

VISUALIDADES IMAGINADAS: TESSITURAS ENTRE FOTO-GRAPHIAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Cláudia Mariza Mattos Brandão

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

attos@vetorial.net

RESUMO

Nas abordagens contemporâneas da formação docente em Artes Visuais, a imagem é um dos principais objetos de investigação, devido à expressiva e complexa gama de significados que ela suscita. Sendo assim, o docente em formação necessita compreender as imagens como produtos culturais e, portanto, produtos simbólicos dos humanos. E no contexto imagético contemporâneo a imagem fotográfica assumiu um papel diferenciado em função de sua larga escala de produção e divulgação. Considerando tal realidade, o artigo problematiza a importância (trans)formadora da fotografia como um texto não-verbal que presentifica memórias e imagens em nós, no entendimento de que a memória é um reservatório do imaginário humano, como pretende Gilbert Durand. Nesse sentido, a discussão aborda em especial a *foto-graphia*, ou seja, um suporte para a (re) apresentação dos universos simbólicos pessoais dos sujeitos/docentes aprendentes, que frutifica de devaneios poéticos, teorizados por Gaston Bachelard. No contexto de tais ideias, a *foto-graphia* é admitida como detonadora de dois movimentos instauradores fundamentais: o da interiorização das exterioridades, através das memórias revisitadas; e o da exteriorização da interioridade, através do exercício da linguagem fotográfica, com base nas trocas dinâmicas entre as relações cotidianas e o meio. O exercício de ler o mundo nas entrelinhas dos signos - de analisar e produzir imagens fotográficas como suportes visíveis para as subjetividades - possibilita revelar e revelar-se, transgredindo os limites da presença e da ausência, alargando a capacidade humana de simbolização, e apreendendo a linguagem fotográfica em suas articulações estruturais e pragmáticas que permitem a manifestação dos imaginários (Brandão, 2012). Os resultados sugerem que as relações constituídas entre passado e presente instituem um circuito relacional no qual a ação imaginante da *foto-graphia* é potencializada, retroalimentando os processos de autoformação e enriquecendo o capital experiencial dos acadêmicos.

Palavras-chave: *Foto-graphia*. Formação docente. Narrativas não-verbais.

A visualidade contemporânea é um fenômeno que não se dá a conhecer de modo claro e distinto, pois é permeada por múltiplos sentidos. Logo, ler/decodificar a visualidade do entorno permite a apreensão da realidade como um conjunto de dados materiais e fatos integrados numa teia complexa de sentidos e significados. Sendo assim, isso possibilita distinguir os embasamentos das atitudes sociais, admitindo-as como consequências de modos de ser e de pensar, apresentando, além disso, a instância simbólica das imagens como reveladora do trajeto antropológico do ser. Nesse universo, o exercício de realizar e contemplar fotografias pode possibilitar a percepção das relações e inter-relações que constituem a vida social, ressaltando a importância da atividade simbólica para a compreensão de qualquer agregação social e suas particularidades.

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, está conectada a fatores subjetivos, psicológicos, e sociais. E a compreensão dos textos visuais, não-verbais, envolve a 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).

O debate atual sobre a crise da educação no Brasil, muitas vezes ignora que os estudantes não são mais aquelas pessoas para as quais o nosso sistema educativo foi pensado. Eles mudaram radicalmente, não somente nos hábitos comportamentais e na forma de vestir, como aconteceu com gerações passadas. A transformação ocorrida foi mais profunda e radical, uma descon-tinuidade muito singular, ocasionada pela chegada e rápida difusão da tecnologia digital nas últimas décadas do século XX.

Do nível inicial até a universidade esses estudantes representam as primeiras gerações que cresceram e se socializaram utilizando os computadores e outros brinquedos e ferramentas da *era digital*. Temos, portanto, novas máquinas e tecnologias, novíssimas formas de comunicação centradas na produção incessante de imagens. Sendo assim, num mundo no qual realidade e virtualidade/ficção se fundem, a imagem assume um papel de destaque ímpar que faz dela e das possibilidades de leitura que suscita nos seus observadores temas fundamentais para serem abordados na escola.

Como destaca Annateresa Fabris (2009: p. 201), atualmente “a imagem deixa de ser o antigo objeto óptico do olhar para converter-se em *imagerie* (produção de imagens)”, referindo-se às transformações provocadas pelas novas tecnologias. Logo, a

palavra *Imagem* está mais relacionada ao impacto de sua visibilidade cultural do que propriamente à representação visível de algum objeto ou situação.

Em minhas pesquisas privilegio o sentido de *Imagem* relacionado ao que ela evoca através das relações simbólicas estabelecidas. Quero dizer com isso, que a imagem fotográfica é aqui discutida para além de sua característica de registro, produto de um testemunho ocular dos fatos, relacionando-a aos sentidos que adquire a partir de sua construção enquanto símbolo. Sendo assim, é possível considerar que ela se refere à capacidade que tem de instigar no espectador a apreensão de sentidos que extrapolam a representação. Portanto, é possível afirmar que “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.

Na consideração da fotografia como uma construção discursiva sobre o mundo, um registro sociológico e antropológico, o artigo problematiza a importância (trans)formadora da fotografia como um texto não-verbal que presentifica memórias e imagens em nós, no entendimento de que a memória é um reservatório do imaginário humano, como pretende Gilbert Durand. Nesse sentido, a discussão aborda em especial a *foto-graphia*, ou seja, um suporte para a (re)apresentação dos universos simbólicos pessoais dos sujeitos/docentes aprendentes, que frutificam de devaneios poéticos, teorizados por Gaston Bachelard (1996).

A reflexão entabulada neste texto tem como suporte o resultado de práticas desenvolvidas com acadêmicos do curso de Artes Visuais – Modalidade Licenciatura, oferecido pelo Centro de Artes, da Universidade Federal de Pelotas (RS), no qual atuo como docente desde 2010. A temática abordada tem a fotografia como campo empírico e também como um recurso que possibilita a análise dos múltiplos sentidos que afloram e movimentam o universo das representações de si.

1. FOTOS COMO GRAPHIAS DE SI

Vivemos num tempo abalizado pela ditadura da máxima eficácia e performance, centrado em pressupostos mercantilistas com base na lógica do consumo. Nesse panorama frutificam mentalidades totalizantes, que pretendem explicar ou dar conta de tudo que diz respeito ao mundo e à vida humana, impondo indicadores, procedimentos e desempenhos homogeneizantes, que agravaram o processo de afastamento entre o homem e o meio.

A modernidade, segundo Hall (2003), fez com que chegássemos ao século XXI assinalados como “coletividades mutantes”, que, embora com grande mobilidade física e social, estão submersas em um processo de uniformização cultural, muito em função das novas tecnologias da informação e da comunicação. Tal componente expõe a superficialidade das relações como um todo, sejam elas interpessoais, sociais ou históricas, que se espraiam por quase todo o mundo atualmente, atrelando “quereres” globalizados, que estreitam interesses e, por consequência, as interdependências entre diferentes sociedades e culturas. Entretanto, o retrato epidérmico 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.

Nesse contexto, crédito às universidades o papel basilar no desenvolvimento de sociedades com maior qualidade de vida, que exige a mudança do modo de pensar dos envolvidos. Diferente de separar o conhecimento em “compartimentos”, fragmentando-o, eu creio ser importante pensar em como a complexidade pode levar a uma conexão entre os vários modos de ponderar e ver o mundo ao redor (Morin, 2002), exercitando a autorreflexão para ressignificar as vivências. Tal consideração, no âmbito da formação docente, possibilita a percepção do 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 dizendo, os cacos que a compõem” (Maffesoli, 1998: p.73).

No contexto de tais processos, trago a linguagem fotográfica e seus produtos como mediadora para a compreensão das relações sistêmicas do homem consigo, com o outro e com o meio, social, político e natural, possibilitando também a identificação de indícios subjetivos sobre quem somos. Particularmente destaco as possibilidades da linguagem fotográfica, caracterizada como um exercício de introspecção ativador da imaginação criadora, cujos “produtos” eu denomino *foto-graphia*. O termo é utilizado para enfatizar a imagem fotográfica como resultado do exercício do pensamento simbólico, referenciando a capacidade da fotografia de inscrever, grafar, depoimentos pessoais sobre o mundo. Ele é considerado como uma ênfase retórica para destacar a instância da imagem fotográfica que dá visibilidade a esquemas simbólicos que nos remetem a emanações arquetípicas do tema discutido (Brandão, 2012).

Refiro-me, portanto, 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). A *foto-graphia* possibilita dar visibilidade a outros modos de dizer, que fogem da esfera do verbal, como suporte material para a manifestação dos imaginários fundantes dos sujeitos, colaborando para o desenvolvimento de um sistema de aprendizagem autorreflexivo e autopoético.

Quando a humanidade iniciou seu trajeto antropológico sobre o planeta, o que se manifestava dos processos comunicativos era a forma, pois os conceitos foram elaborados muito tempo depois. E como confirmação disso é possível aludir às inscrições rupestres. Entretanto, é possível também relacionar a tal fato, a forma no princípio de tudo, o grafismo infantil.

A criança organiza as informações que recebe do entorno familiar e do contexto externo por meio da livre representação. Quando ela inicia a sua vida escolar, gradativamente as formas livres do grafismo infantil gradativamente são substituídas pelas palavras e, por consequência, os conceitos são assumidos como expressão válida do pensamento. Portanto, o desafio está em 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 desenvolvemos 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). E nesse âmbito a *foto-graphia* é detonadora de dois movimentos instauradores fundamentais: o da interiorização das exterioridades, através das memórias revisitadas; e o da exteriorização da interioridade, através do exercício da linguagem fotográfica com base nas trocas dinâmicas das relações cotidianas com o meio.

2. SOBRE OS SENTIDOS MANIFESTADOS POR FOTO-GRAPHIAS

Como uma formadora de formadores que optou pela fotografia como meio, suporte e manifestação estética do pensamento, eu dialogo com as teorias de Marie-Christine Josso (2004). Isso, no entendimento de que é basilar incentivar os processos (auto) formativos aliados ao exercício da memória e da imaginação criativa, vinculando significativamente a fotografia com a discussão acerca da necessidade de um fazer docente e pessoal comprometido com a responsabilidade sócio-histórica (Benjamin, 1994). Sendo assim, 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).

Com base em tais ideias, neste artigo discuto sobre resultados obtidos através de processos pedagógicos desenvolvidos com base em tese doutoral, priorizando uma pedagogia do olhar simbólico, na consideração das sombras precipitadas pela intensa luminosidade da visualidade contemporânea. Nesse contexto de excesso de "luz", eu busco estimular um pensar acerca da formação docente como um processo contínuo de (re)invenção de si. Assim sendo, as imagens que passo a analisar foram elaboradas como metáforas visuais *vivas* (Ricoeur, 2005; Danto, 2005), resultantes de modos de pensar e compreender o mundo, numa articulação da imagem fotográfica à cognição humana, que frutificam através do exercício autorreflexivo.

Posicionados como narradores que narram "desde dentro" (Silva, 2006), envolvidos profundamente com o objeto de estudo, os acadêmicos foram estimulados a refletir, através de registros fotográficos do espaço urbano, acerca da escola que temos e a que queremos. Ou seja, cada um deveria apresentar duas *foto-graphias*: uma representativa da "escola que temos", elaborada a partir das vivências/memórias de cada um em suas trajetórias na educação básica, e outra da "escola que queremos", organizada a partir das experiências teóricas e práticas na licenciatura.

Com esta imagem (Figura 1) Carolina propôs como que um mapeamento da origem de um ensino que ela denomina "bulêmico", no qual os alunos *engolem* informações e *regurgitam* no momento da prova. Um ensino que propõe um sistema avaliativo esvaziado em sua significação, visto que quantifica a capacidade de cada um decorar, repetir dados/informações, não qualificando o conhecimento individual dos sujeitos, construído a partir dos conteúdos desenvolvidos relacionado aos conhecimentos prévios de um.

Figura 1: Carolina Mesquita Clasen. A escola que temos, 2012. Acervo da pesquisadora.



A imagem retrata uma escola frequentada pela acadêmica, cujo destaque dado ao nome da instituição por si só já nos remete a um tempo histórico extremamente conservador. Ela é também uma representativa metáfora de conhecimento “quadrado”, linear, no qual os tijolos, todos iguais, são posicionados milimetricamente como um pano de fundo rigorosamente perfeito para o nome de um general ditador.

Buscando no espaço urbano por detalhes que representassem a sua opinião relativa à sua formação, Carolina reencontrou a si própria na fachada da instituição que um dia frequentou. Na cata por uma representação que considerasse satisfatória, a acadêmica revisitou a história contemplando o movimento de interiorização e exteriorização representativa que a *foto-graphia* possibilita.

A acadêmica Helena Moschoutis representou a escola que temos através de um muro (Figura 2) substituindo a forma definida por uma imagem com cor e “textura”, abstrata e simbólica de uma relação particular estabelecida:

Figura 2: Helena Moschoutis. *A escola que temos*, 2012. Acervo da pesquisadora.



“A foto que fiz é de um muro. Obviamente, muros delimitam espaços, marcam fronteiras, evitam passagens. É assim que vejo os processos educativos acontecendo nos ambientes formais. No que concerne a escola e as universidades, em especial, penso que um muro fala bastante sobre o que vivemos. Temos limitações temporais o tempo todo, precisamos cumprir tarefas que não sabemos para o quê servem e que não temos vontade. Somos formados para ser educadores que sejam capazes de ensinar a aprender, mas pouco nos ensinam a desenvolver nosso próprio conhecimento, pouco nos perguntam o que queremos aprender. E nas duas situações as hierarquias são bem claras e as ameaças são constantes. Vivemos entre muros de muito medo, tanto para alunos quanto para professores. No entanto, o enquadramento no canto não é à toa: é impossível liquidar por completo nossas vontades. Sempre existe um pequeno espaço, por mais mínimo que seja, para escapar. Muitas vezes a escapatória é uma reação agressividade ou a “indisciplina”, reações porque sempre seremos pessoas com vontades e capacidade de escolha. Esse espaço possível dentro desses ambientes está aí para alunos e educadores que através desse mínimo espaço podem procurar burlar a burocracia e agir com autonomia, respeito e amor”.

No exercício de projeção futura da instituição escolar, Carolina (Figura 3) apresentou o que ela chama de “quase que como antídoto” para a primeira imagem (Figura 1), uma imagem em que ela própria é protagonista de “um voo” da mente liberta em experiência de troca criativa com o outro. Como afirma Carolina em depoimento oral à pesquisadora/professora: “não é a força dos meus braços que o eleva, é o estar presente inteira naquele encontro de educação”, se referindo ao registro de uma de suas experiências como bolsista mediadora na galeria A Sala, do Centro de Artes. Diferente da outra situação representada, Carolina apresenta a si mesma como protagonista de uma história em construção, que tem o seu início já na graduação.

Figura 3: Carolina Mesquita Clasen. *A escola que queremos*, 2012. Acervo da pesquisadora.



Sobre a sua imagem (Figura 4) Helena declarou: “Quando comecei a procurar nos lugares e objetos a educação que queria pensei em não procurar coisas “belas”. Quis algo feio, sem função, até mesmo um pouco invisível. Escolhi essa bola porque ela está murcha e não serve para ser jogada. A educação que quero é a que dá espaço para a deformação também. Não quero formar, quero deformar espaços, institucionalizações, conceitos, sistemas. Gostaria que o conhecimento que se constrói nos espaços de educação fossem como essa bola que nós, ao pegarmos, muda de forma, é maleável, modificável. Não precisamos ter muitos cuidados ou cerimônias com ela porque ela é nossa velha conhecida de infância, vamos brincar com ela na maneira que conseguirmos respeitando as maneiras diferentes de vê-la, pegá-la e senti-la. Não quero uma educação bonita simplesmente porque é bonito ser bonito. Se o amor, o prazer, o afeto, o respeito forem bonitos, ótimo. Se não forem, tanto faz. O importante é que existam na forma que podem se apresentar e se desenvolver em nossas relações”.

Figura 4: Helena Moschoutis. *A escola que queremos*, 2012. Acervo da pesquisadora.



As imagens aqui analisadas revelam-se como ideias presentificadas pelo fazer artístico, que problematizadas através da reflexão crítica revelam processos (auto)formadores. Elas ganham força nas palavras de Gaston Bachelard, quando o autor afirma

que “a imagem se transforma num ser novo de nossa linguagem, exprime-nos, fazendo-nos o que ela exprime, ou seja, ela é ao mesmo tempo um dever de expressão e um dever de nosso ser. No caso, ela é a expressão criada do ser” (Bachelard, 1978: p.188). Portanto, podemos afirmar que elas emergem dos mecanismos das linguagens artísticas e da percepção estética de cada um, fruto de processos que envolvem observar o que estava despercebido/adormecido em si, ampliando as possibilidades da formação docente para além dos estudos teóricos da área, compreendendo-a em sua processualidade.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente às novas tecnologias e seus produtos imagéticos, considero que temos uma provocação à formação docente em Artes Visuais, e ela diz respeito à significação da quantidade significativa de imagens produzidas cotidianamente por meio dos novos equipamentos. E isso abrange a compreensão dos envolvidos sobre os fenômenos que envolvem a formação e leitura das imagens, pensando na importância de percepções sensíveis à visibilidade contemporânea, ou seja, aqueles que, pelo viés da sensibilidade, sejam capazes de transformar situações adversas.

No contexto dessas relações, da “anestesia da criatividade imaginária” problematizada por Gilbert Durand (2000), a imagem fotográfica está presente e plenamente integrada à vida social em quase todas as suas instâncias, desde as que permeiam o espaço de circulação, em especial o urbano, assim como as que pertencem à documentação pessoal de cada um. E isso nos instiga a pensar sobre a fotografia como um recurso para a (re)apresentação das pessoas e dos seus percursos (auto)biográficos, destacando-se o fato de que ela é responsável pela produção e acúmulo de informações gerados sobre os sujeitos/fotógrafos e seus imaginários.

Como procurei demonstrar, as relações entre a *foto-graphia* e o mundo circundante - aqui entendida como manifestação do pensamento simbólico - apresentam uma multiplicidade de sentidos mobilizadores do universo de tais representações. E isso se dá numa região alargada de probabilidades, bem mais abrangente que a dos textos verbais. Essas imagens, consideradas como texto não-verbais, dão visibilidade a outros modos de dizer, que, embora não se incluam na esfera do verbal, são portadores de potentes discursos.

Assim considerando, os sujeitos participantes da pesquisa aqui narrada foram instigados à criação de imagens, como respostas a uma provocação. Logo, é possível afirmar que elas procedem de exercícios comunicativos baseados em práticas do pensamento simbólico, o que possibilita desvelarem-se os imaginários pessoais. Logo, elas se apresentam como construções discursivas no âmbito estético da racionalidade, resultantes de movimentos expressivos criadores, ritualísticos, capazes de expor os posicionamentos pessoais que orientam as ações dos sujeitos em suas individualidades.

As aprendizagens, relativas aos múltiplos sentidos que movem o universo das representações surpreendem pela abrangência dos significados que expõem. Como declarou outra acadêmica Francine Silva: “Acho que de forma geral todas as imagens e conceitos sobre a educação que temos e a que queremos se completam, poderíamos formar um grande conceito, pois quando fizemos a imagem nós sintetizamos a ideia, e agora que vejo a dos colegas percebo que concordo com a maioria delas”.

Tendo a fotografia e o imaginário como reveladores dos universos simbólicos dos docentes em formação, a atividade proporcionou a abordagem de diferentes (re)apresentações e presentificações acerca do tema bordado, que frutificaram da construção indireta do conhecimento que o universo simbólico proporciona. Um método adequado ao campo da expressão autopoietica que permite a exploração dos imaginários através de metáforas visuais *vivas*, *foto-graphics*.

Portanto, destaco uma questão que merece a nossa especial atenção, que diz respeito à abordagem antropológica da fotografia e ao estudo de sua dimensão simbólica como manifestação dos imaginários dos sujeitos/fotógrafos. A aproximação de tais relações é bastante profícua e, associada a uma perspectiva sociológica, produz novas demandas no que tange à análise do caráter simbólico manifestado pelas imagens.

Nessa perspectiva, a fotografia é interpretada como resultado de ações sociais de produção de sentido, simbólicas, pautadas em códigos estabelecidos pela técnica e pelos imaginários arquetípicos acerca da temática abordada. Quero assim destacar a *foto-graphia* como uma mensagem metafórica que veicula um significado organizado, segundo as regras da produção de sentido de uma linguagem não-verbal, mas, também, em acordo com uma relação antropológica. Isso, pois a representação final é sempre uma escolha realizada num conjunto de escolhas possíveis, permitindo a análise de mentalidades e comportamentos que remetem ao trajeto antropológico da humanidade.

A imagem fotográfica obtida 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, mais do que (re)apresentar a aparência mundana das coisas, ela expõe a intuição do sujeito fotógrafo e seus atravessamentos.

A proposta para a elaboração de metáforas visuais, como frutos de pensamentos e compreensões sobre o mundo, articula a imagem fotográfica à cognição humana. Na perspectiva dos estudos do imaginário, refiro-me a uma fenomenologia do olhar que estimula a capacidade humana de simbolização, apreendendo a *foto-graphia* como fruto de práticas baseadas numa heurística que supõe o imaginário não como uma fantasia a ser combatida, mas, sim, como o nascedouro da realização humana.

E ademais elas expõem a riqueza interpretativa de abordagens pedagógicas construídas a partir do observar/manipular/produzir imagens fotográficas como fontes instigadoras da imaginação e restauradoras da memória.

O exercício de ler o mundo nas entrelinhas dos signos, de analisar e produzir imagens como suportes visíveis para as subjetividades possibilita revelar e revelar-se, transgredindo os limites da presença e da ausência. E isso alarga a capacidade humana de simbolização, e apreendendo a linguagem fotográfica em suas articulações estruturais e pragmáticas que permitem a manifestação dos imaginários. Os resultados indicam que as relações constituídas entre passado e presente instituem um circuito relacional no qual a ação imaginante da *foto-graphia* é potencializada, retroalimentando os processos de autoformação e enriquecendo o capital experiencial dos acadêmicos.

Busquei ao longo deste texto demonstrar que a prática da *foto-graphia* conduz à partilha dos múltiplos significados atribuídos pelos sujeitos/fotógrafos, 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, como muitas vezes acreditamos que sejam.

REFERÊNCIAS

- BACHELARD, G. (1993), *A poética do espaço*, São Paulo: Martins Fontes.
- (1996), *A poética do devaneio*, São Paulo: Martins Fontes.
- BENJAMIN, W. (1994), *Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura* (Obras escolhidas; v.1), São Paulo: Brasiliense.
- BRANDÃO, C. M. M. (2012), *Entre Photos, Graphias, Imaginários e Memórias: a (re)invenção do ser professor*, Tese de Doutorado não publicada. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.
- CAMARGO, I. A. (2011), Imagem: representação versus significação IN: GAWRYSZEWSKI, A. (org.), *Imagem em debate*, p. 205-218, Londrina: EDUEL.
- DANTO, A. C. (2005), *A Transfiguração do Lugar-Comum*, São Paulo: Cosac Naify.
- DUBOIS, P. (1984), *O Ato Fotográfico e outros ensaios*, Campinas: Papirus.
- DURAND, G. (2000), *A imaginação simbólica*, Lisboa, Portugal: Edições 70.
- FABRIS, A. (2009), A imagem hoje: entre passado e presente IN: DOMINGUES, D. (org), *Arte, Ciência e Tecnologia – Passado, presente e futuro*, p. 201-206, São Paulo: UNESP.
- FERRARA, L. A. (1986), *Leitura sem palavras*, São Paulo: Ática.
- HALL, S. (2003), *Identidade cultural na pós-modernidade*, Rio de Janeiro: DP&A.
- JOSSO, M. C. (2004), *Experiências de Vida e Formação*, São Paulo: Cortez.
- MAFFESOLI, M. (1998), *Elogio da Razão Sensível*, Petrópolis, RJ: Vozes.
- MORIN, E. (2002), *O método 5: a humanidade da humanidade*, Porto Alegre, RS: Sulina.
- Novo Dicionário Aurélio versão eletrônica (2006), Positivo Informática.
- RICOEUR, P. (2005), *A Metáfora Viva*, São Paulo: Edições Loyola.
- SAMAIN, E. (org) (1998), *O Fotográfico*, São Paulo: Ed. Hucitec.
- SILVA, J. M. (2006), *As Tecnologias do Imaginário*, Porto Alegre: Editora Sulina.

CURRÍCULO

Cláudia Mariza Mattos Brandão

Professora do Centro de Artes/Artes Visuais – Licenciatura (UFPel, RS, Brasil). Doutora em Educação (UFPel, 2012), mestre em Educação Ambiental (FURG, 2003), especialista em Artes e Educação Física na Educação Básica (UFRGS, 2008), graduada em Artes Visuais (FURG, 1996). É pesquisadora da área de Fotografia e das teorias do Imaginário, com ênfase nas narrativas (auto) biográficas poéticas/simbólicas. É líder do PHOTOGRAPHEIN - Núcleo de Pesquisa em Fotografia e Educação (UFPel/CNPq).