estando mais num universo meramente físico, o homem vive em um universo simbólico. A linguagem, o mito, a arte e a religião são partes desse universo. São os variados fios que tecem a rede simbólica, o emaranhado da experiência humana. Todo o progresso humano em pensamento e experiência é refinado por essa rede, e a fortalece. O homem não pode mais confrontar-se com a realidade imediatamente; não pode vê-la, por assim dizer, frente a frente. (...) Envolveu-se de tal modo em formas linguísticas, imagens artísticas, símbolos míticos ou ritos religiosos que não consegue ver ou conhecer alguma coisa a não ser pela interposição desse meio artificial. (CASSIRER, 2005, p.48)

Trata-se, portanto, de reconhecer a imagem fotográfica como fruto de um processo amplificador de consciência e interpretação do real, que, embora em sua geração seja mediada pela técnica, não admite simplificações conceituais ou generalizações dedutivas. Ao contrário, na consideração da carga simbólica que dela emerge, reconhecemos que mais do que (re)apresentar a aparência mundana das coisas, ela expõe a intuição do sujeito fotógrafo.

A pertinência das ideias de Ernst Cassirer, ao problematizar as implicações simbólicas do pensamento na constituição do que nos faz humanos, expõe a complexidade das relações dos sujeitos contemporâneos

com o mundo ao redor. Mergulhados num mundo de imagens, fruto de nossos processos interativos e relacionais com o meio, fica difícil não aceitar que a faculdade da fala, que sempre ocupou uma posição de destaque nas relações humanas, não supera a capacidade poético-narrativa das imagens. A percepção da instância simbólica arquetípica que as imagens manifestam reivindica a nossa disposição a sonhar. Reivindicando o direito ao sonho, estaremos recusando a *imaginação cópia*, e, sim, penetrando nos meandros da imaginação criadora, dinâmica, fundadora do devaneio e da compreensão de que a realidade é uma potência do sonho (BACHELARD, 1996).

No prólogo da obra “A chama de uma vela”, Gaston Bachelard afirma que “a chama, dentre os objetos do mundo que nos fazem sonhar, é um dos maiores *operadores de imagens*. Ela nos força a imaginar” (BACHELARD, 1989, p.9). Até hoje a chama de uma vela me encanta. Fico intrigada com as sombras projetadas e com as formas tremulantes que carregam o pensamento para muito longe.

E se o cotidiano muitas vezes nos oprime, é preciso alçar voos para outras paragens. Mudar o ponto de observação, considerando os fatos sob outra lógica, desvelando outros conhecimentos a serem compartilhados, que deem conta da leveza do ser e não se percam em contato com a realidade concreta. A luz da chama de uma vela permite percebermos o universo das sombras, muito mais instigante do que as percepções produzidas por iluminações tecnológicas, por demais reveladoras. Refiro-me a uma noção de realidade baseada na construção coletiva de valores, crenças e ações objetivadas que aceitam o valor do sonho, da imaginação e do devaneio poético no nosso contínuo fazer-se indivíduo/docente.

Na sequência da minha caminhada em busca de respostas, encontrei outros sonhadores da *chama da vela* (BACHELARD, 1989), em um seminário cursado sob a regência da professora Lúcia Peres. Assim como ela, pauto meus caminhos no “descobrir o que me faz sentir eu, caçador de mim” (PERES, 2008)¹⁴, acreditando que o desafio da formação docente repousa no encaminhamento de processos que propiciem a ressignificação do nosso estar no mundo, colaborando para a transformação das vivências em experiências.

¹⁴ Refrão da composição “Caçador de Mim”, de Luís Carlos Sá e Sérgio Magrão, consagrada na voz de Milton Nascimento, utilizada em um texto da autora, no livro 3 do ENDIPE de 2008.

Parto do lugar concreto de minha própria experiência, da análise do meu percurso de vida, movimentando-me entre passado, presente e futuro num exercício autorreflexivo, ressignificando as vivências e percebendo o caráter processual da formação, pois, como já destaquei, a “individuação tem esse custo, e a construção da pessoa não pode operar-se senão na medida em que seja possível juntar na unicidade os diversos pedaços – melhor dizer os cacos – que a compõem” (MAFFESOLI, 1998, p.73).

A *Aranha* que vos fala emergiu da capacidade humana de simbolização, do exercício da expressão simbólica, potencializando o vivido no *continuum* do tempo. Reconheço aqui um exemplo da fotografia como agente de interferência no estado de realidade, capaz de nele operar transformações significativas, pois, como afirma Durand:

O equilíbrio sócio-histórico de uma determinada sociedade não seria mais do que uma constante “realização simbólica” e a vida de uma cultura seria feita destas diástoles e sístoles, mais ou menos lentas, mais ou menos rápidas, consoante a própria concepção que estas sociedades fazem da história. (DURAND, 2000, p.102)

Xênia, inspiradora desta tese, conseguiu dar visibilidade a outros modos de dizer fora da esfera do verbal. Provocada pela imagem da *aranha*, eu percebi nessa forma estática a manifestação de conhecimentos que não são objetivos, diretos. Dela emanam informações indiretas, mobilizadas pelos símbolos que “só se agüentam na coerência da percepção, da concepção, do juízo ou do raciocínio, pelo sentido que os impregna” (ib., p.55).

Instigada pela “fala” dos símbolos, foi-me possibilitado adentrar no trajeto antropológico que coloca o sujeito pensante operando com o seu próprio pensar, a partir das intimações do meio social e cósmico, numa relação direta entre exterioridade e interioridade. Ou seja, uma “cultura da interioridade que nasce da teorização acerca da ‘substância’ simbólica do pensamento, inserida numa reflexão de cunho simbólico e pedagógico sobre os saberes da experiência pessoal presentes na formação profissional” (PERES, 1999, p.118).

Somos produtos do meio, herdeiros de mentalidades e comportamentos incorporados ao longo da vida, e refletidos em nossos atos numa íntima

relação, quase que como uma segunda natureza. A imagem da aranha como uma figuração da minha existência como professora alarga o espaço da representação espraiando-o em direção às raízes míticas da docência, aos mitos diretores que influenciam as minhas práticas docentes e me fazem ser quem sou. E, realmente, é quase como uma “segunda natureza”, transcendente, que brota viva da (re)apresentação do espaço ao olhar.

3.3 O espaço do fotográfico como lugar do devaneio

O espaço é tanto uma realidade exterior quanto uma representação, ou seja, uma construção particular relativa a uma visão de mundo. O espaço é lugar, um lugar povoado por afetividade, habitado por intimidades, no qual moram desejos, medos e sonhos:

(...)Bachelard não fala do espaço apenas diurnamente, enquanto categoria física e matemática, espaço neutro, impessoal; resgata, no nível do imaginário poético e filosófico, o espaço enquanto lugar: situado, singular, povoado por lembranças pessoais, sítio de experiências, colorido por emoções datadas. Esse espaço, que se desdobra e singulariza em casa, concha, ninho, cofre, gaveta..., é cenário da vida do corpo, morada de afetos, fonte de *poiesis* artística ou filosófica, fundamento da natureza enquanto paisagem. (PESSANHA in: NOVAES, 1988, p.156)

Assim sendo, é possível entendermos que as dimensões dos espaços que guardamos na memória não estão diretamente relacionadas às suas noções geométricas e lógicas. Basta para isso nos lembrarmos de como os espaços são vastos na infância. Uma confusão que se dá pelas dimensões do espaço na relação com as dimensões do observador.

Tal fenômeno da percepção eu vivenciei quando reencontrei a foto dos meus pais nos tempos estudantis. Na minha memória, a imagem era grande e ocupava uma página inteira do álbum. No entanto, fiquei muito surpresa quando a achei num canto da página, medindo apenas 6x12 cm. Essa minha experiência particular demonstra que a vastidão do espaço na percepção infantil é, portanto, uma espacialidade interior que só o devaneio pode compreender.

As dimensões que a imagem-relicário de meus pais assumiu para mim evocam muito mais o sentimento com relação à representação do que propriamente o objeto fotográfico em si. O mesmo é possível dizer da *Aranha*, que evoca sentimentos e comportamentos para me conduzir à reflexão sobre a minha própria trajetória de vida. Temos aqui dois exemplos de representações que numa análise de *sobrevoos* apresentam registros do espaço geográfico, entretanto, adentrando pelos seus *belvederes*, veremos que elas não se restringem a mostrar faces do real. Ao contrário, nelas o espaço é amplo, fértil de posições, interseções, passagens, desvios. Elas são plenas de possibilidades a partir das evocações simbólicas que manifestam como acontece com as imagens realizadas pelos sujeitos da pesquisa, nas quais o espaço topográfico é pano de fundo para a construção de metáforas visuais que completam a frase “*ser professor é...*”

A partir do pensamento bachelardiano, é possível apreendermos o espaço como uma construção simbólica, fruto de modos subjetivos de ver (BACHELARD, 1993). Implicando no fato de que a elaboração de um olhar fotográfico, que apreende o espaço, está mais para o plano simbólico do que para o real que lhe referencia. A imagem fotográfica não é um duplo reprodutivo do visível, não é mimese, acima de tudo, é criação.

Como já expus anteriormente, Durand, apoiado nas ideias de Jung e Bachelard, defende o imaginário com um espaço de mediação que regula a nossa ação sobre o mundo. Um misto de razão e sensibilidade que possibilita a conformação de valores e de significações. Assim sendo, é fundamental refletir sobre a constituição do espaço fotográfico como um lugar do devaneio e do imaginário, ou seja, uma (re)apresentação do mundo capaz de nele reverberar, operando transformações. Isso porque o imaginário modelado simbolicamente nas fotos-dados desta pesquisa são representações nas quais ocorre o entrelaçamento entre as partes e o todo, numa organização complexa e sistêmica que dá visibilidade a um espaço-tempo primeiro, arcaico. Nesse sentido, o espaço apresentado nas imagens realizadas pelos sujeitos da pesquisa está para além do real visto. Ele indica a dimensão do sonho, ou seja, ele se constitui na face de um devaneio proporcionado pela poética fotográfica.

Não sei se são as sombras ou as imagens que nos ocultam a realidade, o espaço visível. E isso pode ser discutido infinitamente. No entanto, não podemos negar que “existem tanto sombras verdadeiras quanto falsas, e que é

passível aprender a distinguir entre elas” (SONTAG, 1986, p.31), assumindo-se assim uma postura mais tolerante, sem que seja necessário “identificar a sabedoria com uma saída da caverna para vislumbrar a luz clara da realidade” (ib., p.31). Mas o certo é que nem sempre exercemos a capacidade crítica acerca dos acontecimentos, do espaço que nos é dado a ver, dando a impressão de que ainda estamos aprisionados na caverna de Platão:

A visão de Platão depende da assunção de uma diferença intransponível entre vida e arte, realidade e representação. Na famosa imagem no Livro VII da *República*, Platão compara a ignorância à vida numa caverna engenhosamente iluminada, para cujos habitantes a vida é um espetáculo — um espetáculo que consiste somente de sombras de eventos reais. A caverna é um teatro. E a verdade (a realidade) encontra-se fora dela, no sol. (ib., p. 30-31)

Referenciado em Sócrates, o pensamento platônico e posteriormente o aristotélico estruturam um método pela busca da verdade que parte de uma lógica binária, para o qual só contam dois valores, o falso e o verdadeiro. Sobretudo a partir de Aristóteles, com continuidade através da iconoclastia cristã, as imagens são desvalorizadas.

Recuando no tempo, através da história do pensamento, encontramos as justificativas para os equívocos em relação à imagem e, portanto, à imaginação e ao próprio imaginário. Imagem é uma palavra que se origina do grego, *eidolon* (espectro; e daí o termo latino “ídolo”). Esse *espectro*, relacionado à idolatria, era pensado como uma membrana envolvendo superficialmente os corpos que se desprendia, possibilitando a visão. Isso em função da crença de que as imagens propunham uma realidade velada em contraposição à “claridade” e à “diferença”, ao “verdadeiro” ou “falso” (DURAND, 1998).

Durand destaca que, diferente de outras civilizações, a ocidental determinou o “Paradoxo do Imaginário” (DURAND, 1998, p.9). Isso se deve ao fato de que se por um lado o Ocidente propiciou o desenvolvimento técnico das imagens, por outro, do ponto de vista de sua filosofia fundante, demonstrou uma desconfiança iconoclasta endêmica, que destrói e suspeita das imagens. Em contrapartida, uma noção imaginária da cultura privilegia os aspectos coletivos do mito. Tal perspectiva coloca os indivíduos atrelados às redes

culturais nas quais eles se construíram. É como se carregássemos conosco nosso repertório de experiências e essas determinassem nossa leitura/interação do/com o mundo. A ênfase, portanto, é muito mais no sentido do velho significar o novo.

Percebe-se, portanto, a necessidade de estarmos atentos às pequenas figuras que povoam o cotidiano, para conquistarmos o presente. Com a explosão da “civilização da imagem” na contemporaneidade, a produção obsessiva das imagens distrai e banaliza intenções ocultas, obliterando a nossa percepção do que nos constituem sujeitos unos:

A imagem, sendo sempre desvalorizada, não inquieta ainda a consciência moral de um Ocidente, que se acredita vacinado por sua iconoclastia endêmica. A enorme produção obsessiva das imagens é contingenciada no domínio do “distrair”. E, entretanto, os difusores das imagens, a mídia, estão onipresentes em todos os níveis da representação, da psiqué do homem ocidental ou ocidentalizado. (DURAND, 1998, p.34)

Em outras palavras, refiro-me à importância de estudos centrados nos fenômenos implicados nas falas silenciosas das imagens e no entendimento de que somos atores sociais/agentes imaginais produtores de imaginários. Imaginários, esses, enredados nas teias culturais da história, relacionados à consciência de que o funcionamento do psiquismo humano baseia-se na racionalidade do encadeamento de ideias, mas, sobretudo, “na penumbra ou noite de um inconsciente, onde se revelam as imagens irracionais do sonho, da neurose ou da criação poética” (ib., p.35).

A influência sobre os indivíduos do conjunto das práticas contemporâneas de produção do imaginário, no entorno geopolítico da globalização, clama pela interposição ativa de dinâmicas que tornem possíveis a análise e a elucidação crítica do entremeados de interesses, dependências e consequências de toda ordem. Se considerarmos que, assim como já citei anteriormente, o imaginário é o reservatório de imagens criadas pelo *homo sapiens*, então, precisamos reconhecer que:

A imagem, onde quer que se manifeste, é uma espécie de intermediária entre um inconsciente inconfessável e uma tomada de consciência confessada. Ela tem, portanto, o estatuto de um símbolo, o próprio tipo de pensamento indireto, onde um significante confessável remete a um significado obscuro. (ib., p.35)

Em tempos de incrementos diários das tecnologias de comunicação, com uma inserção avassaladora na vida cotidiana dos sujeitos, a capacidade humana de simbolizar é cada vez mais exercitada. Desde as suas mais longínquas aparições, o homem distingue-se das demais espécies por ser dotado de um cérebro que faz dele um *homo symbolicus*. No entanto, a percepção das manifestações indiretas das imagens, que remetem à bacia semântica do imaginário, nem sempre são consideradas.

No contexto de tais discussões, acredito ser importante para a formação humana o desenvolvimento de processos educativos atrelados ao imaginário, seus mitos e jogos. Na contramão dos saberes especializados, o imaginário é transversal, expondo a complexidade da mente humana e de suas fabulações. Quero dizer com isso que a minha experiência pessoal e profissional, e posteriormente a pesquisa que deu origem a esta tese, comprovam que no “mundo das imagens” não é mais possível reduzir a nossa experiência à cultura da escrita e da oralidade.

Debato, portanto, acerca da necessidade de avançarmos rumo à compreensão da essência do que nos habita, apostando no desenvolvimento de indivíduos que constroem o sentido de sua própria experiência e se tornam sujeitos de suas ações. No caso específico das discussões aqui entabuladas, refiro-me a indivíduos conscientes de que são produtores simbólicos, capazes de entender o estatuto simbólico da imagem fotográfica, explorando os seus conteúdos arquetípicos, frutos do devaneio poético.

Percebido o espaço do fotográfico como o lugar do devaneio poético nós temos a crônica visual narrativa apresentada no Capítulo 5 como resultado de uma fenomenologia do olhar. Nela, imagem e realidade fundem-se como motores de “tradução” do vivido, sem a intenção de demarcar uma verdade, mas, sim, a de instaurar um sentido de análise amplificada do que me instiga instigado pelo olhar do outro. Será a fotografia que nos permitirá encontrar na pluralidade dos sujeitos da pesquisa a correspondência que os reúne/integra

ao mundo da docência, como uma emanção do equilíbrio conflitual que expõe as razões internas que nos animam: a instância arcaica da humanidade.

4.

PHOTOANÁLISE:

**ENTRE AS ONDAS DA IMAGINAÇÃO CRIADORA E AS CONSTATAÇÕES
DA METODOLOGIA DURANDIANA**

A imagem poética, acontecimento do logos, é para nós pessoalmente inovadora. Já não a tomamos como um “objeto”. Sentimos que a atitude “objetiva” do crítico sufoca a “repercussão”, rejeita, por princípio, essa profundidade onde deve ter seu ponto de partida o fenômeno poético primitivo. (BACHELARD, 2003, p.8)

A teorização entabulada no capítulo anterior apresenta a *foto-graphia* como uma imagem poética que embora resulte de processos técnicos não é uma imagem redutora. Ao contrário, ela permite a “repercussão” até o fenômeno poético primitivo como quer Bachelard (op. cit). Ou seja, tal fenômeno repercutido tem na imaginação o seu dinamismo criador, rejeitando a tirania das formas fixas, perspectivadas, que se oferecem à nossa percepção. Sendo assim, tais imagens podem ser consideradas dinâmicas, pois mais do que reapresentarem o visto, elas, sobretudo, deformam, transformam, ampliam e aprofundam a dita realidade.

Para o autor, a imaginação não é “a louca da casa” como considerava a tradição ocidental cartesiana, mas, sim, um dinamismo que re-cria as coisas do mundo constantemente, o qual é inerente e anterior à percepção, que não só inventa coisas, mas, principalmente, concebe novos caminhos. Esse dinamismo para o autor (supracitado) segue os movimentos dos elementos naturais ao mesmo tempo em que está ativo em nós, de acordo com o ritmo psíquico de cada sujeito (BACHELARD, 1989). Na condição de mediadora, a imaginação confere vida às imagens em um espaço nem exterior nem interior, no qual as figuras de dentro e de fora se misturam e se mesclam. Nesta

concepção, o cosmos e o entorno mais próximo deixam de ser teatro ou paisagem do observador, transformando-se em formas e forças que repercutem em nós. Portanto, é possível reconhecer que as imagens resultam de operações do espírito e de que a imaginação não se limita a reproduzir imagens que provêm do mundo ou de estados psíquicos projetados na natureza.

Assim são as *foto-graphias* apresentadas e analisadas nesta tese e, como imagens que brotam da essência arcaica do ser, que desde seu ponto de vista re-criam realidades. Além disso, elas requerem uma metodologia particular que evidencie a importância da imaginação criadora como uma via de acesso ao real. Tal metodologia respalda-se nas inovadoras formulações de Gilbert Durand para uma Antropologia do Imaginário, visto que a sua abordagem nos permite adentrar ao universo simbólico das imagens, consideradas emanações arquetípicas que nos situam no trajeto antropológico do ser.

Como bem explica Durand no livro “O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem” (1998), a superprodução de imagens no século XX transformou o pensamento filosófico. Antes relacionada à supremacia da comunicação escrita, a filosofia colocou em pauta a “fala” das imagens mentais (memórias, ilusões, percepções) e das imagens icônicas, imagens figurativas relacionadas à pintura, ao desenho e à fotografia, dentre outras, permitindo o desenvolvimento de pesquisas sobre os processos de produção, transmissão e recepção das imagens, ou seja, o Imaginário. Isso traz à tona o que o autor chama de “O paradoxo do imaginário no Ocidente” (DURAND, 1998, p.9), que, como já referenciei, origina-se da contradição estabelecida entre o incremento técnico das imagens ocorrido nas sociedades ocidentais, e a paralela desconfiança iconoclasta endêmica que se desenvolveu, colocando as imagens sob suspeita.

O iconoclasmo endêmico é uma herança socrática, que teve continuidade com o pensamento platônico e, posteriormente, o aristotélico, relacionado a um método eficaz pela busca da verdade. Essa ideia tem origem numa lógica binária que considera apenas dois valores: o falso e o verdadeiro. Tal racionalização do pensamento não valoriza as imagens, visto que elas propõem uma realidade velada, sem “clareza” e “diferença”, insinuando “apenas” possibilidades. E é na contramão dessas ideias que Durand advoga a

favor das imagens numa relação intrínseca com o universo científico. Ele defende a ideia de que o mundo da ciência e sua precisão não podem abrir mão da “realidade velada” das imagens, na qual os símbolos que povoam o imaginário humano servem como modelo para as suas constatações.

Nesse sentido, o autor postulou uma gênese de reciprocidade, na consideração de que o sentido e as configurações simbólicas que determinam os modos de pensar são expressos pelas práticas sociais, instituindo o homem e seu meio; uma gênese que oscila entre o gesto pulsional e o ambiente ecológico e social e vice-versa. Isso significa que a figuração simbólica, ou o pensamento figurativo, enquanto imagem pregnant de conteúdo é produzida pelos desejos e impressões do sujeito, ou seja, se explica pelas referidas acomodações anteriores do indivíduo que, necessariamente, repousam no equilíbrio entre a assimilação da sua vida afetivo-subjetiva e os estímulos do meio. Assim sendo, podemos considerar que é no trajeto antropológico que encontraremos o esqueleto dinâmico da imaginação e suas fulgurações.

Para a elaboração de sua proposta metodológica, Gilbert Durand, com base nos estudos de Bachelard de quem foi discípulo, considerou que a poética das imagens não pode se adequar ao sistema monoteísta da estrutura, esvaziando, assim, a sua pluralidade característica. Mas Durand foi além. Ao postular o seu método, ele considerou que a relação instituída entre o homem e o mundo é mediada por processos de pensamento. Isso nos remete à constatação da existência de uma relação indireta entre o ser e o universo físico mediada pela dimensão simbólica que os constitui. Portanto, é possível afirmar que o real é construído socialmente por meio da interpretação que os sujeitos atribuem à realidade, através das incessantes trocas entre as objetivações e as subjetivações das quais resultam sistemas simbólicos particulares que pertencem ao domínio do mítico, para mostrar que estamos “atados” num tempo de sentido mais arcaico.

A reflexão durandiana sobre o imaginário e a hermenêutica do símbolo é o que configura a metodologia desta tese: a *photoanálise*, sobre a qual discutirei ao longo deste capítulo. Uma metodologia que tem como bases epistemológicas a fenomenologia da imaginação de Gaston Bachelard e o conhecimento indireto e as fabulações da imaginação simbólica postulados por Gilbert Durand, trazendo à baila os conteúdos míticos e arquetípicos que nos recolocam nas trilhas do trajeto antropológico da humanidade. Porém, antes de

discorrer sobre as minhas próprias ideias é preciso aprofundar conhecimentos sobre a metodologia durandiana e suas particularidades, o que discuto a seguir.

4.1 Durand e a metodologia de convergências

As ideias desenvolvidas na introdução deste capítulo me permitem considerar que através do imaginário é possível revelar e interpretar as modalidades de atuação e compreensão do ser no mundo. Assim sendo, o imaginário tem o poder de instaurar as diferentes formas de sentir, pensar e agir, como um canal privilegiado das relações do *sapiens* com o mundo e consigo mesmo. Isso acontece através da troca incessante entre as pulsões subjetivas e as intimações objetivas, do meio cósmico, social e cultural, ou seja, o trajeto antropológico:

No fim de contas, o imaginário não é mais que esse trajeto no qual a representação do objeto se deixa assimilar e modelar pelos imperativos pulsionais do sujeito, e no qual, reciprocamente, como provou magistralmente Piaget, as representações subjetivas se explicam “pelas acomodações anteriores do sujeito” ao meio objetivo. O (...) símbolo é sempre o produto dos imperativos biopsíquicos pelas intimações do meio. (DURAND, 2002, p.30)

Tais considerações estabelecem o imaginário como um reservatório antropológico, do qual é possível retirar-se esquemas de base, ou melhor, *schème*. Aproximando-se do que Piaget chamou de “símbolo funcional” e Bachelard de “símbolo motor”, o *schème* seria a “fatividade e a não-substantividade geral do imaginário (...) que forma o esqueleto dinâmico, o esboço funcional da imaginação” (DURAND, 2002, p.60). Portanto, é o *schème* o “presentificador” dos gestos e das pulsões inconscientes, que, diferente de relacionar a imagem ao conceito, une os gestos inconscientes sensório-motores, as dominantes reflexas e as representações.

Esse “esqueleto dinâmico” é de fundamental importância para se entender a noção de arquétipos em Durand, pois se o imaginário origina-se da corporeidade dos *schèmes*, estes, por sua vez, induzem às imagens

arquetípicas. Isso porque a diferenciação dos gestos em *schèmes* determina em contato com o ambiente natural e social os grandes arquétipos, ou seja, substantificações dos *schèmes*. Dessa forma, a noção de arquétipo aproxima-se da definição de “imagem original” que, em Durand, evidencia-se como trajeto antropológico:

A imagem primordial deve incontestavelmente estar em relação com certos processos perceptíveis da natureza que se reproduzem sem cessar e são sempre ativos, mas por outro lado é igualmente indubitável que ela diz respeito também a certas condições interiores da vida do espírito e da vida em geral. (DURAND, 2002, p.60)

Logo, o arquétipo é um intermediário entre os *schèmes* subjetivos e as imagens fornecidas pelo ambiente perceptivo, estruturando uma zona matricial das ideias na qual temos o comprometimento pragmático do arquétipo em relação a um determinado contexto histórico e epistemológico. Ou seja, os arquétipos formam estruturas simbólicas que engendram relações entre o imaginário e os processos racionais, e nessa perspectiva as ideias não possuem primazia sobre as imagens, como a nossa ciência iconoclasta muitas vezes ainda defende.

A trama das ideias desenvolvidas até aqui adquire um sentido ímpar se considerarmos a existência de um sentido racional entre os arquétipos e os símbolos que configura a estruturação de sistemas que se encontram na base das grandes doutrinas e pensamentos filosóficos, configurados por uma racionalização feita a partir da constituição dos mitos. Mitos, esses, entendidos como sistemas dinâmicos de símbolos, arquétipos e *schèmes*, que tendem a comporem-se em narrativa, visto que “o mito já é um esboço de racionalização, dado que utiliza o fio do discurso, no qual os símbolos se resolvem em palavras e os arquétipos em ideias. O mito explicita um *schème* ou um grupo de *schèmes*” (DURAND, 2002, p.63), e serve de modelo arquetípico e justificação para todas as ações e criações. Assim sendo, é possível afirmar que o imaginário é formado por um sistema de estruturas capaz de designar os esquemas originais que agrupam certos protocolos normativos das representações imaginárias, ativadas por um amplo conjunto de arquétipos que

repousam no inconsciente coletivo desde os primórdios da humanidade e que reproduzem constantemente a cultura.

Na perspectiva da antropologia do imaginário durandiana, temos uma concepção de cultura entendida como uma construção transversal às ações subjetivas ligadas a ela que nos permitem a análise das representações do imaginário. Durand situa os seus métodos de análise no pós-estruturalismo, caracterizando-os como um estruturalismo figurativo que considera as homologias qualitativas e dinâmicas dos sentidos dos símbolos, tendo o mito como um alicerce de conteúdo arquetípico. As suas propostas metodológicas baseiam-se no estabelecimento de relações entre o dado visível e o universo das configurações simbólicas e das práticas que remetem aos temas arquetípicos, problematizando o imaginário como a referência última das produções humanas através da manifestação discursiva do mito.

É possível dizer que a proposta de Durand consiste na utilização pragmática de um método de convergência que acena para uma constelação de imagens mais ou menos constante, estruturada pelo isomorfismo de símbolos convergentes. Trata-se, portanto, de uma equivalência morfológica devido ao fato de que os símbolos que formam tal constelação são derivações de um mesmo tema arquetípico, ou seja, variações sobre um mesmo arquétipo. Tais constelações simbólicas abarcam todas as manifestações humanas da imaginação e se entrelaçam entre si, estabelecendo uma coesão entre alguns conjuntos de imagens.

A Metodologia durandiana tem origem na idéia de que o pensamento humano mobiliza-se segundo as determinações dos quadros míticos, que, por sua vez, são orientadores dos trajetos da humanidade (ARAÚJO E BAPTISTA, 2003). A investigação desse pertencimento é feita através da “mitocrítica”, método que consiste em verificar temas ou metáforas obsessivas presentes em obras da cultura em geral. Ela tem por objetivo extrair das obras os temas redundantes, os chamados mitemas (a forma degradada do mito original), a fim de identificar o mito diretor subjacente. Resumidamente, a mitocrítica elabora um recenseamento de imagens simbólicas em dado material cultural, buscando identificar constelações de imagens originadas no que Durand (2002, p.43) chama de *convergência simbólica*, ou seja, o agrupamento de imagens homólogas, como variações sobre um mesmo tema.

Num segundo momento, Durand propõe a “mitanálise” como um método capaz de dar conta do conteúdo mítico e simbólico e de suas possibilidades de aplicação. Esse é um método de análise científica dos mitos que visa extrair o sentido psicológico e o sociológico, identificando os grandes mitos diretores dos momentos históricos e dos tipos de grupos e de relações sociais. A mitanálise tem a função de estudar a presença de mitos diretores, configuradores dos fenômenos socioculturais, detectando os mitemas latentes ou patentes, as unidades semânticas primordiais. Trata-se agora de explorar as condições da relação entre a imagem arquetípica e as imagens típicas, buscando verificar a manifestação da primeira em espaços como o pictórico, o literário ou o fotográfico, enfim, nas manifestações poéticas que brotam do exercício das linguagens artísticas.

Desse modo, Durand evidencia o fato de que a imagem arquetípica não é passiva, e não se resume a uma simples lembrança, ao contrário, o autor demonstra que é atual e operativa. Ela é dotada de um dinamismo interno e assim como configura uma obra, define um patrimônio sócio-histórico; isso implica em aceitarmos que ao analisarmos as produções culturais e artísticas estamos falando sobre determinadas épocas ou períodos históricos. Tal entendimento das propostas metodológicas do autor me possibilita refletir sobre a fotografia como uma imagem que manifesta muito além daquilo que nos apresenta ao olhar.

Em busca do entendimento do que me faz professora, desenvolvi propostas que apontam para a fotografia em suas múltiplas potencialidades, seja como documento de dada realidade, assim como instigadora de memórias, instauradora de reflexões *autopoiéticas*, criação artística, suporte para manifestações arquetípicas, mas, sobretudo, como agente de interferência num estado de realidade. Sendo assim, a pesquisa de campo realizada foi como que um modo de confirmar algumas percepções prévias acerca da potência transformadora que as imagens fotográficas assumem, quando instiladas por *processos idiossincríacos*.

Para a realização da investigação que estrutura esta tese, reuni as fotos/dados resultantes de seis (6) edições do curso “Fotografia, Educação e Ambiente: as formas de pensamentos críticos-reflexivos” por mim ministrado em diferentes cidades do estado do Rio Grande do Sul, entre 2007 e 2010. Eles foram frequentados por professores em exercício da função e em

formação, num total de cento e vinte seis (126) sujeitos. Essas imagens formam o banco de dados da tese - o material empírico da investigação -, como fruto de atividades propulsoras da hipótese de que **a fotografia tem a capacidade de manifestar símbolos introjetados, dando visibilidade aos imaginários fundantes dos sujeitos/fotógrafos.**

Com o desenrolar dos cursos, percebi que alguns símbolos repetiam-se de modo significativo, numa demonstração de que tais metáforas, tornadas visíveis através das *foto-graphias*, dizem respeito a determinadas características que levam cada participante a ser quem é, mas que, também, remetem a um ideário comum. Intuí que tais imagens/depoimentos, frutos do exercício do pensamento simbólico, remetem a mitos diretores da docência, como emanções arquetípicas acerca do ser e estar no mundo. Percebi, portanto, que os resultados alcançados pelas ações propostas no curso, não são somente consequências de exercícios estéticos e/ou documentais a respeito do assunto tratado. Mais do que isso, as *foto-graphias* reunidas ao longo das práticas se configuram como veículos que, carregando em si a natureza provocativa e instigante própria da linguagem fotográfica, podem favorecer a construção de uma consciência sobre a própria *práxis*.

Ao revelar a presença de vários tempos a coexistirem no âmbito do espaço de formação docente, a fotografia abre a possibilidade para a afirmação de um novo olhar sobre a questão, que contribui, certamente, para o redimensionamento do lugar e das funções sociais do professor no mundo contemporâneo.

Durante todo o período de formação do indivíduo, o professor traz para dentro da sala de aula valores socioculturais, gerados no Imaginário Social, num processo de antíteses que buscam a síntese dialética, permitindo a evolução da espécie. Contudo, ele adquire importância como matriz política e social, quando se dá o amadurecimento do “aprendiz” e as formas socioculturais são internalizadas e objetivadas via a apropriação reflexiva da experiência, como propõe o modelo Jossioniano. (PERES; BRANDÃO, 2009, p.37-38).

Foi esta convicção, a da formação docente como um exercício autorreflexivo, que sempre moveu as minhas ações docentes. Daí entender a necessidade de problematizar os imaginários que nos fundam, já que somos os

sujeitos formadores das próximas gerações. E para que seja possível pormenorizar tal compreensão através de uma proposta metodológica com base nas teorias do imaginário, por mim denominada de *photoanálise*, julgo necessário antes apresentar a fotografia, seus contextos de origem e de significação, o meu campo empírico.

4.2 Fotografia, p'ra que te quero?

O desenvolvimento da fotografia possibilitou a construção de representações analógicas do espaço, garantindo uma noção mais precisa da realidade concreta. Nela encontramos o *tempo do obturador* relacionado ao *tempo social*, cronológico e histórico, reunidos numa síntese imagética que preserva as características de dada situação espaço-temporal. Temos, portanto, uma linguagem e um tipo de comunicação visual específica que se constituiu num arquivo visual das ações humanas e converteu-se numa memória coletiva.

As imagens fotográficas resultam da manipulação de espaços e tempos, produtos de articulações que possibilitam o reconhecimento das diferentes dimensões de nós. Tomemos como exemplo as fotos dos álbuns de família, nos quais, mais do que recordações, repousam mentalidades e comportamentos. A mediação dessas “metáforas de base”, como diria Gilbert Durand (2002), permite a transformação da própria história em uma experiência significativa, dando visibilidade à trajetória sociocultural e aos imaginários que forjam as subjetividades. Sob outra ótica, a do fazer, a fotografia como linguagem expressiva e prática estética, mais do que trabalhar com o registro das formas, relaciona-se intrinsecamente ao processo de formação da subjetividade e de reinvenção de si do sujeito fotógrafo, uma vez que envolve uma série de decisões a partir de critérios de referências e posicionamentos pessoais.

Da representação teatral dos retratos da fase inicial, a fotografia evoluiu como forma de expressão pessoal, se afastando cada vez mais de uma possível “leitura dirigida” e substituindo o registro da realidade concreta pelas fantasias da imaginação. Gradativamente, a tradição das correntes documentais cedeu espaço a uma produção mais livre e experimental, que

utilizou a fotografia não só como técnica de construção, mas também como um programa estético autônomo:

De repente, a visão da técnica é transformada. Torna-se o lugar de um jogo duplo, o espelho de aumento da ilusão e das formas. Instala-se uma cumplicidade entre a aparelhagem técnica e o mundo, uma convergência entre uma técnica “objetiva” e a própria potência do objeto. E o ato fotográfico não é senão a arte de resvalar para essa cumplicidade, não para dominar o processo, mas para jogar com ele e tornar evidente a idéia de que os jogos não estão feitos. “O que não se pode falar, é preciso calar” – mas pode-se calar com imagens. (BAUDRILLARD, 2002, p.143)

O entendimento do autor sobre a potência do ato fotográfico permite a consideração do fotográfico como um estado do olhar e do pensamento (DUBOIS, 1984), como uma nova possibilidade de se pensar o mundo, capaz de amalgamar linguagem, natureza e cultura, pois “o fotográfico é um estado do olhar que, por necessidade, invade outros territórios do saber humano” (SAMAIN, 1998, p.14). Assim considerando, nesta tese parto da análise de minha *trajestória*, entremeada por imagens, palavras e sonhos, para caminhar em direção à confluência dos múltiplos movimentos instauradores que a linguagem fotográfica proporciona, em busca de favorecer o reconhecimento da realidade e ampliar a consciência humana para os problemas que existem no mundo por nós compartilhado.

Acredito que revelar e revelar-se são exercícios coletivos sempre transformadores e construtivos, especulares mesmo. Precisamos dos outros, dos seus olhares para enxergar, para perceber, para constatar e encaminhar proposições. Entendo, assim como López Quintás (1992), que as formas de nomear o real e a nós mesmos estão condicionadas aos modos de percepção de cada um, à existência de campos de intercâmbios entre as pessoas constituídos por estímulos e respostas oriundos da captação das diferentes e complexas realidades. Através da ação criadora, esses campos fundam a vida cultural, o “espaço de jogo” estabelecido através da capacidade que temos de distanciamento perspectivo em relação ao meio. Esse processo exige uma compreensão ampla do mundo e das relações humanas. Demanda diálogos diferenciados dos tradicionalmente instituídos, que nos remetem para além da racionalidade científica herdada do Renascimento, para a qual o real é o

“mundo da matemática” acessado pelo intelecto e a realidade sensorial é ilusória. Destaco aqui a necessidade de estimularmos o desenvolvimento de diferentes formas de “ler o mundo”, extrapolando o universo do verbal e da concretude aparente. Frente à realidade contemporânea, precisamos de sensibilidades despertas e dispostas a problematizar os estilos de vida, suas formas e funcionamentos.

Como procurei demonstrar até aqui, a fotografia remete-nos ao mesmo tempo a mundos análogos e ficcionais, estimulando a dimensão criadora como fonte proposicional de formas diferentes de ser/estar no mundo. Ela também traz em si a inesgotável epifania do símbolo, ou seja, o poder de repetição instauradora a cada mirada, cujo significado não pode ser captado pelo pensamento direto, remetendo a um sentido invisível, e “trazendo em si a mensagem imanente de uma transcendência” (DURAND, 2000, p.16).

A metodologia, sobre a qual discorrerei no próximo tópico deste capítulo, teve como recurso a “escrita da luz” e, como fonte primária, imagens fotográficas. Tecendo relações entre o biográfico e as minhas práticas pedagógicas no território da formação docente, deparei-me com a dimensão *autopoiética* do permanente processo de (re)invenção do humano. A pesquisa nasceu de minhas próprias inquietações sobre o ser professor, que, confrontadas com a imagem da *aranha* que habita em mim, me mostraram a capacidade da imagem fotográfica de dar visibilidade a interpretações que estão para além das aparências, provocando mudanças significativas e fazendo com que a teoria se desenvolvesse a partir da minha história de vida.

Na contramão das convenções da razão cientificista, temos o caminho incerto do Imaginário, que assim como revela também oculta o que descreve, deixando que cada um desvele as verdades múltiplas de um saber metafórico, “de certa forma, iniciático” (MAFFESOLI, 1998, p.21). Para vermos o mundo pelas lentes da razão sensível, torna-se fundamental consideramos o que Gilbert Durand (2001) chama de “papel cognitivo da imagem”, não em busca de verdades unívocas, mas sim em direção aos contornos possíveis da complexidade contemporânea, dando visibilidade aos sentidos intrínsecos dos contornos cambiantes que expõem o jogo das aparências, “a sombra e a luz entremeada, que assim como o corpo e o espírito, interpenetram-se numa organicidade fecunda” (MAFFESOLI, 1998, p. 19). Os estudos sobre o imaginário permitem desvendar os conceitos-chaves das representações do

Universo, articulando o que é “próprio do homem” e o que brota da nossa faculdade de simbolização; símbolos esses, tornados visíveis através fotografia, o que possibilita uma interpretação hermenêutica, abrindo novos espaços significacionais.

Suporte de múltiplas funções, a linguagem fotográfica como corpo do pensamento incorporou-se ao terreno da Educação e vem no bojo de um fenômeno mais amplo que é a própria mudança de paradigma. Pouco a pouco, a presença da fotografia no campo da pesquisa científica cresce consideravelmente. Entretanto, a sua presença no campo da Educação geralmente relaciona-se à figura de “instrumento” e não à de “objeto” da pesquisa.

As publicações na área abordam a fotografia como recurso ou atividade pedagógica, um instrumento que colabora para o acesso à memória, para a problematização do cotidiano e/ou para a reconstrução imagética da realidade para posterior análise. A consulta ao banco de dissertações e teses do Portal da Capes, no período de 2002 a 2011 (apresentada na íntegra por ocasião da qualificação desta tese), comprova que o espaço da fotografia no campo da pesquisa ainda é restrito às questões das representações do real, sendo mais utilizada como recurso tecnológico de intervenção e estratégia de pesquisa. Percebe-se, nas pesquisas consultadas, uma tendência à utilização do processo de produção e leitura das fotografias como instrumentos para a detonação de narrativas, orais e/ou escritas, sobre o contexto escolar, os processos de ensino-aprendizagem e, principalmente, os de inclusão social.

A minha proposta, no entanto, segue outros rumos. Ela é fruto de uma intersecção entre Educação, Fotografia e Imaginário, oferecendo um enfoque de interpretação das imagens que abre novas possibilidades para as pesquisas e as práticas pedagógicas na área. Busco a convergência dos imaginários desde lugares e pessoas diferentes para destacar a capacidade da imagem fotográfica, fruto do exercício da linguagem poética, de enfatizar muito mais o pensamento do que a própria realidade, atuando como uma enunciação metafórica.

A imagem da *aranha* foi a metáfora escolhida por Xênia para (re)apresentar-me a mim mesma. Ela é a inspiração inquietante que me motivou a chegar neste momento, tal e qual um corpo sem o qual não se teria o

discurso, que no caso ultrapassa a mera reprodução de ideias e as representações sociais instituídas sobre a docência.

É possível considerarmos a metáfora como resultante da elaboração dos significados de nossas experiências corporais. Assim sendo, a metáfora é basicamente uma questão de pensamento e não simplesmente uma figura de linguagem. No caso das metáforas visuais, especificamente, elas podem comunicar uma mensagem que contém, ao mesmo tempo, emoção e ideias, como demonstrei através de *A Aranha* e *Memória e Esquecimento*, fotografias apresentadas nos capítulos 3 e 1, respectivamente. Essas imagens incluem elementos visuais que não mostram simplesmente, mas, principalmente, afetam o significado. Elementos que dificilmente são traduzidos integralmente pelas palavras. Sendo assim, podemos considerar as metáforas visuais como resultantes da experiência emocional e cognitiva, muito mais sugestivas e ambíguas do que as linguísticas.

Entrevi na construção metafórica da *aranha professor* a possibilidade de estabelecer um embate semântico entre diferentes imagens/símbolos que narram sobre o *ser professor*, detectando o olhar mítico que repousa nas imagens fotográficas, personalizadas como respostas simbólicas ao real.

A minha intenção, portanto, é a de comprovar hermeneuticamente que os símbolos plasmados nas fotos/dados correspondem a mitos arquetípicos, destacando que o universo simbólico traz homologias e pregnâncias recorrentes de possibilidades para a (re)invenção do modo de dizer-nos professor. Ou seja, na consideração da fotografia como uma construção discursiva sobre o mundo, um registro sociológico, antropológico e psicológico, nesta tese ela é considerada tanto o campo empírico, assim como o instrumento da pesquisa e, nesse sentido, tanto o processo como os resultados são igualmente importantes. É pra isso que te quero, fotografia!

Estabelecido o campo epistemológico da tese, falta detalhar os procedimentos metodológicos que me permitiram reunir as imagens e discuti-las como manifestações arquetípicas, os instrumentos da pesquisa que me possibilitaram chegar a Prometeu, Hermes e Narciso como referências míticas do universo docente.

4.3 PHOTOANÁLISE: uma metodologia do Imaginário?

É nesta conjuntura filosófica que trago em ENTRE PHOTOS, GRAPHIAS, IMAGINÁRIOS E MEMÓRIAS: A (RE) INVENÇÃO DO SER PROFESSOR uma proposta metodológica que privilegia as possibilidades da linguagem fotográfica para a revelação dos universos simbólicos docentes, caracterizada como um exercício de introspecção ativador da imaginação criadora. A *foto-graphia* é uma prática que instiga o pensamento simbólico, um meio de sobrepujarmos a imaginação reprodutora, que ainda alimenta as práticas e os discursos pedagógicos. Nesse sentido, ela requer uma metodologia diferenciada das que normalmente são utilizadas para a análise de imagens fotográficas, “uma vez que sintetiza, de forma esquemática, uma informação inacessível através do método do inventário ou mesmo das classificações” (WUNENBURGER, 2003, p.270).

Frente aos novos contextos de convivência, mediados pelas tecnologias da informação e da comunicação, acredito ser de fundamental importância nos apropriarmos dos recursos técnicos para a produção de discursos que exponham nossa compreensão acerca do mundo circundante. O acesso e a utilização constante dos recursos tecnológicos contemporâneos fazem de cada indivíduo um agente imaginal (SILVA, 2006), um produtor de imaginários, evidenciando, assim, o fundamental “papel cognitivo da imagem” (DURAND, 2001) na atualidade.

O exercício da *foto-graphia* conduz à partilha dos múltiplos significados atribuídos pelos sujeitos da pesquisa, sem a intencionalidade de confirmar ou corrigir teorias, manifestando conhecimentos que não são objetivos, diretos, desafiando consensos e instaurando múltiplos posicionamentos. Temos aí a imagem fotográfica situada no ponto de convergência entre o que (re)apresenta ao olhar e o que simboliza enquanto signo atrelado a uma subjetividade. Tais imagens alentam o processo de compreensão, interpretação e elaboração de significados que inevitavelmente reúnem as questões da verdade objetiva e os planos subjetivos de realidade. É o que Durand chama de “conhecimento indireto”, fruto do exercício do pensamento ético e estético, nos mostrando que as coisas não são tão evidentes por si mesmas quanto muitas vezes acreditamos que seja.

Sob o prisma de tais considerações, é possível avaliar a fotografia operando em outros espaços de produção discursiva, dando visibilidade a diferentes modos de dizer, fora da esfera do verbal, e multiplicando os ângulos de visão sobre o objeto sociológico, no caso desta tese, o *ser professor*. Nesse sentido, a *photoanálise* possibilita a apreciação crítica de manifestações do imaginário arquetípico que nos mobiliza, trazendo à luz da consciência a simbologia do arquétipo, “uma forma dinâmica, uma estrutura organizadora das imagens, que transvaza sempre as concreções individuais, biográficas, regionais e sociais, da formação das imagens” (DURAND, 2000, p.56).

A *photoanálise* proposta nesta tese caracteriza-se como uma metodologia de convergências com base nos estudos de Gilbert Durand, experimentando as possibilidades do conhecimento indireto proporcionado pela manifestação dos símbolos, visto que “o processo científico pode encontrar na imagem um operador de figuração particularmente adaptado a uma síntese cognitiva” (WUNENBURGER, 2003, p.270). Cabe ressaltar que tais símbolos não são um dado a priori, pois eles apontam para múltiplos sentidos, sendo que a repetição é o que possibilita a classificação, apontando, então, para um sentido único. Isso porque os mitos diretivos manifestam-se através da redundância, é o que Durand classifica como “mitemas obsessivos”, visto que eles se repetem de forma recorrente, através da organização de símbolos.

Portanto, a *photoanálise* é uma metodologia que me possibilitará *conversar* com a minha questão de pesquisa, ou seja, na consideração da fotografia como uma construção discursiva sobre o mundo, um registro sociológico, antropológico e psicológico, capaz de manifestar símbolos introjetados, dando visibilidade aos imaginários que estruturam pensamentos e práticas de quem fotografa. O conjunto de fotos/dados analisados resulta de processos de simbolização que visam o entrelaçamento de sentidos sobre a temática pesquisada. Nele é possível identificar alguns subgrupos coerentes e dinâmicos organizados segundo um núcleo simbólico comum, que, como metáforas visuais, dão visibilidade aos arquétipos que povoam o mundo da docência. As fotos/dados, respostas visuais que os sujeitos da pesquisa deram à questão “*ser professor é...*” foram por mim distribuídas em subgrupos, levando em consideração a pregnância simbólica semelhante, com a convergência de símbolos comuns.

A pregnancy simbólica é algo que demarca as convergências da imagem a partir da percepção (CASSIRER, 1997). Para Cassirer, os sujeitos não recebem os puros dados sensíveis e os transformam, mas, antes, os mesmos já aparecem impregnados de sentido; ou seja, o dado sensível surge já fundido ao significado. Trata-se, portanto, de dar à fotografia o *status* de um objeto cuja qualidade é a “de impregnar o espírito do indivíduo e de ser por ele percebida no processo de gruação de elementos; a força da forma”¹⁵. Tal definição vem ao encontro das ideias de Cassirer no entendimento de que pregnancy simbólica diz respeito às vivências perceptivas, sensíveis, que trazem imbricadas intuições e significados não intuitivos, que na presente análise ganham representação concreta através das imagens fotográficas. Isso dá à imagem fotográfica mais uma característica, a de dar visibilidade aos *schèmes*, os “presentificadores” dos gestos e das pulsões inconscientes que, como já expliquei no início deste capítulo, forma o esqueleto dinâmico que possibilitará a identificação de alguns mitos diretores da docência.

Na metodologia de Durand, o imaginário é a referência última de toda a produção humana através de sua manifestação discursiva; o mito, que existe subjacente em todas as sociedades, orientando e modelando a vida humana desde a sua origem. Para a análise das fotos/dados em acordo com as teorias durandianas, organizei a metodologia dividida em três momentos/movimentos peculiares que permitirão a identificação dos mitemas e de alguns mitos diretores do mundo da docência:

1. 1º Movimento: Levantamento dos símbolos que se repetem de modo significativo nas imagens fotográficas através de metáforas vivas - as sincronias míticas dos discursos visuais – e determinação de arranjos possíveis entre eles, de modo a elaborar uma crônica visual narrativa sobre o tema analisado;
2. 2º Movimento: Análise dos *schèmes* manifestados pelas imagens e identificação dos mitemas;
3. 3º Movimento: Discussão acerca das diferentes lições dos mitos identificados (diacronia) e das correlações entre eles.

¹⁵ Definição da palavra “pregnância”, de acordo com o Novo Dicionário Aurélio versão eletrônica.

4.3.1 – Sobre a produção do material empírico da pesquisa

Como já mencionei anteriormente, o banco de dados analisado nesta tese resulta de atividades profissionais desenvolvidas em diferentes momentos e com sujeitos, também diferentes, sendo que tinham em comum a sua relação com a docência. Foram seis (6) edições do curso de formação intitulado “Fotografia, Educação e Ambiente: as *formas* de pensamentos críticos-reflexivos”, ministrado por mim em diferentes cidades do estado do Rio Grande do Sul, entre 2007 e 2010, cujo público-alvo era professores formados ou em formação, dependendo da solicitação específica de cada edição, como segue:

- 24 de agosto de 2007 - curso ministrado para vinte e seis (26) professores municipais do ensino fundamental, da cidade de Passo Fundo (RS);
- 13 de outubro de 2008 – curso ministrado para vinte e cinco (25) estudantes de diferentes adiantamentos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande (RS), durante as atividades da Semana Acadêmica;
- 4 de junho de 2009 – curso ministrado para quinze (15) professores do ensino fundamental da rede municipal e estadual do município de Cruz Alta (RS). O curso foi patrocinado pela Universidade de Cruz Alta, UNICRUZ, como atividade integrante da semana do Meio Ambiente;
- 18 de julho de 2009 - curso ministrado para vinte (20) professores de Artes das séries finais do ensino fundamental, da rede municipal da cidade de Bagé (RS);
- 24 de outubro de 2009 - curso ministrado para vinte (20) professores do ensino fundamental, da rede municipal da cidade de Bagé (RS);
- 14 de setembro de 2010 - curso ministrado para vinte (20) estudantes de diferentes adiantamentos do curso de Artes Visuais – Modalidade Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (RS), durante as atividades do Seminário Arte na Escola.

Portanto, os sujeitos da pesquisa estão assim caracterizados: oitenta e um (81) professores do ensino fundamental, vinte e cinco (25) acadêmicos do curso de Pedagogia (FURG, 2008), e vinte (20) acadêmicos do curso de Artes Visuais – Modalidade Licenciatura (UFPeI, 2011).

As atividades desenvolvidas, que dão suporte à pesquisa em pauta, envolveram a apresentação de imagens da história da arte, de vídeos e a prática da fotografia digital, tendo como objetivos:

- familiarizar os participantes com a história e os princípios elementares da fotografia;
- discutir as relações entre fotografia e a manifestação do pensamento simbólico;
- problematizar a linguagem fotográfica como mediadora no processo de compreensão das relações sistêmicas do homem consigo, com o outro e com o meio, social, político e natural;
- oportunizar o exercício da linguagem fotográfica;
- possibilitar a identificação de indícios, pistas, subjetivos sobre o ser professor;
- problematizar as repercussões de tais indícios sobre as idéias e os comportamentos dos participantes em suas práticas profissionais e/ou acadêmicas.

Os exercícios da fotografia digital tiveram como agente detonador a seguinte provocação: Completem a frase “Ser professor é...” com fotografias! E tal procedimento, o de fotografar a partir de um estímulo à construção de um discurso visual metafórico, oportunizou a percepção do mundo através de suas manifestações cotidianas. Isso, como subsídio para o estabelecimento de relações entre a produção de conhecimentos e a construção de significados que a linguagem fotográfica proporciona, estimulando o exercício da imaginação e problematizando o próprio fenômeno da visão.

Embora eu tenha estabelecido em três (3) o número de imagens que cada um deveria produzir, no geral, esse número foi superior ao solicitado. Isso se explica pela relação apaixonada de alguns participantes com a fotografia. Em alguns casos foi difícil interromper o processo de geração de imagens, pela vontade manifestada de seguirem buscando “a melhor resposta”. Ao final,

solicitei que cada um escolhe uma fotografia para que o grupo montasse uma apresentação de slides com tais imagens. E as discussões finais foram realizadas a partir da montagem final que cada grupo elaborou sobre “ser professor é...” Desse modo, propicie a cada grupo sintetizar metaforicamente o seu entendimento sobre o tema proposto, obtendo fotos-respostas que exteriorizam as interioridades dos sujeitos/fotógrafos, seus modos de pensar e viver.

Através do método que intuitivamente elaborei, à luz das teorias estudadas para o curso em questão, percebi que tais práticas possibilitam impulsionar saberes que estão para além de definições teóricas. Conforme cada edição do curso acontecia, ficava mais clara para mim a potência de tais discursos sobre o mundo da docência, pois:

A novidade essencial da imagem poética coloca o problema da criatividade do ser falante. Por essa criatividade, a consciência imaginante se revela, muito simplesmente, mas muito puramente, como uma origem. Isolar esse valor de origem de diversas imagens poéticas deve ser o objetivo, num estudo da imaginação, de uma fenomenologia da imaginação poética. (BACHELARD, 1993, p.8)

E é exatamente o reconhecimento do “valor de origem”, mítico, das imagens produzidas que me conduziram à pesquisa desenvolvida como tese de doutoramento em Educação, tendo como foco a análise do material empírico recolhido durante as atividades acima explicitadas, em especial, as cento e vinte seis (126) imagens finais, selecionadas pelos participantes do curso, aqui reconhecidos como sujeitos da pesquisa, participantes propulsores da investigação através de suas imagens. Tais imagens, exemplares do que denomino *foto-graphia*, constituem o banco de dados da tese e posteriormente foram analisadas por mim, em acordo com as etapas estabelecidas para a *photoanálise*. Cabe ressaltar que os sujeitos da pesquisa não participaram da análise dos dados, principalmente pelo fato de que o foco da investigação é demonstrar **a capacidade da fotografia de manifestar símbolos introjetados, dando visibilidade aos imaginários fundantes dos sujeitos/fotógrafos.**

A metodologia proposta, a *photoanálise*, é composta por três movimentos que pormenorizo a seguir.

4.3.2 – 1º Movimento

Esta etapa diz respeito à análise do conjunto de imagens para a identificação das homologias simbólicas. Ou seja, busquei identificar os símbolos que se repetiram nas fotos-respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa. Como exemplo do processo, trago um conjunto de imagens (Figura 6) no qual a luz solar (nas palavras dos sujeitos da pesquisa) é a metáfora escolhida para a representação do *ser professor*. E a partir da identificação dos símbolos que se repetiram no conjunto analisado delimitei os subgrupos significantes, aqueles cujos núcleos simbólicos foram os de maior recorrência nas representações metafóricas; no caso da Figura 6, o SOL.



Figura 6: Cláudia Brandão
Fotomontagem, 2012.

Percebemos, portanto, que os símbolos manifestados mais do que remeterem a um significado único instauram um sentido para o “*ser professor*”,

mediante o jogo de redundâncias míticas, rituais e iconográficas promovido pela fotografia.

O 1º Movimento permite o reconhecimento da encarnação do significado através de um significante, a *foto-graphia*, a partir de diferentes dimensões, principalmente: a cósmica, com base nas experiências dos sujeitos da pesquisa; a onírica, fruto do devaneio, da memória e do sonho; e uma poética, expressa através da linguagem, como um exercício do pensamento simbólico.

Dentre os núcleos simbólicos identificados, selecionei os quinze mais repetidos pelos sujeitos da pesquisa na construção de suas “metáforas vivas”, dos quais emergem sentidos plurais e dinâmicos. Essas são imagens que operam através da redundância, da repetição e cujas dimensões cósmica, onírica e poética articulam conteúdos invisíveis, visto que:

Entre as estruturas formais universais, resultantes do conceito, e a polimorfia dos factos sempre singulares, a forma ou a figura constituem uma entidade semiabstracta, semi-concreta, a meio caminho entre o universal e o particular, que restitui realidade às configurações típicas. (WUNENBURGER, 2003, p.270)

E são essas formas que, como nos diz Wunenburger, transitam entre o concreto e o abstrato, que organizadas no eixo sintático, horizontal, assumem uma conformação típica, a partir da minha interpretação dos dados. Digo isso, pois a configuração assumida pela **crônica visual narrativa** resulta do posicionamento crítico de um sujeito (no caso a pesquisadora) sobre a disposição das imagens, visto que elas não são entidades independentes e isoladas, e que a disposição escolhida para o conjunto determina uma leitura particular.

Na consideração das idéias de Wunenburger (2003), é possível afirmar que as imagens fotográficas que compõem o próximo capítulo intitulado *SER PROFESSOR É...* são sínteses cognitivas que dão acesso a informações primordiais. Informações, essas, que dizem respeito ao cenário fundamental no qual o mito se insinua como relato primeiro e base de toda relação do humano com o meio cósmico, social e histórico. Isso, na consideração da ideia fundamental para Durand, a de que a consciência humana - individual e coletiva - e suas linguagens se constituem no âmbito do imaginário, através de

expressões dinâmicas e polimórficas. Tais imagens resultam da “possibilidade de traduzir imagetivamente o universo difuso do pensamento humano fora dos limites estreitos da razão” (SILVA, 2006, p. 10), dando visibilidade a imaginários que nos habitam e nos constituem sujeitos do/no mundo.

A organização no eixo horizontal, o da sintaxe, através do encadeamento das imagens, apresenta-as relacionadas entre si, configurando um cenário sobre o tema analisado, narrando sobre o *ser professor* a partir da pluralidade de olhares sobre o mundo e apontando para indícios do que mobiliza os sujeitos da pesquisa em direção à docência. Tal disposição (uma dentre um grande número de possibilidades) nos permite analisar as imagens como num “sobrevoo de aeroplano”, como diria Benjamin, numa organização particular de discursos que estabelecem uma coerência entre as diferentes partes do todo. A leitura que proporcionam resulta de estratégias discursivas que nos possibilitam identificar a multiplicidade complexa de símbolos manifestados. No entanto, como os símbolos não são entidades independentes, eles só podem ser analisados a partir das relações entre esses símbolos e sua conformação como “mitemas”, os elementos estruturantes e constitutivos de uma narrativa mítica. Portanto, a *photoanálise* considera que a definição do mito se dá a partir da organização de símbolos e de um *quorum* de mitemas, visto que o mitema é um “átomo mítico” de natureza estrutural (DURAND, 2002). Isso quer dizer que o conjunto dos símbolos está inter-relacionado, ampliando e potencializando os sentidos daquilo que manifestam.

4.3.3 - 2º Movimento

Este Movimento da *photoanálise* envolve a análise dos *schèmes* manifestados pelas imagens e a identificação dos mitemas, no reconhecimento de que são portadores de uma verdade relativa à totalidade de um dado mito. A caracterização dos núcleos simbólicos como mitemas, pequenas unidades semânticas, foi proporcionada através das imagens fotográficas consolidadas como *schèmes*, símbolos funcionais, motores. Portanto, é nesta etapa que os quinze núcleos simbólicos selecionados: CÉU (Figura 7), LUZ/SOL (Figura 8), JARDIM/FLOR (Figura 9), OLHO/OLHAR (Figura 10), GUIA/PRINCÍPIO (Figura 11), ESCADA (Figura 12), ARCA (Figura 13), MENSAGEIRO/VIAJANTE (Figura 14), CONSTRUÇÃO (Figura 15), TRANSFORMADOR (Figura 16),

REFLEXO (Figura 17), AMOR/CORAÇÃO (Figura 18), BIBLIOTECA (Figura 19), COLEÇÃO (Figura 20) e OBRA DE ARTE (Figura 21), são analisados a partir de seus sentidos filosóficos, remetendo às origens arcaicas do humano.

Os símbolos acima enunciados, interligados na forma de um relato/crônica visual, dão visibilidade ao esqueleto dinâmico da narrativa como um esboço funcional da imaginação dos sujeitos da pesquisa acerca do *ser* professor. Tal *relato* expõe a organicidade das relações do *ser*, as energias internas que estruturam e orientam o mundo da docência. Entretanto, para desvelarmos alguns dos seus mitos diretores, torna-se necessária uma análise mais profunda, que adentre nos meandros das paisagens apresentadas. Este é o exame no eixo vertical, o da semântica, e que é o mote do próximo movimento da metodologia aqui descrita.

4.3.4 – 3º Movimento

Nesta etapa a problematização acerca dos significados filosóficos e simbólicos dos mitemas possibilitam entabular a discussão acerca das diferentes lições dos mitos identificados (diacronia) e das correlações entre eles, uma análise mais complexa que exige um capítulo à parte. A partir da interpretação dos mitemas eles são agrupados em torno de um mito específico, como repetições que reforçam a referência mítica, isso porque são as redundâncias que fortalecem a identificação de dado mito diretor. No caso desta análise os mitos diretores e seus respectivos mitemas são:

- **PROMETEU** – reunindo os sete (7) mitemas CÉU, LUZ/SOL, JARDIM/FLOR, OLHO/OLHAR, GUIA/PRINCÍPIO, ESCADA, ARCA;
- **HERMES** - cujas características manifestam-se através de três (3) mitemas MENSAGEIRO/VIAJANTE, CONSTRUÇÃO e TRANSFORMADOR;
- **NARCISO** – cuja *presença* é reforçada pelos mitemas REFLEXO, AMOR/CORAÇÃO, BIBLIOTECA, COLEÇÃO e OBRA DE ARTE.

No próximo capítulo o leitor encontrará a crônica visual narrativa *SER PROFESSOR É...*, organizada a partir dos quinze núcleos simbólicos selecionados, o que possibilita a leitura no eixo horizontal, como resultado da

sintaxe norteadora do discurso. Cabe lembrar que as possibilidades para o arranjo das imagens são muitas, porém, escolhi uma para exemplificar o exercício da *photoanálise*. No Capítulo 6 - RESGATANDO SIGNIFICAÇÕES DO MUNDO MÍTICO DA DOCÊNCIA: EXERCITANDO A *PHOTOANÁLISE* analiso e inter-relaciono os mitemas, enquanto unidades significantes que me possibilitam identificar os mitos de Prometeu, Hermes e Narciso como três grandes mitos diretores do mundo da docência.

5.

Ser professor é...

É mudar o olhar.

Do olhar que estreita e subtrai,
para o olhar que amplia e engrandece.

Do olhar que julga e condena,
para o olhar que compreende e perdoa.

Do olhar que teme e se esquiva,
para o olhar que confia e atreve.

Do olhar que separa e exclui,
para o olhar que acolhe e religa.

Todos os olhares num só olhar.

(...)

Olhar de criança que brinca
na Primavera,

olhar de adulto que labora,
no Verão,

olhar de maduro que oferta,
no Outono,

olhar de prece e silêncio,
no Inverno.

O olhar de quem nasce,

O olhar de quem passa,

O olhar de quem parte.

Olhares da existência no Olhar da Essência.

Todos os olhares, num só Olhar.

(Roberto Crema, **Mudar o mundo**)

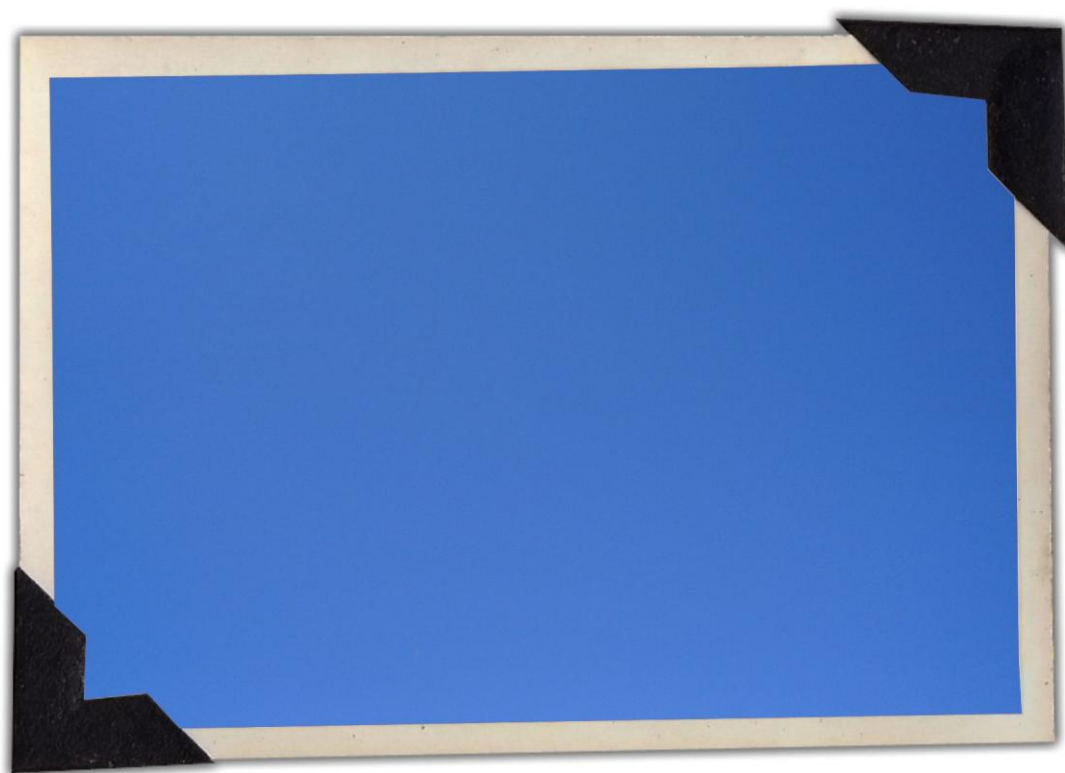


Figura 7: **Pamela.**
Fotografia digital, 2010.

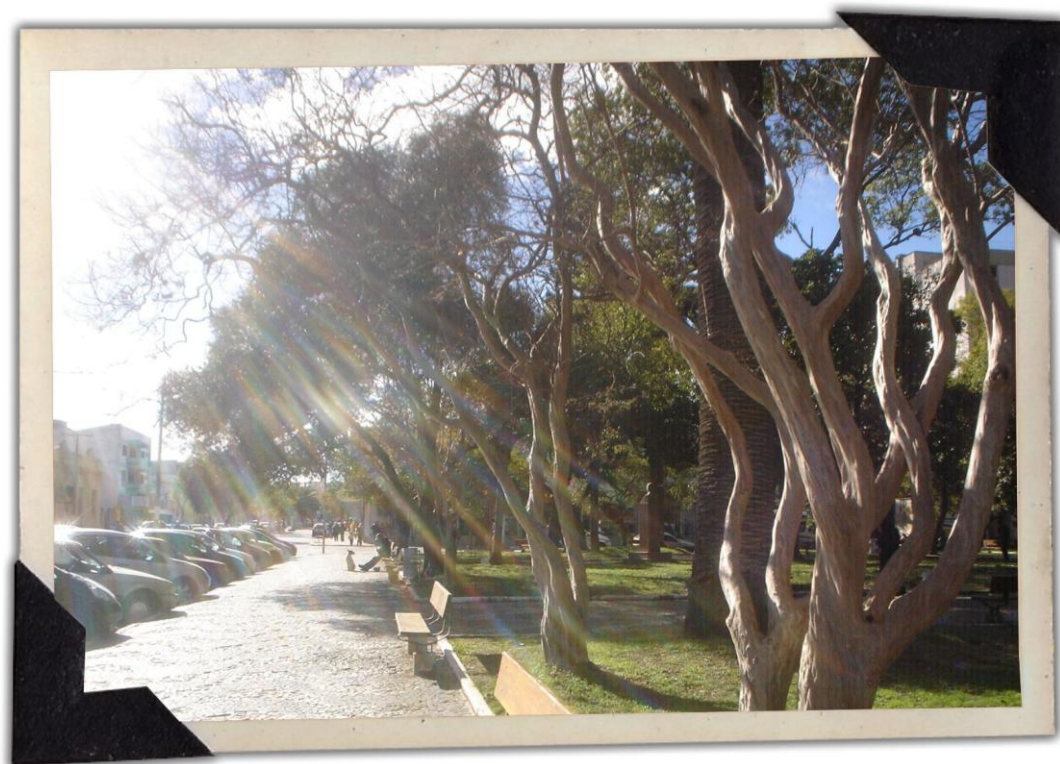


Figura 8: **Eliane**
Fotografia digital, 2009.



Figura 9: **Elaine**
Fotografia digital, 2008.

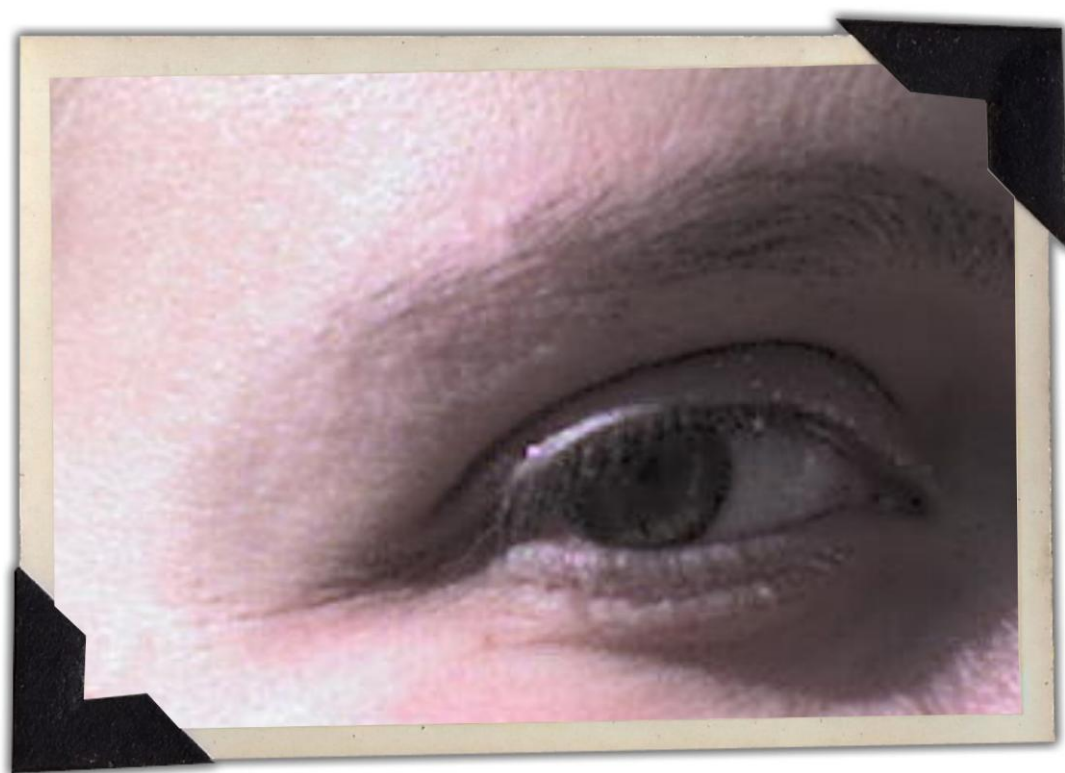


Figura 10: **Andrisia**
Fotografia digital, 2009.



Figura 11: **Viviane**
Fotografia digital, 2009.



Figura 12: **Clarisse**
Fotografia digital, 2009.



Figura 13: **Valesca**
Fotografia digital, 2009.



Figura 14: **Deise**
Fotografia digital, 2008.



Figura 15: **Adriana**
Fotografia digital, 2009.

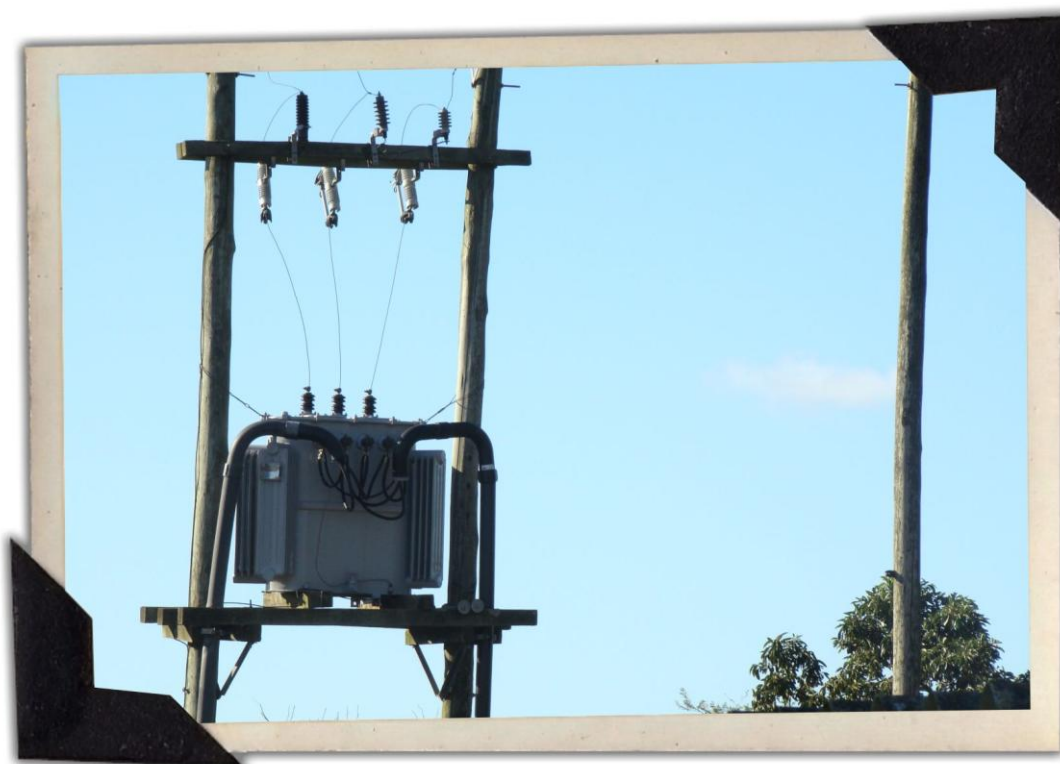


Figura 16: **Janaína**
Fotografia digital, 2007.

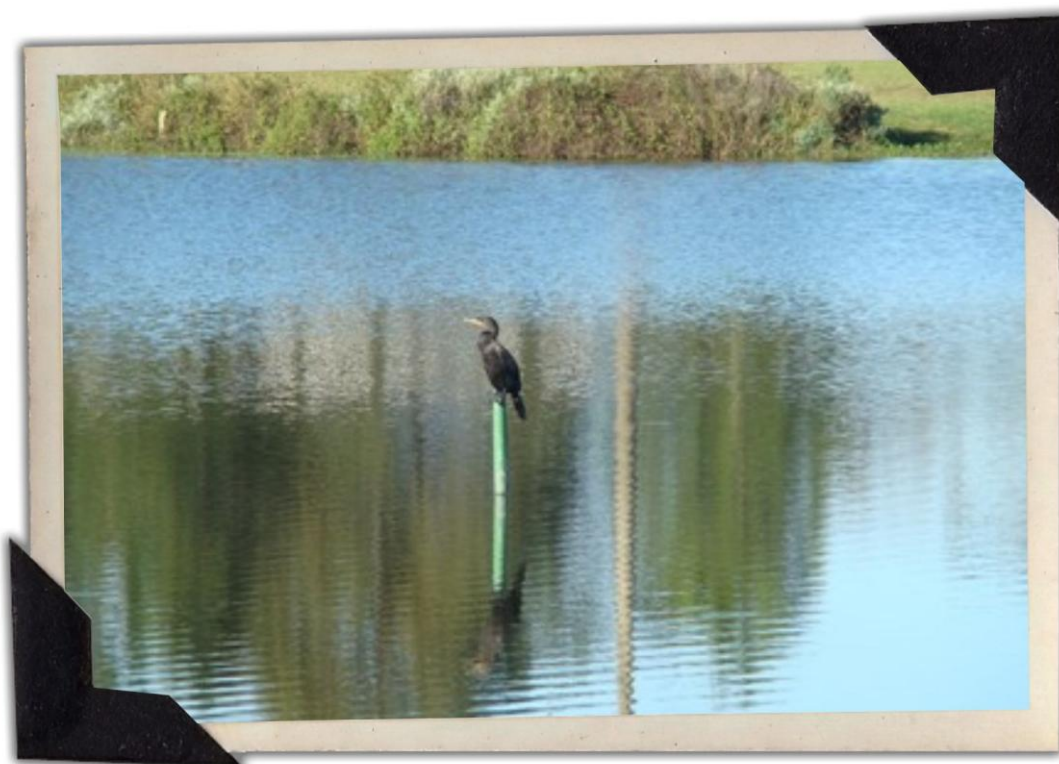


Figura 17: **Júnior**
Fotografia digital, 2008.



Figura 18: **Maria José**
Fotografia digital, 2009.



Figura 19: **Marcelli**
Fotografia digital, 2010.



Figura 20: **Vera**
Fotografia digital, 2007.



Figura 21: **Ana Margarida**
Fotografia digital, 2009.

RESGATANDO SIGNIFICAÇÕES DO MUNDO MÍTICO DA DOCÊNCIA: EXERCITANDO A *PHOTOANÁLISE*

A apreensão das Estruturas Antropológicas do Imaginário permite delinear o trajeto antropológico da cultura docente, e a compreensão da articulação básica existente entre os diversos sistemas simbólicos, presentes nas representações fotográficas apresentadas no Capítulo 5. Isso, porque a ciência do Imaginário propõe metodologias específicas, instauradoras, assim como o é a *photoanálise*, cujos procedimentos partem da identificação de elementos simbólicos comuns, oriundos de diferentes ângulos de visões subjetivas que, ao fim e a cabo, complementam-se como mútuas fontes esclarecedoras. Considerando o fato de o imaginário encontrar-se subjacente ao modo de ser e de agir dos indivíduos e das culturas, é possível afirmar que através do seu estudo poderemos chegar a uma maior compreensão do dinamismo que regula a vida docente. Trata-se, portanto, de considerarmos a emergência de novas propostas metodológicas instauradoras de novos paradigmas condizentes com o estado atual do conhecimento.

Refiro-me ao desenvolvimento de uma metodologia que considera o valor semântico da imagem fotográfica, considerada uma metáfora visual, viva, uma manifestação da capacidade comunicativa e criativa dos sujeitos de pesquisa. Assim, tais imagens ampliam a força retórica daquilo que apresentam possibilitando o debate de aspectos da realidade sem restringir-se às raízes históricas e sociais. Elas são imagens simbólicas, cuja geração foi estimulada pelo devaneio poético, detonado pelo desafio: “Ser professor é... complete a frase com uma imagem!”, e produzidas através dos recursos da linguagem fotográfica.

As *foto-graphias* apresentadas enfatizam o pensamento dos sujeitos como emanções arquetípicas que estabelecem uma continuidade entre as mitologias antigas e o mundo contemporâneo da docência. Possibilitam-nos compreender determinadas características que nos levam a reagir do mesmo modo que os nossos professores, frente às mesmas questões. Ou seja, os mitos nos mostrarão os sintomas de mentalidades que se repetem obsessivamente através da história reproduzindo comportamentos muitas vezes contraditórios, manifestados em nossas buscas cotidianas por uma vida idealizada, a busca platônica pelo paraíso perdido.

Temos no Capítulo 5 as fotos/dados organizadas no “eixo sintático”, que num *sobrevôo de aeroplano* nos fornecem algumas informações sobre o que pensam os sujeitos da pesquisa acerca do *ser* professor. Na crônica visual narrativa organizada identificamos o encadeamento dos núcleos simbólicos mais pregnantes nas representações dos sujeitos da pesquisa. A partir deles é possível apreendermos o professor como um CÉU/AZUL que fornece LUZ/SOL e VIDA, aquele que ilumina o OLHAR e GUIA através da ESCADA, sempre para o alto, rumo à ARCA/COFRE do “tesouro perdido”; o *ser* que, assim como um MENSAGEIRO, em permanente processo de CONSTRUÇÃO, possibilita TRANSFORMAÇÃO a partir do AMOR, do respeito ao outro; mas, também, o professor, na opinião dos sujeitos da pesquisa, é um REFLEXO, COLECIONADOR de SABERES e BELEZAS, uma verdadeira OBRA DE ARTE.

Tal leitura emerge dos registros de pensamentos perceptivos sobre o *ser* professor, eles possibilitam encontrar na pluralidade dos sujeitos as relações que os congregam em redes significantes. Redes, essas, que se sustentam no equilíbrio conflitual que expõe as motivações internas que os animam. Este é o 1º movimento da *photoanálise*. Através dele obtemos uma “leitura de superfície”. Entretanto, será a análise desses dados imagéticos no “eixo semântico”, de aprofundamento em cada núcleo simbólico selecionado, que nos permitirá identificar alguns dos mitos fundadores que habitam a dimensão imaginária da docência e seus males obsessivos.

Durand considera que “o mito é uma narrativa simbólica, conjunto discursivo de símbolos, mas o que nele tem primazia é o símbolo e não tanto os processos da narrativa” (DURAND, 1996, p. 42). Com Isso o autor nos diz que o mito manifesta-se na semântica, visto que:

o mito está acima do nível habitual da expressão linguística. Ao contrário da inspiração poética, a consciência mítica não parte do jogo linguístico, mas sim dos estados de fato – naturais ou sociais – cujo sentido necessário é integrar, assimilar ainda mais e elucidar por repetida iluminação. Poder-se-ia escrever que a matéria-prima do mito é existencial: é a situação do indivíduo e do seu grupo no mundo que o mito tende a reforçar, ou seja, a legitimar. O mito é, simultaneamente, modo de conhecimento e modo de conservação. (DURAND, 1996, p. 44)

Portanto, a *photoanálise* possibilita mais do que a apreensão do mundo em representação. Considerando a linguagem fotográfica como uma “linguagem do imaginário”, a metodologia revela as modalidades de atuação e compreensão do ser em situação no mundo, permitindo o despertar da consciência para outras dimensões da existência. Tal e qual qualquer idioma, reconhecido como um sistema de signos configurado por elementos intrínsecos que dão sentido às idéias subjacentes ao discurso, nesta análise o mito é assim entendido, sendo que seus elementos essenciais, as unidades semânticas, são os mitemas. E é a identificação dessas unidades significativas, manifestadas pelos *schèmes* fotográficos, a tarefa do 2º movimento da metodologia. Isso possibilita a investigação dos processos de construção de sentido da imagem e do humano arquetípico que a habita.

Os mitemas identificados: CÉU, LUZ/SOL, JARDIM/FLOR, OLHO/OLHAR, GUIA/PRINCÍPIO, ESCADA, ARCA, MENSAGEIRO/VIAJANTE, CONSTRUÇÃO, TRANSFORMADOR, REFLEXO, AMOR/CORAÇÃO, BIBLIOTECA, COLEÇÃO e OBRA DE ARTE, serão analisados à luz do pensamento de Abbagnano (2000) e Chevalier e Gheerbrant (2002) no decorrer deste capítulo. A análise dessas unidades reagrupadas pelas suas significações filosóficas e simbólicas remete a três mitos fundadores: Prometeu, Hermes e Narciso. Eles são sínteses expressivas que representam o pensamento dessa peculiar organização humana, a dos docentes (formados ou em formação), modelando muitas de suas características principais. Esse é o mote do 3º movimento da *photoanálise* e será pormenorizado nos tópicos a seguir.

Os três mitos gregos fundadores que em acordo com a metodologia proposta se anunciam como representantes do mundo da docência: Prometeu, Hermes e Narciso, a partir de agora serão abordados como “males”, pois os sintomas representados por esses mitos são como pontos de obsessão, implicando em sofrimento para o homem. Ou seja, os mitos nos mostram os sintomas dos “males” da docência que de modo contraditório envolvem e determinam mentalidades e comportamentos, numa demonstração de que **é possível através da fotografia manifestar símbolos introjetados, dando visibilidade aos imaginários fundantes dos sujeitos/fotógrafos.**

A fotografia, ou *foto-graphia*, nesta tese é considerada uma construção discursiva sobre o mundo que, como registro sociológico e antropológico, dá visibilidade às verdades herdadas determinando, mesmo que inconscientemente, os rumos dos sujeitos da pesquisa no cotidiano de suas práticas atuais e/ou futuras. Dito isso, é necessário atualizar você, caro leitor, acerca da história desses mitos em particular, relacionando-os com os mitemas identificados, o que farei nos próximos tópicos.

6.1 Sob o signo de Prometeu

Este mito conta a história do Titã Prometeu descendente da antiga raça de deuses destronada por Zeus, que desce ao mundo recém criado, onde faltava a criatura na qual pudesse habitar o espírito divino. O gigante sabia que jazia adormecida na terra a semente dos céus. Ele pegou um pouco de argila, molhou-a com água de um rio, moldando na matéria o homem, à semelhança dos deuses, para que fosse o senhor da terra. Para animá-lo, retirou das almas dos animais características boas e más. Atena, deusa da sabedoria, admirou a criação do filho dos Titãs e insuflou naquela imagem de argila o espírito com o sopro divino.

E assim surgiram os primeiros seres humanos, no entanto, faltavam-lhes os conhecimentos sobre a arte da construção, da agricultura e da filosofia. Mais uma vez Prometeu interferiu ensinando às suas criaturas todos esses segredos. Inventou o arado para as plantações, a cunhagem das moedas para o comércio, a escrita e a extração do minério. Ensinou-lhes a arte da profecia e da astronomia, enfim todas as artes necessárias ao desenvolvimento da

humanidade. Entretanto, ainda faltava um último dom para a manutenção da vida, fazer o fogo, o que tinha sido negado à humanidade por Zeus. Mais uma vez Prometeu interferiu, apanhou um caule do nárte, aproximou-se da carruagem de Febo (o Sol) e incendiou o caule. Com esta tocha, Prometeu entregou o fogo para a humanidade, o que lhe dava a possibilidade de dominar o mundo e os seus habitantes.

Zeus, muito irritado com a desobediência às suas determinações dirigiu a sua fúria contra o próprio Prometeu, que foi acorrentado a um penhasco, onde diariamente uma águia devorava-lhe o fígado. Entretanto, por ser ele um Titã, o fígado se regenerava, fazendo com que o seu sofrimento durasse por inúmeras eras. Isso continuou até que Hércules avistou-o e comoveu-se com o seu sofrimento, abatendo a gigantesca águia com uma flecha certa e libertando o cativo das correntes. Só que para cumprir-se a vontade de Zeus o gigante passou a usar um anel com uma pedra retirada do monte, assim, Zeus sempre poderia afirmar que Prometeu se mantinha preso ao Cáucaso.

O descontentamento de Zeus, com o fato de o homem possuir o fogo, contrariando a sua vontade, levou-o, também, a tramar uma vingança contra a humanidade. Ele determinou aos deuses do Olimpo a feitura da estátua de uma linda mulher, a que chamou Pandora, sendo que cada deus deveria dar a essa estátua um dom, reservando, também, um malefício para a humanidade. Tais “presentes” maléficos foram guardados numa caixa, que Pandora levava nas mãos. Ela desceu a Terra, conduzida por Hermes, e aproximou-se de Epimeteu, o irmão de Prometeu, e diante dele abriu a tampa do presente de Zeus. Foi então que a humanidade, que até aquele momento habitava um mundo sem doenças ou sofrimentos, se viu assaltada por inúmeros males. Pandora tornou a fechar a caixa rapidamente, antes que o único benefício que havia na caixa escapasse, no caso, a esperança.

A partir da história mítica de Prometeu, observamos que ele:

que desejou conquistar para a humanidade um poder divino; liberá-la de uma dependência total, atribuindo-lhe o fogo, princípio de todas as mutações futuras, quer seja o fogo do espírito, quer seja o fogo da matéria. (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2002, p. 164)

É possível considerar tal personagem como alguém que “reivindica sua parte na obra da criação” (ib., p.164). O mito narra o aparecimento do homem sobre a terra e o surgimento da consciência. Ele ilustra a vontade humana de intelectualidade como “uma característica de evolução especificamente humana” (ib., p.746), simbolizando a revolta do espírito que quer se igualar a Deus “ou pelo menos dele retirar algumas centelhas de luz” (ib., p.746). A ele está associado o “complexo de Prometeu” que diz respeito a pessoas que acreditam saber mais do que os outros, portanto, a figura do professor associada a esse mito implica num dos males da docência, ou seja, aquele que se coloca num patamar superior, acreditando que retem todo o conhecimento.

Dentre os mitemas selecionados temos o **CÉU/AZUL** (Figura 7) como um dos principais que remetem ao mito de Prometeu. O CÉU é considerado o caminho da divagação e do sonho, “impávido, indiferente, não estando em nenhum outro lugar a não ser em si mesmo” (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2002, p. 227). Ele sugere eternidade sobre-humana e desapego aos valores mundanos rumo a Deus. É um símbolo quase que universal do divino e, como tal, é considerado um regulador da ordem cósmica, uma “manifestação direta da transcendência, do poder de perenidade, da sacralidade: aquilo que nenhum vivente da terra é capaz de alcançar” (ib., p.227). Como símbolo da ordem sagrada do universo ele sugere poderes superiores, isso faz com que tal mitema identifique o professor com a divindade.

Morada das divindades e origem da luz, o CÉU é “o corpo natural que está na extrema periferia do universo” (ABBAGNANO, 2000, p.133), ele está relacionado à plenitude, como o lugar onde os seres são produzidos. Nesse sentido, temos o AZUL como uma reiteração da simbologia de divindade, visto que:

É a mais profunda das cores; nele, o olhar mergulha sem encontrar qualquer obstáculo, perdendo-se até o infinito, como diante de uma perpétua fuga da cor (...) É a mais imaterial das cores: a natureza o apresenta geralmente feito apenas de transferência. (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2002, p.107)

Como mais uma confirmação do mito de Prometeu, temos o mitema **LUZ/SOL** (Figura 8), cujo culto e importância tem uma herança filosófica,

religiosa e mística. “Para Aristóteles a ação do intelecto ativo sobre a alma humana era comparável a luz que põe em ato as cores que no escuro estão somente em potência” (ABBAGNANO, 2000, p.633), já para Santo Agostinho é a “luz da verdade que, partindo de Deus, ilumina diretamente a alma e a GUIA” (ib., p.633), encaminhando o entendimento de que “o conhecimento é uma visão em Deus” (ib., p.634).

Proveniente de fora ou do alto a LUZ penetra na mente humana para guiá-la. Para os Iluministas ela está associada à “clareza da crítica racional aplicada a todos os campos possíveis do saber e usada como critério diretivo do pensamento e da conduta do homem” (ib., p.634). Nesse sentido, relaciona-se diretamente à obscuridade (ignorância), simbolizando “os valores complementares ou alternantes de uma evolução” (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2002, p.567).

A LUZ divina ou espiritual nos aponta para o *ser* professor como uma fonte que através de sua vibração energética possibilita a ordenação do caos. Novamente temos a identificação do professor com o divino, que como uma fonte fecunda, originada diretamente da intervenção de Deus, possibilita a vida, a salvação e a felicidade. É a LUZ do saber em contraposição às trevas da ignorância, o Prometeu que entrega às criaturas as chamas do conhecimento.

Mas, se a luz solar morre toda noite, também é verdade que ela renasce toda a manhã. E o homem, assemelhando o seu destino ao da luz, obtém dela esperança e confiança na perenidade da vida e de sua força (...) a luz do sol é a salvação do homem, e é por isso que os egípcios mandavam costurar sobre suas mortalhas um amuleto que simboliza o sol. (ib., p.569)

O **SOL** é um símbolo universal do rei, e se ele não é reconhecido como o próprio Deus, é considerado como uma manifestação do divino. Como fonte de vida, luz e calor, o SOL também é identificado como um símbolo de ressurreição e imortalidade (ib., p.836), pois “além de vivificar, o brilho do sol *manifesta* as coisas, não só por torná-las perceptíveis, mas por representar a *extensão* do ponto principal, por *medir* o espaço” (ib., p.836)

Enquanto símbolo cósmico, o sol ocupa a posição de uma verdadeira religião astral, cujo culto domina as grandes civilizações antigas, com as figuras dos deuses-heróis gigantes, encarnações das forças criadoras e da fonte vital de luz e de calor que o astro representa (Atum, Osíris, Baal, Mitra, Hélios, Apolo, etc...). (ib., p.839)

Assim como no mito de Prometeu temos a LUZ irradiada pelo SOL como um símbolo do conhecimento intelectual, sendo que o próprio SOL pode ser considerado como a *inteligência cósmica*, “assim como o coração é, no ser, a sede da faculdade do conhecimento” (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2002, p.837). Tal poder manifesta também um aspecto maléfico, pois analisado sob outro aspecto o SOL pode ser considerado “destruidor”, para isso basta pensarmos nas secas climáticas e na devastação que podem provocar, numa relação de oposição à da “chuva fecundadora” (ib., p.836). Temos, portanto, nesse símbolo uma “gama de valores que se estende do superego negativo, que esmaga o ser com proibições, princípios, regras ou preconceitos, ao ideal do ego positivo, imagem superior de si mesmo, cuja grandeza procuramos alcançar” (ib., p.839).

Dentre todos os mitemas o da LUZ/SOL foi o mais recorrente. Como indicativo do mito de Prometeu ele mostra que o entendimento do professor como LUZ está diretamente relacionado ao fato de que ele será capaz de “iluminar” os caminhos dos estudantes, assim como identificava o projeto Iluminista. Entretanto, não podemos esquecer que, dependendo do nível da iluminação, ela também pode ofuscar os olhares, e, até mesmo, cegar. Isso remete ao Mito da Caverna e fica evidenciado o fato de que a LUZ/SOL, ao mesmo tempo em que torna visível o invisível, também produz sombras que podem confundir a percepção, reafirmando os males de Prometeu.

Reiterando esses “males”, encontramos no mitema do **JARDIM/FLOR** (Figura 9) a representação do acúmulo da energia solar manifestada em vida e traduzida em cores. O JARDIM é um lugar de crescimento e desenvolvimento, como se fosse um oásis que dá visibilidade à ação do poder divino sobre uma natureza domesticada: “É um símbolo de cultura por oposição à natureza selvagem, de reflexão por oposição à desordem, da consciência por oposição ao inconsciente” (ib., p.513). A cor amarela das flores representadas na Figura 8 pode também ser relacionada ao “ouro” do fogo de Prometeu.

Mais uma vez temos a figura do professor associada ao poder divino, como alguém capaz de estabelecer a ordem num mundo caótico, dominando e permitindo o desenvolvimento dos seres em pequenos sítios comandados por uma vontade superior. Em contraposição, não posso deixar de trazer aqui o pensamento de Gaston Bachelard, para quem “cada flor, no entanto, tem sua própria luz. Cada flor é uma aurora. Um sonhador de céu deve encontrar em cada flor a cor de um céu” (BACHELARD, 1989, p.85). Para ele a imaginação é como uma luz que ilumina o poeta e seus poemas, o artista e suas obras, pois “as flores são como luzes e as luzes são flores que existem para brilhar, participando do sol nascente e do poente” (ib., p.85). Essa é a visão de um sonhador da chama da vela, cuja luz ao contrário de “cegar”, como na atitude de Prometeu, eleva o espírito e induz ao devaneio.

Associado ao mesmo mito tem ainda o mitema **OLHO/OLHAR** (Figura 10) que simboliza a percepção intelectual. Considerado por muitos como a “janela da alma”, o OLHO é LUZ e, como tal, o SOL do mundo. “Parece-nos que um olhar se imagina sempre mais ou menos sob a forma de olho, mesmo que fechado. Seja como for, olho e olhar estão sempre ligados à transcendência” (DURAND, 2002, p.152). Entretanto, não podemos esquecer que dependendo do viés, da intenção, o OLHAR tanto pode encantar quanto *petrificar*, aniquilando o visto, e a mitologia está aí para confirmar.

Considerado como um reflexo do CÉU e do interior do ser:

o olhar aparece como o símbolo e instrumento de uma revelação. Mais ainda, é um reator e um revelador recíproco de quem olha e de quem é olhado. O olhar de outrem é um espelho que reflete duas almas. (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2002, p.653)

O OLHO físico é o órgão da visão, que tem a função de receber a luz e revelar o mundo ao homem. Como operador da percepção visual, ele guia, distingue e esclarece. É um símbolo do conhecimento contemplativo relacionado aos poderes das divindades superiores, relacionado ao OLHAR transcendental, a que se refere Durand. Como um mitema que remete ao mito de Prometeu ele reforça a figura do professor como alguém capaz de revelar os mistérios da vida ao outro. E, nesse mesmo sentido, o mitema do **GUIA/PRINCÍPIO** (Figura 11) confirma os males de Prometeu.

O GUIA é um *arché*, um ponto de partida e fundamento de um processo, como bem demonstra a imagem da mão abrindo uma porta e indicando um caminho a seguir. Como causa primária, origem de algo, agente externo de uma ação ou de um conhecimento, ele provoca movimento. É um PRINCÍPIO “assumido como o elemento constitutivo das coisas ou dos conhecimentos” (ABBAGNANO, 2000, p.792).

Sob outro aspecto, temos na mesma imagem (Figura 10) o GUIA abrindo uma porta como uma passagem entre dois mundos, numa relação direta do conhecido com o desconhecido. Ele opera como uma PORTA que dá acesso à revelação, num processo de permitir às criaturas atravessarem uma barreira como “possibilidade de acesso a uma realidade superior” (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2002, p.837). É um convite à viagem do conhecimento e ao mistério que encerra, *iluminando* as almas, dirigindo-as para a LUZ rumo ao divino, ao CÉU.

Por sua vez, o mitema da **ESCADA** (Figura 12) apresenta-se como mais uma ratificação do mito de Prometeu. Ele aparece como um simbolismo ligado às relações entre o céu e a terra, numa representação da ascensão gradual e da valorização. Ele encarna o simbolismo da verticalidade, ascensional, uma via de acesso de mão dupla entre diferentes níveis. Como um convite a permutas a ESCADA possibilita a elevação às alturas. Ela representa a progressão para o saber, uma elevação do ser integral rumo ao conhecimento. No entanto, ela traz em si o “drama da verticalidade” (ib., p.378), pois assim como possibilita a ascensão ela também pode ocasionar a queda, muitas vezes, fatal.

De acordo com o acima exposto é possível percebemos as intrínsecas relações entre os mitemas **CÉU**, **LUZ/SOL**, **JARDIM/FLOR**, **OLHO/OLHAR**, **GUIA/PRINCÍPIO**, **ESCADA**, na caracterização do **Professor Prometeu**. Todos eles remetem à figura de um ser superior, iluminado, com o poder de decisão e acesso total ao conhecimento. Temos aí a comprovação de que o mito de Prometeu, ou o mal de Prometeu, continua presente na sociedade contemporânea, e manifesta-se nesta tese como uma representação idealizada dos sujeitos da pesquisa acerca do *ser professor*. É um tema obsessivo, que remete a mentalidades e comportamentos específicos, numa atualização das ideias iluministas.

O Iluminismo é um movimento que ganhou força no século XVIII como um desdobramento das concepções filosóficas desenvolvidas desde o Renascimento, período em que os princípios de individualidade e razão começaram a dominar o campo do pensamento. Na esteira do modelo de “verdade absoluta” concebido pelo francês René Descartes, o pensamento moderno pode ser entendido como uma retomada do mito de Prometeu, o dono do saber e da verdade absoluta. Aquele que “invoca o disco solar ‘que vê tudo’...” (DURAND, 2002, p.153), numa confirmação do “isomorfismo do olho, da visão e da transcendência divina” (ib., p.152), é um Prometeu idealista que trouxe consigo a imposição do conhecimento letrado, da razão em detrimento da sensibilidade, e animou a modernidade.

E se buscarmos uma representação gráfica para o **Professor Prometeu** podemos utilizar a Figura 22, que circula na internet sem o registro de autoria. Também não é possível garantir a autenticidade do título atribuído à imagem. Mas independente dessas questões, para as análises aqui desenvolvidas o importante é o registro visual e uma possível interpretação para ele. É possível identificarmos na imagem um ser maior, superior, “derramando” o conteúdo de seu cérebro em outro ser bem menor. Portanto, é possível interpretarmos esta como uma caricatura de um professor, que assim como o Titã do mito, permite à criatura o acesso ao saber, o **seu** saber!



Figura 22: **Anônimo da internet**
O ser e o primeiro Educador.

E para completar o rol dos mitemas que brandem para esse mito, como um parâmetro introjetado pelos sujeitos da pesquisa, o do ser professor como algo “quase divino”, trago a **ARCA/COFRE** (Figura 13).

Na ARCA/COFRE é possível depositar-se um tesouro, e a sua abertura é sempre uma revelação. “O cofre é, na verdade, **o próprio suporte da presença divina**, análogo ao tabernáculo” (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2002, p.262), ele “contem um segredo: encerra e separa do mundo aquilo que é precioso, frágil ou temível” (ib., p.262), o desconhecido. Assim como protege, a ARCA pode causar o mal, basta que nos lembremos da *Caixa de Pandora*, a armadilha de Zeus para as criaturas que ousaram receber das mãos de Prometeu o fogo divino. Ela traz em si a ilusão de realizar desejos, em função do valor do seu conteúdo, no entanto, abri-la pode ser um risco, pois ela também tem a capacidade de destruir por conter em si todos os males. E assim também é o **Professor Prometeu**:

A revolta de Prometeu é arquétipo mítico da liberdade do espírito. De boa vontade o herói solar desobedece, rompe os juramentos, não pode limitar a sua audácia, tal como Hércules ou o Sansão semita. Poder-se-ia dizer que a transcendência exige esse descontentamento primitivo, este movimento de mau humor que a audácia do gesto ou a temeridade da empresa traduzem. (DURAND, 2002, P.159)

6.2 Sob o signo de Hermes

Na modernidade a vida em sociedade era norteadas por rígidas pedagogias e instituições, normatizada pela razão e caracterizada pela ascensão do indivíduo. No entanto, as fronteiras do real se alargaram, abrindo-se em outras direções, em particular ao mito de Hermes. Para Durand (2002) o regresso de Hermes traz a marca do pluralismo e da alteridade, da descoberta do “outro”, que é realizada por um “eu”, e não se dá ao acaso.

Como deus da eloquência, do comércio e das comunicações, Hermes é um dos regentes dos regimes simbólicos e das correntes míticas contemporâneas. E é a esse mito que remete o próximo conjunto de mitemas analisado, cuja presença de constelações simbólicas particulares, assim como: o **MENSAGEIRO/VIAJANTE**, a **CONSTRUÇÃO** e o **TRANSFORMADOR**

assinalam a presença do mito de Hermes como uma representação dos sujeitos da pesquisa para o *ser professor*.

Hermes Trismegistos, “o três vezes grande”, governa a filosofia, a religião, a alquimia, a magia e a astrologia. Identificado como Mercúrio na mitologia romana, ele é o mensageiro dos deuses do Olimpo. A sua capacidade de dominar a palavra, demonstrar astúcia e diplomacia, fez dele o deus do comércio e dos ladrões. Hermes representa a jovialidade divina, cujo vigor permite que viaje por todos os lugares do mundo, o que o torna o deus dos viajantes e o protetor das estradas, graças a seu chapéu e sandálias aladas que lhe permitem deslocamentos velozes.

Resumidamente, o mito narra a história do filho de Zeus com a ninfa Maia, uma jovem das Plêiades. Logo que nasce Hermes é enrolado em faixas e colocado no vão de um salgueiro, uma árvore sagrada que simboliza a fecundidade e a imortalidade, numa clara alusão a um rito iniciático, assim como a comunhão para os cristãos, por exemplo. No entanto, ele logo se livra dos panos e sai andando, demonstrando ser capaz de “desatar os nós” e superar dificuldades.

Liberto das amarras, Hermes rouba o rebanho de Admeto, guardado por Apolo – seu irmão-, e, arditamente, encobre as pistas amarrando ramos na cauda dos animais. Faz isso para poder, numa gruta do caminho, sacrificar duas novilhas aos deuses, separando uma parte para si, o que implica na intenção de se autopromover à condição de imortal. Depois de esconder os novilhos restantes, ele decide retornar, mas, na saída da gruta encontra uma tartaruga, mata-a, e com o seu casco e as tripas das novilhas constrói uma lira. Volta para a árvore, enfaixa-se de novo e finge que não fez nada. Assim é Hermes, caracterizado como uma força problemática ele apresenta-se como um mediador e iniciador exemplar e, se por um lado governa as funções da inteligência, memória e criatividade, por outro, ele também simboliza o que implica em astúcia, ardil e, nesse sentido, quando está em desequilíbrio comete “trapaça”.

Nesse contexto, destaco o mitema do **MENSAGEIRO/VIAJANTE** (Figura 14) como uma unidade significativa das representações metafóricas dos sujeitos da pesquisa associada ao mito de Hermes. A imagem dos ônibus sugere deslocamentos em posições opostas, numa representação que traz em si a idéia do MOVIMENTO como uma proposta de mudança. Isso porque eles

aparecem como formas que indicam a realização do que existe em potência. Temos, portanto, a representação do professor que, assim como Hermes, é um Deus mensageiro cuja missão inclui mostrar o caminho da elevação da consciência dos homens, transformando o “chumbo” da ignorância em “ouro” da sabedoria. Entretanto, Durand destaca que o mito também está associado a uma natureza sintética, que se por um lado sublima-se como mensageiro dos céus, por outro se degrada na figura do diabo, cujas “duas fases entrariam na representação da luta do arcanjo e do diabo” (DURAND, 2002, p.304).

Identifico aqui a figura do professor associada a um mito que se estrutura em torno de temas como a harmonização dos contrários e a condução das almas. Ou seja, um deus alquímico do oportunismo, dos caminhos e protetor dos viajantes que, como senhor absoluto da astúcia e como deus dos lucros das transações, é ambíguo assim como o é o próprio comércio. Incansável, ele leva nos lábios as mensagens dos deuses, propagando-as para os mortais, cujo poder de persuasão embriaga a humanidade, fazendo dele o mais sedutor de todos os olímpicos.

Hermes tem a força da elevação e a capacidade de deslocar-se rapidamente. Posicionado como mensageiro de Zeus, representa os meios de troca entre a terra e o céu, seja para o bem (a santificação, ascendente, rumo ao céu) ou para o mal (a perversão ardilosa do comércio, descendente, rumo ao chão). Ele penetra no interior das trevas e quando retorna à luz traz consigo o conhecimento adquirido no mundo da escuridão. Portanto, ele opera por competência adquirida em mundos contrastantes e, por isso, é capaz de estabelecer complexas conexões e acomodações.

A história do mito na sua continuidade conta sobre a proposta que Hermes fez a Apolo para trocar a lira pelo gado sacrificado, o que indica a sua capacidade de negociação. Apolo, como o deus da música, sentiu-se ressarcido, e o acordo revela-se um jogo de “ganhar ou ganhar”, afinal, o que começou como um roubo traveste-se de “troca justa”, fazendo desse personagem mítico o protetor dos negociantes.

Sem ser dogmático, Hermes representa a capacidade criativa e construtiva do pensamento, é considerado o “inventor de todas as artes” (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2002, p.488), politécnico e obreiro, e “símbolo da inteligência industriosa e realizadora” (ib., p.487). É “ao mesmo tempo, o Deus do hermetismo e da hermenêutica, do mistério e da arte de decifrá-lo”

(ib., p.488). Como ele desconhece os limites espaciais ou temporais, sua volatilidade e a ambigüidade fazem dele um símbolo da metamorfose contínua e da habilidade em combinar polaridades.

O mitema **CONSTRUÇÃO** (Figura 15) está diretamente relacionado a uma das qualidades mais enaltecidas de Hermes que são as suas relações com o mundo dos homens, dos negócios e das trocas, um mundo por definição aberto, em permanente construção. Isso o torna um deus extremamente dinâmico e complexo, considerado como parte do imaginário humano que se relaciona à ciência. A CONSTRUÇÃO é um símbolo do rigor e do método, também analisada como uma representação da manifestação universal que “renova a obra da criação” (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2002, p.274).

Na imagem deste mitema as figuras humanas estão despersonalizadas, sem rosto, são operários na elaboração de um projeto maior sobre o qual não tem domínio. São figuras coadjuvantes num processo de elaboração da razão no controle da natureza, como se essa fosse um depósito para os meios que possibilitarão que ali se erga mais um “edifício” projetado pela ciência. A sabedoria de Hermes, que domina “todas as artes”, inclusive, a arquitetura e a engenharia, manifesta-se como uma intencionalidade obreira, meticulosa e soberana.

O mistério, o segredo, o jogo de ocultação e desvendamento são indícios que anunciam o mito de Hermes, senhor dos enigmas e da arte de decifração. Hermes é aquele que traz à luz o que está oculto, um Deus sábio e civilizador, que encarna o próprio logos. Hermes é o que sabe e, por isso mesmo, aquele que transmite toda ciência secreta. No entanto, embora esse personagem possa não falar toda a verdade, isso não é um empecilho para que o seu envolvimento com o outro se dê com a utilização de todos os sentidos, e por meio de todas as trocas possíveis.

Como vimos, Hermes sabe e transmite, é inteligente e mundano, é sábio e convive com os mistérios da opacidade dos saberes inacessíveis, um perito que não teme nem contorna a complexidade. E nesse sentido, destaco aqui mais um mitema que remete a esse personagem mítico, o **TRANSFORMADOR** (Figura 16).

A presença maciça de transformadores elétricos no espaço urbano contemporâneo alude a um estilo de vida específico que tem na energia elétrica o cerne de sua sustentação. Eles são aparelhos destinados “a

transformar um sistema de correntes variáveis em um ou vários outros sistemas de correntes variáveis, de intensidade e tensão, em geral, diferentes, e de frequência igual” (Novo Dicionário Aurélio versão eletrônica). Em outras palavras, os transformadores organizam o caos e orientam os fluxos energéticos de acordo com as necessidades de consumo. A organização da energia que flui nos fios é responsável por um estilo de vida que depende do saber técnico, o saber de Hermes.

Assim sendo, podemos comparar tal representação à própria capacidade alquímica atribuída a Hermes, cujo maior objetivo é o de “engendrar a luz” (DURAND, 2002, p.304), na consideração de que dentre as funções do **Professor Hermes** está a de mediar a organização das informações dispersas no mundo, significando a experiência prévia dos estudantes e, assim, contribuindo para a construção do conhecimento. Aqui identifico uma aproximação metafórica da definição para professor no pensamento de Maturana.

Temos neste mitema a representação do deus patrono da ciência, sedento de relações e conexões e que, como mediador dos saberes, não simboliza a neutralidade. Como sabemos bem, a neutralidade não é uma capacidade associada à energia elétrica que flui, mas, isso não impede que ela possa ser canalizada e domesticada sob a astúcia de Hermes.

A idéia do “transformador elétrico” como símbolo do professor remete-me a uma imagem que costumo utilizar em sala de aula quando discuto os diferentes modos de conceber a Educação. Trata-se de uma gravura de 1889, do artista Jean Mare Cole (Figura 23), que reproduz a visão de como seria a educação no ano 2000. Esta imagem é apresentada na contracapa do livro de David Buckingham (2008), como uma provocação que o autor faz aos leitores para refletirmos sobre as relações entre as tecnologias e a educação. Ela pode ser entendida como uma tradução visual de mentalidades que apostavam na *educação bancária*, como denominou Paulo Freire, para uma organização social linear em prol do sempre almejado *progresso*.

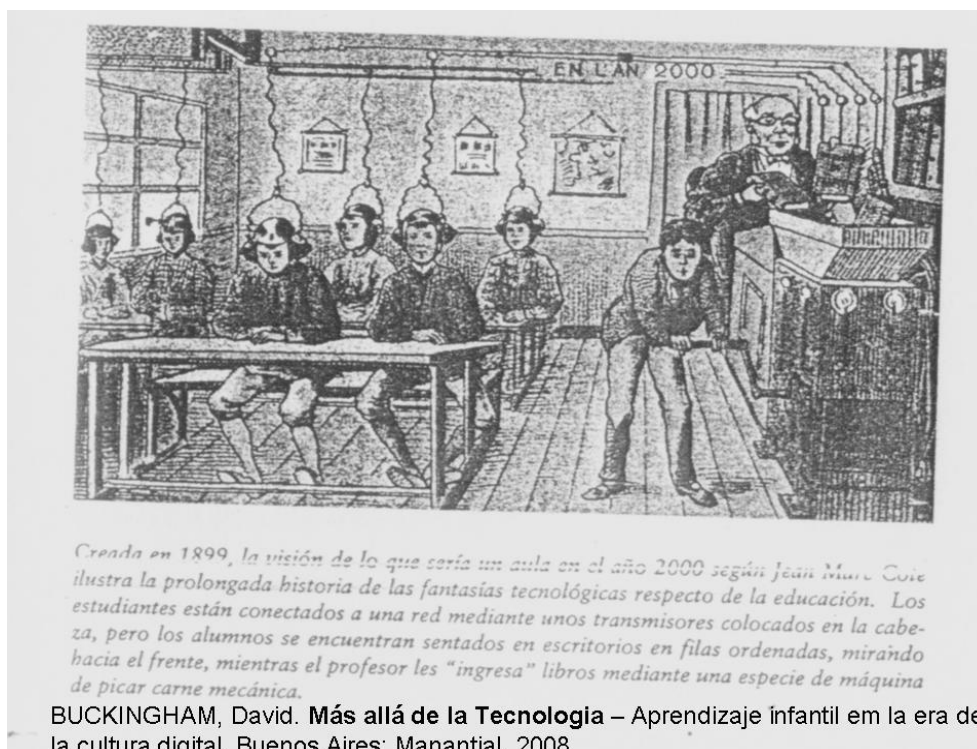


Figura 23: **Jean Mare Cole**
Gravura, 1889.

Na geringonça imaginada por Cole, percebo um Hermes que arditosamente controla tanto o ato iniciático, que autoriza o funcionamento da engenhoca (selecionando os saberes necessários), assim como, tem em suas mãos a capacidade de ajuizar o “fluxo energético”. Mantendo no rosto um discreto sorriso o professor da imagem remete à idéia de um Hermes jovial e brincalhão, um agente mediador egocêntrico que se manifesta como um dos males desse mito.

O TRANSFORMADOR como uma *imagem primeira* do ser professor exemplifica a multiplicidade de sentidos que impregnam os símbolos. Como “nó focal” da rede estabelecida pelos fios (Figura 16) ele tem o poder de estabelecer uma rede como um espaço dinâmico de associação do conhecimento. Os nós articulam-se na rede a critério do indivíduo, inserido em relações cognitivas *eco-lógicas*, ou seja, indivíduos que seguem uma lógica a qual leva em consideração as inter-relações e não um único nexos focal (BATESON, 1997), atuando diretamente na formação da inteligência coletiva.

A rede tem a característica de incentivar o pensamento transversal e a solidariedade, fortalecendo tanto a cooperação quanto a autonomia, num jogo de ocultação e desvendamento típico de Hermes. Essas são “duas faces de

uma mesma moeda” dando visibilidade à ambiguidade do personagem encarnado pelo **Professor Hermes**.

6.3 Sob o signo de Narciso

Como o último mito identificado a partir dos mitemas selecionados, trago agora a história de Narciso, um dos mitos mais conhecidos e citados na contemporaneidade. Ele narra a história do filho do rio Cefiso e da ninfa Liríope, um rapaz de beleza impressionante. Quando Narciso nasceu, sua mãe consultou o sábio Tirésias para saber se o filho teria vida longa, obtendo a seguinte resposta: “Sim, se não se conhecer”.

O jovem tinha uma beleza singular, as mulheres o admiravam, e a ninfa Eco apaixonou-se perdidamente por ele. Ela era uma ninfa do bosque que fora castigada por Hera a apenas repetir o que os outros falassem, como uma punição por ter obedecido as ordens de Zeus de distrair a deusa, enquanto ele buscava suas amantes. Quando foi rejeitada por Narciso, Eco definiu até desaparecer, sobrando apenas a sua voz, que continuou a se repetir eternamente. As outras ninfas, apoiadas por Nêmesis, deusa da vingança, amaldiçoaram Narciso e o condenaram a apaixonar-se perdidamente por sua própria imagem.

Um dia, Narciso cansado de caçar reclinou-se numa fonte para beber água e ao deparar-se com o seu reflexo, e a sua própria beleza, o jovem não resistiu. Sem conseguir controlar a paixão por si mesmo, Narciso atirou-se na água em busca do seu reflexo, morrendo afogado. O culto à imagem matou Narciso e, conta o mito, que no local onde o jovem amaldiçoado morreu nasceu apenas uma flor, em sua homenagem denominada de Narciso.

“Segundo Plotino, o mito de Narciso representa a situação do homem que, não sabendo que a beleza está dentro dele, procura-a nas coisas externas” (ABBAGNANO, 2000, p.698). Entretanto, para alguns autores modernos, como Gaston Bachelard, o narcisismo representa “o autêntico destino do homem, que é projetar-se para fora de si e amar como tal o que está dentro dele” (ib., p.698):

Reunimos em nosso livro *A água e os sonhos* muitas outras imagens literárias que nos dizem que o lago é o próprio olho da paisagem, que o reflexo sobre as águas é a primeira visão que o universo toma de si mesmo, que a beleza acrescida de uma paisagem refletida é a própria raiz do narcisismo cósmico. (BACHERLARD, 1993, P.134)

Embora tais considerações sejam relevantes, as interpretações deste mito geralmente destacam Narciso como um ser melancólico, triste, que abre mão da interioridade em busca da imagem exterior. Inclusive, algumas versões do mito contam que o personagem era obrigado a fazer parte de um grupo militar, como parte fundamental para a sua formação. Entretanto, Narciso segue um rumo oposto ao destino imposto pela cidade, optando pela solidão dos campos, vivendo afastado de todos. Temos, portanto, a caracterização de um sujeito descontente com a sua própria experiência de vida.

Sabemos bem que na pós-modernidade os valores sociais enfatizam os estilos e as aparências. Além disso, o declínio das grandes metanarrativas (religião, política, ciência, arte) e a forte tendência a substituir as manifestações populares por modelos prontos para a construções do meio sócio-cultural criam um movimento em prol da cultura de massa. Tal realidade coloca o homem inserido em paisagens caracterizadas pelo aumento do individualismo, pela valorização da aparência e o exacerbado culto à beleza. Todas estas particularidades do nosso tempo histórico remetem ao mal de Narciso, seja por seu encantamento com o próprio reflexo, ou a sua paixão individualista que o faz projetar-se na imagem refletida ao encontro de si mesmo, e todos os males que estão associados a tal postura.

A “reflexão” é um conceito associado ao “processo por meio do qual o homem considera suas próprias ações” (ABBAGNANO, 2000, p.837), sendo que isso pode dar-se como conhecimento intelectual de si mesmo, como consciência ou mesmo abstração. Nesse sentido, o mitema **REFLEXO** (Figura 17) apresenta-se como uma nítida referência à Narciso. A imagem nos mostra um pássaro que descansa garbosamente no centro de um lago. Diferente do personagem mítico, ele não “mergulha” em sua imagem, seu reflexo apresenta-se como uma reafirmação de sua própria presença silenciosa. Altivo, a figura do pássaro é ampliada pela verticalidade do tronco que lhe dá sustentação, corroborada pelo reflexo de um poste vertical. A imagem apresenta simetria, como resultado de um olhar que busca a perfeição. O reflexo do céu azul

ênfatiza a sensação de plenitude transmitida pela cor numa possível referência à divindade. O REFLEXO como ato de reflexão tem a condição de trazer à luz a essência do refletido como uma possibilidade de transformação. Ela pode encaminhar a reconstrução da *natureza* íntima do ser num processo contínuo de reinvenção de si. Por outro lado, pode apresentar-se como um modo de projeção egocêntrica no mundo como um modelo superior a ser repetido. Uma idealização que remete à divindade e que, traduzida na imagem do pássaro, que “paira” sobre a água, nos acena para o mal de Narciso, como uma referência dos sujeitos da pesquisa para o *ser professor*.

Outro mitema relacionado a este mito é o **AMOR/CORAÇÃO** (Figura 18). Na imagem encontramos também o “reflexo”, no entanto, ele não está relacionado à projeção subjetiva. Vemos a sobreposição da paisagem urbana sobre uma série de objetos, sendo que o maior destaque é dado à forma do CORAÇÃO como uma referência ao compartilhamento, ao andar junto.

Se o ocidente fez do coração a sede dos sentimentos, todas as civilizações tradicionais localizam nele, ao contrário, a inteligência e a intuição: talvez o centro da personalidade se tenha deslocado da intelectualidade para a afetividade. (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2002, p.280).

O CORAÇÃO é o órgão central do corpo humano, o centro vital, que, como tal, pode ser considerado o símbolo das funções intelectuais. É um órgão intrinsecamente relacionado ao movimento, na dualidade da “sístole” (o movimento de expansão) e da “diástole” (o movimento de contração/absorção), como um verdadeiro “rei” no controle das funções vitais. Como “senhor” da respiração, o coração é a própria origem dos ciclos do tempo, “centro da vida, da vontade e da inteligência” (ib., p.281). Nesse sentido, “o coração de um homem é seu próprio Deus” (ib., p.281) e, como tal, traz implícita em sua representação a projeção narcísica do homem sobre o mundo, pois se por um lado ele pode ser a origem do AMOR, por outro, é nele que encontramos o princípio do mal.

O AMOR constitui-se na aceitação da diferença, numa “unidade” que considera o “andar junto”, entretanto, ele também está intimamente ligado à

noção romântica de unidade e identidade, que pressupõe uma unidade cósmica, totalitária:

É a identificação entre amante e amado, uma espécie de ampliação do egoísmo por meio da absorção de um por outro eu, donde o sentido mais profundo do Amor consiste em tratar a objeto amado como se fosse, na sua essência, idêntico ao eu que ama. (ABBAGNANO, 2000, p.45).

Assim considerando, podemos entender o professor revelado por esse símbolo como alguém que “sufoca” as individualidades, numa atitude egocêntrica de crença na superioridade do seu saber e dos seus sentimentos. Ou até mesmo, como uma manifestação do AMOR impossível e do sofrimento diante do desejo inalcançável de si mesmo projetado no mundo, como mais uma manifestação do mal de Narciso.

E nesse mesmo contexto, de soberania do ser e do seu saber, trago também o mitema **BIBLIOTECA** (Figura 14). Ela é por excelência um local depositário dos conhecimentos intelectuais. Geralmente são ambientes austeros que, como reservatórios do saber humano, abrigam verdadeiros tesouros generosamente disponibilizados ao outro. A sua representação como uma síntese do ser professor indica alguém que tem em si os registros da experiência humana vivida e pensada. Como um “abrigo” da ciência e da sabedoria, ele é um colecionador nato e, como tal, detem o poder de acesso e partilha do conhecimento. O “professor biblioteca” possui as respostas para todas as angústias, contendo em si mesmo a revelação dos mistérios. Ele encarna a manifestação da verdade e paira absoluto, mantendo, assim como um livro fechado, o controle sobre os segredos.

Na fotografia (Figura 14) a dinâmica das linhas diagonais formadas pelas prateleiras laterais repletas de livros, simetricamente opostas, encaminha o olhar para um núcleo central iluminado. Como num zoom fotográfico, as linhas luminosas superiores reforçam a importância do centro, e nos aproximam do “coração” da imagem. Tal representação remete mais uma vez à Narciso e a sua posição de divindade autocentrada, que mesmo tendo consciência de sua finitude segue tentando projetar-se na sua própria imagem através dos seus saberes, das luzes dos seus egocêntricos conhecimentos e verdades.

O mitema **COLECIONADOR** (Figura 15) aparece aqui como uma redundância da figura mítica de Narciso. O ato de colecionar é oposto ao do consumir, pois os objetos são despojados de suas funções originais para reunirem-se num grupo inter-relacionado por afinidades. Nesse sentido, o colecionador arbitrariamente determina as regras que possibilitarão reunir objetos diversos em torno de uma constelação histórica por ele determinada. Ele reconstrói a ordem e a funcionalidade dos objetos como num projeto particular de reordenação do mundo. O “professor colecionador” pode ser entendido como aquele que recolhe, reúne e reordena as informações, estabelecendo conjuntos pessoais prioritários para “núcleos” do conhecimento.

O seu olhar busca a fascinação do mundo compilando múltiplos saberes que são reunificados na sua própria experiência, concebidos a partir da sua individualidade. Assim como Narciso, o COLECIONADOR está centrado em sua própria imagem e, tal e qual um “catador”, segue infinitamente adicionando “peças à coleção”. Revelando conexões entre coisas que guardam correspondências, o COLECIONADOR segue as suas próprias “leis”, numa atitude solitária de seleção e posse. A sua tarefa de rearranjar saberes pode ser destrutiva, pois intrínseca à coleção está uma falsa imagem de ordem, pessoal, egocêntrica. Ao reunir fragmentos da história em uma nova configuração da experiência, ele tem o poder de selecionar, censurar e apagar alguns “cacos”.

Na atitude de um COLECIONADOR é possível divisar características negativas e positivas, pois se por um lado ele desloca os objetos de suas referências originais, por outro ele estabelece uma nova ordem fundante. No entanto, não podemos esquecer que por traz dessa atitude existe um ego soberano, com o poder decisório de pré-estabelecer um foco de interesse a partir de suas próprias necessidades. A escolha narcísica e soberana é uma de suas características identificadoras.

O mitema **OBRA DE ARTE** (Figura 16) agrega-se ao conjunto dos símbolos que reforçam a figura mítica de Narciso, revelando outra faceta sobre o ser professor. A imagem tem um ponto de vista diferenciado, que nos dá uma visão “superior” dos objetos, numa teatralização do trivial. Vista do alto, a banheira apresenta-se como um receptáculo que contem em si a síntese de opostos. Nela, simétrica e diametralmente opostos, estão o lixo e a planta. A representação sugere uma ponderação sobre o ser professor como uma

mediação entre a morte e a vida, na consideração de que na cultura ocidental a leitura naturalmente se estabelece da esquerda para a direita. Sendo assim, temos neste mitema a sugestão de que o professor é aquele que tem a capacidade de trazer à luz o novo, possibilitando que dos dejetos surja uma nova vida, como um ato de iluminação.

O mitema **OBRA DE ARTE** soma-se ao demais, **COLECIONADOR**, **BIBLIOTECA**, **AMOR/CORAÇÃO** e **REFLEXO**, numa convergência simbólica que reforça o mal de Narciso identificando, assim, o **Professor Narciso**. E isso pode ser analisado sob uma ótica positiva, acenando para a possibilidade de crescimento que a partilha do conhecimento, num ato de iluminação, oferece. Porém, sob outro prisma, a imagem fotográfica nos mostra também uma transformação alquímica contida num determinado espaço, cujas fronteiras não permitem trocas. Narcisicamente, a proposta de crescimento e passagem que a metáfora visual nos oferece está centrada num olhar soberano sobre o mundo, como se um *eu*, solitário, fosse capaz por si só de determinar transformações em outrem. Temos, mais uma vez, a supremacia do ego individualista na busca de seu próprio reflexo, assim como Narciso mergulhando no lago apaixonado pela própria beleza.

Busquei ao longo deste capítulo analisar os núcleos simbólicos identificados, priorizando os critérios estabelecidos para a *photoanálise*, com base no modelo durandiano para as metodologias de convergência. Essa metodologia não é uma prática automática, mas, sim, uma proposta de problematização dos símbolos manifestados pelos sujeitos da pesquisa. Num processo de atualização mítica e manifestação arquetípica, as *foto-graphias* transformaram-se em formas e forças que repercutem em nós. Portanto, é possível reconhecer que tais imagens resultam também de operações do espírito e da imaginação, sendo capazes de manifestar alguns dos mitos diretores que regem os destinos do *ser professor*.

Os sistemas sociais humanos existem não somente no domínio físico, mas também num domínio social simbólico. Eles são meios através dos quais manifestamos os papéis construídos social e culturalmente, e suas implicações. Isso pode ser comprovado através da rede de respostas estabelecida pelas *foto-graphias* como resultado de atos comunicativos que revelam as expectativas dos sujeitos da pesquisa acerca da temática

investigada. Como esboços figurativos e funcionais da imaginação, elas comprovam que as representações que fazemos do mundo exterior são características da cognição humana e resultam da nossa capacidade de abstração.

As fotos-respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa, materializadas como *schèmes*, símbolos funcionais e motores, permitiram-me identificar os mitemas que presentificam o Prometeu, o Hermes e o Narciso que nos habitam. Seus arquétipos são estruturas significantes que sugerem a existência de “males” e acenam para as possibilidades de transformação a partir da reflexão crítica e do reconhecimento da instância arcaica que nos une ao trajeto antropológico do ser. Tais revelações permitem a consideração do desdobramento criativo da vida na diversidade e complexidade sempre crescentes como uma característica inerente ao humano.

Os mitos identificados resultam de sistemas dinâmicos de símbolos e arquétipos que, sob o impulso dos *schèmes* fotográficos, compõem-se em narrativa. Sendo assim, a pesquisa realizada evidencia que Prometeu, Hermes e Narciso são esboços da racionalização dos sujeitos da pesquisa sobre o tema pesquisado. Isso revela que neste grupo as idéias sobre o ser professor giram em torno da figura de um ser superior, iluminado, com o poder de mediar a organização das informações dispersas no mundo, que assume uma posição egocêntrica, mergulhando nas águas do conhecimento em busca de seu próprio reflexo.

Demonstrei através da *photoanálise* que os mitos nos mostram os “sintomas”, os “males”, de mentalidades que se repetem obsessivamente ao longo dos séculos refletindo condutas muitas vezes conflitantes. Basta para isso pensarmos sobre os ideais Iluministas vivificados em pleno século XXI, como a idealização da busca platônica pelo paraíso perdido. Ou, a crença na especialização fragmentária em prol de um progresso linear e crescente. Sabemos bem que tais ideias vão de encontro à consciência da complexidade do ser e do mundo na contemporaneidade, no entanto, as ideias continuam “vivas”.

Mais do que possibilitarem a obtenção de dados estatísticos sobre o ser professor, as imagens permitem o acesso a pensamentos íntimos reveladores. Elas comprovam que **a fotografia tem a capacidade de dar visibilidade aos imaginários fundantes dos sujeitos/fotógrafos**, como uma probabilidade de

construção de um sistema de aprendizagem autopoietico. Ou seja, o estabelecimento de uma rede simbólica na qual a função de cada componente consiste em participar na produção ou na transformação de outros componentes. Esse é um meio possível para que os sujeitos da pesquisa realizem a sua autopoiese por intermédio da linguagem fotográfica, da prática da *foto-graphia*, na vivência de processos idiossincráticos que privilegiam a fenomenologia do olhar.

7.

ENTRE *PHOTOS*, *GRAPHIAS*, IMAGINÁRIOS E MEMÓRIAS: A (RE)INVENÇÃO DO *SER* PROFESSOR

Procuro despir-me do que aprendi.
Procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram,
e raspar a tinta com que me pintaram os sentidos,
Desencaixotar minhas emoções verdadeiras,
Desembrulhar-me e ser eu, não Alberto Caeiro,
Mas um animal humano que a natureza produziu.
Mas isso (triste de nós que trazemos a alma vestida!)
Isso exige um estudo profundo,
Uma aprendizagem de desaprender...
(Alberto Caeiro/Fernando Pessoa, **Procuro despir-me do que aprendi**)

As palavras de Pessoa, através de seu heterônimo Alberto Caeiro, traduzem as minhas próprias crenças. Assim como ele, acredito que precisamos *raspar a tinta dos sentidos* para que possamos alargar a percepção sobre quem somos nós, entendendo melhor as motivações de nossa própria existência.

A minha *trajestória* como uma eterna aprendente do *ser* professor trouxe-me a este momento, o da finalização de uma tese doutoral. E chego aqui com mais dúvidas do que certezas, algo que considero muito bom. Sabemos que as verdades absolutas ao longo da história produziram muito mais ruínas do que estruturas sólidas para o “desabrochar” da existência em plenitude, na inconstância de nossa própria natureza humana. Não sou tão pessimista como Benjamin, mas acredito que as *ruínas da história* precisam ser reviradas para que dos escombros a vida se pronuncie. E quando me refiro à vida, penso na diversidade criativa dos indivíduos driblando as faces do tempo, como diria Durand. Não em busca de uma permanência egocêntrica, muito mais, procurando uma (co)participação sonhadora, que permita dar asas à

imaginação e acreditar que valem todas as dores provocadas por nossas imperfeições.

Através da *photoanálise* aqui proposta, como uma metodologia indireta que privilegia a “fala silenciosa” dos símbolos, busquei reencontrar nos mitos os seus princípios oníricos, não os ecos de um passado longínquo. As fotografias analisadas resultam do devaneio poético de “sonhadores da chama da vela”, da contemplação em profundidade dos sujeitos da pesquisa. Elas frutificaram estimuladas pela elaboração metafórica do pensamento, como resultado da síntese entre a interioridade e a realidade exterior, viabilizando uma “abertura” aos mundos arcaicos.

Os 2º e 3º *movimentos* da *photoanálise* envolvem a “verticalização” significativa numa retomada de temas primitivos acessados pela prática da *fotographia*. Com a expansão do espaço íntimo dos sujeitos da pesquisa para o espaço da representação, temos um espaço duplicado através da consciência da própria existência. Analisar as imagens a partir da instância simbólica permitiu-me apresentar e debater aspectos da realidade docente sem restringi-la às raízes históricas e sociais.

A fotografia, principalmente na atualidade, permite obtermos infinitos efeitos que reconstroem o real a todo instante. No entanto, nesta tese emprego a fotografia para a materialização de metáforas visuais vivas, assim como apregoam Ricoeur e Danto. Tais imagens resultam de estratégias discursivas que ampliam a retórica da crônica visual narrativa por mim elaborada. Elas são *schèmes* que acentuam a função esquematizante das imagens, revitalizando os mecanismos da linguagem fotográfica. Mais que tudo, elas potencializam a aparição das diferentes dimensões que compõem o imaginário docente, dando visibilidade aos arquétipos como estruturas significantes que são.

A crônica visual narrativa “*Ser Professor é...*” consolida-se como uma expressão ímpar, cujo valor retórico é assegurado pela autonomia da imaginação. O conjunto de imagens reúne representações metafóricas que encaminham a conscientização sobre a polissemia dos discursos sobre o tema abordado. Ao analisar tal conjunto tentei me afastar de interpretações objetivas, para não ser subornada pelos conceitos. Ao contrário, procurei admitir as controvérsias estabelecidas/manifestadas, afinal, o “professor Prometeu”, a própria divindade, remete ao “professor Hermes”, em suas negociações entre o céu e a terra, e ambos ganham força na figura do “professor Narciso”, todos

egocêntricos e poderosos por terem consciência do alcance do seu poder. Assim somos nós!

Sim, sou uma professora mediadora como aconselha Maturana, mas provavelmente já tenha permanecido serena me projetando num “centro geométrico”, como o pássaro e seu REFLEXO. Vejo-me, também, como a síntese alquímica da OBRA DE ARTE. Felizmente a minha banheira é “permeável”, as minhas “fronteiras” são feitas *membranas*, como me ensinou Néstor Canclini. Com certeza, já devo ter me posicionado muitas vezes como o rei SOL, acreditando ser capaz de dar vida ao JARDIM. E tudo isso como uma projeção do CÉU AZUL, da falsa segurança de uma ESCADA que GUIA, para o alto, rumo à ARCA do tesouro.

E qual a finalidade de expor essa multiplicidade, se não a vontade de seguir em frente rumo a mais uma autopoiese, driblando as minhas reticências, as minhas inseguranças e me assumindo como um ser cósmico, em eterna CONSTRUÇÃO e TRANSFORMAÇÃO. Aprendi com Morin que o cosmos habita em mim, ou melhor, em cada um de nós. E nesse sentido, a prática da *photoanálise* expõe a dualidade e a ambiguidade das referências míticas, e do humano que nos constitui como seres mundanos, imperfeitos, porém, íntegros em nossos desejos de seguir buscando caminhos possíveis para relações mais intensas em suas relativas *verdades*.

Sim, sou uma COLECIONADORA de imagens, e para esta tese procurei um arranjo especial, mas muitos outros são possíveis. Com o que apresento no Capítulo 5 não tenho a intenção de oferecer uma explicação válida e consistente para um conhecimento duradouro e perene. Muito mais do que isso, sinto a necessidade de consolidar o conhecimento como algo sensível e transitório, aberto ao novo que sempre se anuncia no horizonte de nossas existências.

O meu olhar, como uma pesquisadora do Imaginário, investigou uma montagem possível para os *schèmes* fotográficos. A análise realizada resulta da montagem escolhida, da “nova ordem” estabelecida para a *coleção*, sendo assim, capaz de conquistar novas esferas da percepção para o estabelecimento da *foto-graphia* como uma linguagem do Imaginário.

Numa tentativa de eliminar o universo fechado dos fatos, e com isso abrir linhas de fuga que convergissem para o presente, busquei a quebra do *continuum* temporal das imagens. Na medida em que selecionei e determinei

uma nova ordem para elas, procurei abrir novos ângulos para o conhecimento, uma montagem ímpar que em nada supera qualquer outra que eu pudesse ter feito. Mais do que tudo, queria estabelecer e acionar sinais de alarme para repensarmos juntos a imprecisão do *ser* professor.

Como uma *estrada/texto* que podemos *sobrevoar*, para admirar a beleza superficial ou para mergulhar nas provocações emanadas, o significado da crônica visual elaborada só se instala se estivermos atentos aos múltiplos sentidos que emanam, abrindo novas perspectivas do *eu*, que, por si só, *e/le* não seria capaz de ver. Foi um modo de decifrar o conhecimento que está por vir, assim como pretendia Benjamin... e que não é definitivo. Ele é mutante, mesclado, tingido, impuro. A minha é somente UMA interpretação sobre os fatos, assim como o é qualquer *foto-graphia*, um ponto de vista possível sobre o objeto registrado/analísado. Mas um ponto de vista encarnado e apaixonado pela multiplicidade emanada de nossas raízes arcaicas, resultado de um aprendizado que ressalta as singularidades e as pluralidades imbricadas nos processos (auto)formadores.

Gosto de saber que na *Aranha* também “repousa” um pouco de Prometeu, de Hermes e de Narciso, pois só assim poderei enfrentar os “males” que eles trazem em si. Desde quando Teseu, desfiando a tênue teia de Ariadne, adentrou no labirinto para matar o Minotauro; ou Prometeu era mutilado diariamente pela ave que lhe comia o fígado; ou Hermes entabulava suas negociações ardilosas; e Narciso mergulhava nas águas do lago em busca de sua imagem perfeita; que debatemo-nos numa incansável batalha entre aquilo que nos apresenta/revela e o que nos acoberta. Somos atores no palco da vida, colocando, retirando, substituindo as máscaras. Personagens em situação numa luta que manifesta a própria essência da vida como algo que expõe as nossas fraquezas e as nossas valentias, assim como os personagens míticos.

Os mitos, essas narrativas que se traduzem através de símbolos (manifestação) e arquétipos (ideia), são como que pontes entre as cavernas subterrâneas dos egos e a luminosidade que se anuncia em suas entradas. Nessa mescla de luz e sombra manifestam-se as redes de convergência simbólica. Elas nos possibilitam participar do jogo estabelecido entre os temas míticos, seus personagens e cenários, e a racionalização dos discursos. Ao

mesmo tempo, ingênuo e complexo, transparente e opaco, o jogo expõe as relações entre as dominantes reflexas e as representações.

A cada instante da minha prática como uma pesquisadora do imaginário, busquei uma reflexão metodológica mais alargada, que não poderia ser uma prática *automática*, mas, acima de tudo, *problemática*. Na *démarche* hermenêutica de natureza sócio-fenomenológica e crítica, procurei elaborar conhecimentos encarnados, extremamente sensíveis ao caráter polissêmico da existência dos seres humanos e do dinamismo que aí se impõe. Desse modo, acredito que os significados, social e culturalmente construídos, não se tornam "destroços diurnos" de uma estatística realizada para a conclusão da pesquisa. Tais elementos são trazidos para o cenário ativo da construção do saber com tudo aquilo que lhe é próprio. Atuo assim como um COLECIONADOR, que tal e qual o trapeiro de Benjamin recolhe os *restos esquecidos*, plenos de contradições, paradoxos, ambiguidades, ambivalências, assincronias, e tudo o mais que diga respeito às minhas próprias incertezas. Tudo isso para depois tentar recompô-los em narrativa, e falar do arcaico que em mim também habita.

Sim, esta tese nada mais é do que um *caminhar para si* como tão bem explicou Josso, pois "é nessa reversão que o pesquisador encontra os meios de efetuar uma pesquisa que seja formadora e transformadora" (JOSSO, 2010, p.31). E ao finalizar a escrita sinto-me à vontade para afirmar que a fotografia tem a capacidade de manifestar os símbolos introjetados, dando visibilidade aos imaginários fundantes dos sujeitos da pesquisa. Caracterizada como *schème*, um símbolo motor, a imagem apresenta-se como uma encarnação do significado através de um significante, a *foto-graphia*, desvendada pela *photoanálise*, uma metodologia do Imaginário. Favorecendo o reconhecimento dos substratos das atitudes sociais, reflexos de mentalidades e comportamentos, nesta tese ela confirma ser um modo de re-apresentar e presentificar os arquétipos das figurações sobre a docência, revelando as raízes arcaicas que nos posicionam no trajeto antropológico do ser.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

AGUILAR, Nelson. **Catálogo das Salas Especiais da 23ª Bienal Internacional de São Paulo**. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 1996.

ALVES, Nilda; SGARBI, Paulo (orgs.). **Espaços e Imagens na Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ALVES, Rubem. **Educação dos sentidos e mais...** Campinas, SP: Verus Editora, 2005.

ANDRADE, Rosane de. **Fotografia e Antropologia: olhares fora-dentro**. São Paulo: Estação Liberdade; EDUC, 2002.

ARAUJO, Alberto Filipe; BAPTISTA, Fernando Paulo. **Variações Sobre o Imaginário: Domínios, Teorizações e Práticas Hermenêuticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

AUMONT, Jacques. **A Imagem**. Campinas, SP: Papirus, 1993.

BACHELARD, Gaston. **A chama de uma vela**. Rio de Janeiro: Ed Bertrand, 1989.

_____. **A água e os sonhos**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **A Poética do Espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **A Poética do Devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **O novo espírito científico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

_____. **A Intuição do Instante**. Campinas, SP: Verus Editora, 2007.

BARTHES, Roland. **A Câmara Clara**. Lisboa: Editorial 70, 1980.

_____. **O Óbvio e o Obtuso**. Lisboa: Editorial 70, 1984.

BATESON, Gregory. **Pasos hacia una Ecología de la Mente**. Argentina: Editora Lúmen, 1997.

BAUDRILLARD, Jean. **A troca impossível**. Rio de Janeiro: Nova Perspectiva, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

_____. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.

BENJAMIN, Walter. **Rua de Mão Única** (Obras Escolhidas; v.2). São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura (Obras escolhidas; v.1). 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. A obra de Arte na Era da sua Reprodutibilidade Técnica IN: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p.165-196.

BERGER, John. **El sentido de la vista**. Madrid, España: Alianza Editorial, 1990.

_____. **Modos de ver**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar** – A aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BORGES, Jorge Luis. **Obras Completas I**. São Paulo: Globo, 1998.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRANDÃO, Cláudia Mariza Mattos. **Com Rio Grande na retina**: as marcas da Educação Ambiental na paisagem urbana. Dissertação não publicada (Mestrado em Educação Ambiental). Universidade Federal do Rio Grande (FURG), 2003. p.128.

BRANDÃO, Vera Maria Antonieta Tordinio. **Labirintos da Memória**: Quem sou? São Paulo. Ed.Paulus, 2008.

BUCKINGHAM, David. **Más allá de la Tecnología** – Aprendizaje infantil em la era de la cultura digital. Buenos Aires: Manantial, 2008.

BULFINCH, Thomas. **O Livro de Ouro da MITOLOGIA** – História de Deuses e Heróis. 18ª ed. Rio de Janeiro: EDIOURO, 2001.

BURKE, Peter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1992

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

_____. **POR QUE LER OS CLÁSSICOS?** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

CAMARGO, Isaac Antônio. IMAGEM: representação versus significação IN: GAWRYSZEWSKI, Alberto (org.). **IMAGEM EM DEBATE**. Londrina: EDUEL, 2011, p. 205-218.

CAMPBELL, Joseph. **O poder do mito**. São Paulo: Palas Athena, 1990.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas**. 4ª ed. São Paulo: Edusp, 2003.

CASSIRER, Ernst. **Ensaio sobre o homem: introdução a uma filosofia da cultura humana**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CHAUÍ, Marilena. Janela da alma, espelho do mundo. In: NOVAES, Adauto et al. **O Olhar**. São Paulo: Cia. das Letras, 1988. p. 31-63.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **DICIONÁRIO DOS SÍMBOLOS**. 17ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

COELHO, Teixeira. **Dicionário Crítico de Política Cultural – Cultura e Imaginário**. São Paulo: Iluminuras. 1997.

DANTO, Arthur C. **A Transfiguração do Lugar-Comum**. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

DEBORD, Guy. **Sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DUBOIS, Philippe. **O Ato Fotográfico e outros ensaios**. Campinas: Papirus, 1984.

DURAND, Gilbert. **Campos do imaginário**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

_____. **O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem**. Rio de Janeiro, DIFEL, 1998.

_____. **A imaginação simbólica**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2000.

_____. **As estruturas antropológicas do imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FABRIS, Annateresa. A IMAGEM HOJE: ENTRE PASSADO E PRESENTE IN: DOMINGUES, Diana (org). **ARTE, CIÊNCIA E TECNOLOGIA –** Passado, presente e futuro. São Paulo: UNESP, 2009.

FERRARA, Lucrécia D'aléssio. **Leitura sem palavras**. São Paulo: Ática, 1986.

FERREIRA, Agripina Encarnación Alvarez. **DICIONÁRIO DE IMAGENS, SÍMBOLOS, MITOS, TERMOS E CONCEITOS BACHELARDIANOS**. Londrina: EDUEL, 2008.

FONTCUBERTA, Joan. **El beso de Judas**: fotografia y verdad. Barcelona, España: Editorial Gustavo Gili, 1997.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie et al. **Dossiê Walter Benjamin**. Revista da USP, nº 15. São Paulo: Ed USP, 1991.

GAWRYSZEWSKI, Alberto (org.). **IMAGEM EM DEBATE**. Londrina: EDUEL, 2011.

GUATTARI, Felix. **As Três Ecologias**. Campinas, SP: Papirus, 1990.

_____. **Caosmose: um novo paradigma estético**. São Paulo: Ed. 34, 1992.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 9ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

HAUSER, Arnold. **História Social da Arte e da Literatura**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

JARDIM, João; CARVALHO, Walter (diretores). **JANELA DA ALMA**. São Paulo: BR distribuidora; Brasil Telecom; Ravina filmes; 2001. Filme, 73 min. Color. Son. DVD.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Caminhar para Si**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2010

KOSSOY, Boris. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. São Paulo: Ateliê Editorial, 1999.

_____. **Fotografia e História**. 2ª ed. rev. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

KRANZFELDER, Ivo. **Edward Hopper 1882-1967**: visão de realidade. Alemanha: Taschen, 1996.

LÓPEZ Quintás, Alfonso. **Estética**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

MACHADO, Arlindo. **A ilusão especular**: introdução à fotografia. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MANGUEL, Alberto. **LENDO IMAGENS**. São Paulo: Cia das Letras, 2001.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da Razão Sensível**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. **A Transfiguração do Político** – A tribalização do mundo. 3ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MARQUES, Mário Osório. **ESCREVER É PRECISO** – O Princípio da Pesquisa. 5ª ed.. Ijuí-RS/Brasília-DF: Editora Unijuí e INEP, 2006.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

_____. **A Ontologia da Realidade**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2002.

MORIN, Edgar. **O método 5: a humanidade da humanidade**. Porto Alegre, RS: Sulina, 2002.

NAVA, José Manuel. **Hacer fotos: un lenguaje**. Madrid, España: Publicaciones ICCE, 1978.

NOVAES, Adauto (org.). **O Olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

_____. **Muito além do espetáculo**. São Paulo: Editora SENAC, 2005.

Novo Dicionário Aurélio versão eletrônica. Positivo Informática, 2006.

PERES, Lúcia Maria Vaz; PORTO, Tânia Maria Esperon (orgs.). **TECNOLOGIAS DA EDUCAÇÃO: tecendo relações entre imaginário, corporeidade e emoções**. Araraquara: Junqueira&Marin Editores, 2006.

_____; BRANDAO, Cláudia Mariza Mattos. A FOTOGRAFIA COMO GRÁFICAS DE MEMÓRIAS: das professoras em nós In: FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; FISCHER, Beatriz T. Daudt; PERES, Lúcia Maria Vaz. **MEMÓRIAS DOCENTES: abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação**. Brasília: Liber Livro Editora Ltda, 2009, v.1, p. 35-50.

_____. **Dos saberes pessoais à visibilidade de uma pedagogia simbólica**. Tese não publicada (Doutorado em Educação). Porto Alegre: FAFED/UFRGS, 1999. 158p.

_____. **O imaginário científico sob a invocação de Gaston Bachelard: um trânsito entre duas vertentes epistemológicas**. Cadernos de Educação (UNIC), Cuiabá, v. 1, n. 1, p. 119-132, 2004.

_____. **Os saberes pessoais “no tempo” de uma pedagogia simbólica**. Cadernos de Educação (UNIC), Cuiabá, v. 1, n. 1, p. 27-44, 2005.

_____. Narrativas na formação inicial de professoras: presentificação de saberes. In: Anais do **XIII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO** - ENDIPE, 2006, v. 1, p. 23-37.

_____. Uma semente viva re-vitalizando e re-construindo pessoas: relações ensinantes como subjetividades em movimento. In: PERES, Eliane et al (orgs.). **Processos de ensinar e aprender**: sujeitos, currículos e cultura: Livro 3. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 376-388.

_____; EGGERT, Edla. **Conversando com Josso: encontros autoformadores** (Entrevista). CADERNOS DE EDUCAÇÃO, Pelotas, ano 17, nº 30, jan-jun, 2008, p. 15-24.

PESSANHA, José Américo Motta. **Bachelard e Monet**: o olho e a mão. In: NOVAES, Adauto et al. O Olhar. São Paulo: Cia. das Letras, 1988, p. 149-166.

PITTA, Daniela Perin Rocha. **Imaginário, cultura, comunicação**. *Labirinto*. Ano IV, nº 6, jan-dez, 2004. Disponível em <http://www.cei.unir.br/artigo64.html>. Último acesso em: 17/12/2011.

RICOEUR, Paul. **A Metáfora Viva**. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

_____. **Tempo e Narrativa 1** – A intriga e a narrativa histórica. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

SAMAIN, Etienne (org). **O Fotográfico**. São Paulo: Ed. Hucitec, 1998.

SANTAELLA, Lúcia. **Matrizes da Linguagem e Pensamento**. São Paulo: Iluminuras, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Volnei Edson dos (org.). **O Trágico e seus Rastros**. Londrina: Edue, 2004.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

SILVA, Juremir Machado da. **As Tecnologias do Imaginário**. 2ª ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2006.

_____. IMAGINÁRIOS DA DESAPARIÇÃO In: PERES, Lúcia Maria Vaz; PORTO, Tânia Maria Esperon (orgs.). **TECNOLOGIAS DA EDUCAÇÃO**: tecendo relações entre imaginário, corporeidade e emoções. Araraquara: Junqueira&Marin Editores, 2006, p. 87–92.

SILVA, Armando Malheiro da; ARAÚJO, Alberto Filipe. A Imaginação Simbólica. In: SILVA, Armando Malheiro da (org). **Para uma mitanálise da fundação sagrada do reino de Portugal em Ourique**. Estudos em Homenagem ao Professor Doutor José Amadeu Coelho Dias, vol.1, 2006, p. 177-208. Disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4413.pdf>. Último acesso em: 01/01/2012.

SONTAG, Susan. **Sob o Signo de Saturno**. Porto Alegre: L&PM Editores Ltda, 1986.

_____. **Ensaaios sobre Fotografia**. São Paulo: Arbor, 1991.

SOULAGES, François. **ESTÉTICA DA FOTOGRAFIA** – Perda e Permanência. São Paulo: Editora SENAC, 2010.

SOUZA, Solange Jobim; LOPES, Ana Elisabete. **FOTOGRAFIAR E NARRAR**: a produção do conhecimento no contexto da escola. Artigo pdf. Disponível em: <http://www.zoon.org.br/biblioteca/textos_artigos/fotografarenarrar.pdf> Último acesso em: 18/05/2010.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez; ARAÚJO, Alberto Filipe. **Gilbert Durand**: Imaginário e Educação. Niterói: Intertexto, 2011.

TOURAINE, Alan. **Crítica da Modernidade**. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

VIGOTSKI, Lev Semyonovitch. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WUNENBURGER, Jean-Jacques. **O Imaginário**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

_____. IMAGINÁRIO E CIÊNCIAS IN: ARAUJO, Alberto Filipe; BAPTISTA, Fernando Paulo. **Variações Sobre o Imaginário**: Domínios, Teorizações e Práticas Hermenêuticas. Lisboa: Instituto Piaget, 2003, p. 265-285.