

A Fotografia em Práticas Educacionais: Uma (Re)Interpretação na Perspectiva de Rancière

Photography in Educational Practices: A (Re)Interpretation From Rancière's Perspective

Maria Ogécia Drigo¹

José Ferreira da Silva Neto²

RESUMO

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa envolvendo o fotográfico em práticas educacionais e tem como objetivo refletir sobre a fotografia enquanto signo e apontar as possibilidades de reinterpretação de práticas educacionais que agregam o fotográfico. Deste modo, apresentam-se aspectos da fotografia na perspectiva de Barthes, Flusser e Peirce, entre outros; ideias de Rancière que constam na obra “O espectador emancipado” e, por fim, apresenta-se uma reinterpretação da prática educacional envolvendo o fotográfico. O artigo é relevante por mostrar que a ambiência, então construída em sala de aula, envolve a tradução de signos pelo mestre e pelo aprendiz e prima pela educação do olhar, com foco no olhar contemplativo.

Palavras-chave: prática educacional; fotográfico; signo; educação do olhar.

¹ Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP, pós-doutora pela ECA/USP.
Professora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura de Uniso/Sorocaba/SP.
² Doutor em Educação pela Universidade de Sorocaba (UNISO).

ABSTRACT

This article presents the results of research involving the photographic in educational practices and aims to reflect on the photography as a sign and point out the possibilities of reinterpreting educational practices that add the photographic. In this way, aspects of the photographic are presented from the perspective of Barthes, Flusser and Peirce, among others; ideas from Rancière's work *The Emancipated Spectator* and, finally, a reinterpretation of educational practice involving the photographic is presented. The article is relevant because it shows that the ambience constructed in the classroom involves the translation of signs by the teacher and the apprentice and emphasises the education of the gaze, with a focus on the contemplative gaze.

Keywords: educational practice; photographic; sign; education of the gaze.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo tem como tema a prática educacional envolvendo a fotografia. Consideramos que a fotografia pode ser vista sob diversas perspectivas, como a histórica, documental, jornalística, publicitária, artística, sociológica, antropológica, entre outras. Para o âmbito deste artigo, vamos atentar para a fotografia no seu processo de construção de significados, ou seja, enquanto signo, linguagem. As linguagens são formas sociais de comunicação e de significação que envolvem a linguagem verbal, a visual, a da culinária, da moda, a linguagem dos cegos, dos surdos-mudos, da publicidade, da matemática, entre outras.

O artigo é relevante, num sentido amplo, por trazer a fotografia — enquanto uma modalidade de representação visual ou uma linguagem visual — para o contexto escolar, uma vez que se sabe da predominância da palavra, da valorização dos seus significados, nesse contexto. Sendo assim, aborda a fotografia como um “fenômeno fundamental da sociedade e pela revolução cultural que implica” (Durand, 2004, p. 34).

Adentrando o contexto escolar, com uma contribuição mais específica, estaria a possibilidade de agregar mais uma experiência com prática educacional

envolvendo a fotografia, trazendo reflexões sobre a linguagem fotográfica e sobre o ‘fazer fotográfico’, o que permitiria exercitar o olhar para capturar, com a ajuda do dispositivo fotográfico, aspectos da realidade, sem deixar de realçar os significados neles engendrados. Para isso, faz-se necessário exercitar o olhar.

Assim, com o objetivo de compreender as possibilidades de educação do olhar por meio de práticas educacionais que se valem da fotografia, apresentamos, inicialmente, reflexões sobre a fotografia enquanto signo; aspectos do pensamento de Rancière (2012), ressaltando a relação entre mestre e aprendiz e, em seguida, refletimos sobre a prática educacional envolvendo o fotográfico e sobre as possibilidades de educação do olhar do aprendiz. Seguem reflexões sobre a fotografia.

2. SOBRE A FOTOGRAFIA

Vamos iniciar com Barthes (2006), que tenta classificar a fotografia como signo. Ao analisar fotografias, constata que elas não têm as especificidades do signo linguístico e explica que, se vistas sem o referente – aquilo que foi fotografado, que permaneceu diante de uma máquina fotográfica – “são signos que não prosperam bem, que coalham como leite. Seja o que for o que ela dê a ver e qualquer que seja a maneira, uma foto é sempre invisível: não é ela que nós vemos” (Barthes, 2006, p. 16).

A força do referente é o que distingue a fotografia de outras formas de representação visual, pois ela atesta que o que está diante dos nossos olhos existiu de fato. Nas palavras de Barthes:

Com efeito uma determinada foto não se distingue nunca do seu referente (daquilo que representa), ou, pelo menos, não se distingue dele imediatamente ou para toda a gente (o que sucede com qualquer outra imagem, carregada a partir e por estatuto do modo como o objeto é simulado); perceber o significante fotográfico não é impossível (os

profissionais conseguem-no), mas requer um segundo ato de saber ou de reflexão (Barthes, 2006, p. 13).

A **fotografia** pode operar pensamentos ou gerar efeitos num **intérprete** via **studium** e **punctum**. O **studium** vem com o enquadramento, a textura e as cores dos objetos presentes nas imagens, os elementos de cunho cultural, como os trajes do referente da **fotografia**, que indicam uma determinada época ou um contexto de pobreza ou riqueza, enfim, propicia uma ambiência familiar. Ele permite encontrar as intenções do fotógrafo e aprovar ou não, compreender ou não a **fotografia**.

O **studium** “não significa, pelo menos imediatamente, ‘o estudo’, mas a aplicação a uma coisa, o gosto por alguém, uma espécie de investimento geral, empolgado, evidentemente, mas sem acuidade particular” (Barthes, 2006, p. 34). Ele permite que uma **fotografia** seja recebida como testemunho político, que revele quadros históricos, que propicie reconhecimento de figuras, gestos, rostos, cenários e ações. Assim, é codificado.

O **punctum**, por sua vez, rompe com os efeitos do **studium** e, partindo da cena como uma flecha, transpassa o **intérprete/pectador**. “O **punctum** de uma **fotografia** é esse acaso que nela me fere” (Barthes, 2006, p. 35). Enquanto o **studium** permite encontrar as intenções do fotógrafo e aprovar ou não, compreender ou não a **fotografia**, o **punctum** é subjetivo e não codificado. O **punctum** é um detalhe que chama a atenção do **intérprete**. Não é possível estabelecer uma regra entre eles, mas pode haver uma copresença.

A **fotografia**, conforme enfatiza Barthes (2006), também repete infinitamente o que foi posto com o olhar do fotógrafo diante da câmera. Ela prolonga o momento singular captado. Assim, a **fotografia** fala com certeza daquilo que foi.

Vejamos fragmentos do que Dubois (2001) nos apresenta sobre o **fotográfico**, principalmente as reflexões que se fundamentam na classificação do **signo**³, na

³ O signo é “qualquer coisa que determine outra coisa (seu interpretante) para se referir a um objeto ao qual ela própria se refere (seu objeto), da mesma maneira” (Peirce, 1932, CP 2. 303).

relação com o objeto, em ícone, índice e símbolo, portanto, baseando-se em uma das classificações do signo advinda da semiótica peirceana⁴. Ao tratar da relação da fotografia com a realidade, Dubois (2001) destaca que a mesma pode ser compreendida como espelho do real (ícone), ou transformação do real (símbolo), ou ainda como traço dele (índice).

Enquanto ícone, a fotografia seria mimética, espelho do real, ou seja, o processo de interpretação é conduzido pela semelhança entre o referente e o real. Nesses momentos, o intérprete estaria em contemplação. Enquanto símbolo ou como algo que engendra códigos relativos ao fazer fotográfico, à máquina, às regras e às convenções de uma cultura, a fotografia impõe ao intérprete a tarefa de decifrar tais códigos e analisar as regras e convenções, ou seja, a generalização se faz presente. Sendo assim, os efeitos que predominam no intérprete são os reflexivos, os que desencadeiam o pensamento, a cognição.

Enquanto índice ou traço do real, ainda na perspectiva de Dubois (2001), vale o discurso do índice, da referência, da marca, do traço, do vínculo entre o referente e algo real, uma conexão forte que impele o intérprete a ir em direção ao real. O caráter indicial da fotografia está vinculado à materialidade de seu referencial ou à emanação de suas características, tais como forma, textura, transparência etc. O ato fotográfico consiste no registro das características visíveis do referente diretamente na película sensível à luz, o que lhe confere o poder de indexicalidade. Apesar de todos os códigos, regras e convenções presentes, pois a fotografia é produto de uma máquina e de experiências e conhecimentos de um fotógrafo, essa força da marca, esse embate com um existente (algo que estava diante da máquina

⁴ Peirce (1932, CP 2.276) esclarece que “um signo pode ser icônico, isto é, pode representar seu objeto principalmente por sua semelhança [...]. Qualquer imagem material, como uma pintura, é amplamente convencional em seu modo de representação; mas em si, sem legenda ou rótulo”. Um índice, conforme Peirce (1932, CP 2.305), é um signo que [...] “estabelece uma conexão dinâmica (incluindo espacial) com o objeto individual, de um lado, e com os sentidos ou a memória da pessoa para quem ele serve como signo, de outro.” O símbolo, por sua vez, segundo Peirce (1932, CP 2. 301), como a palavra “fotografia”, por exemplo, não indica alguma coisa particular, mas denota um tipo de coisa, que envolve ideias, crenças, convenções compartilhadas culturalmente.

no ato fotográfico) prepondera, o que faz a fotografia se classificar como índice.

Dubois (2001) enfatiza que, no processo de interpretação, a fotografia prevalece como índice; depois como ícone e, por fim, como símbolo. Mas, considerando a ação do signo, segundo a perspectiva da semiótica peirceana, nestes processos, a sequência dada por Dubois (2001) pode não ser a predominante, uma vez que isto depende da fotografia em seus aspectos técnicos, da sua materialidade, bem como do repertório, ou das experiências do intérprete. Segundo Santaella e Nöth (2001), a fotografia notabiliza-se pelo caráter indicial por ser afetada pelo objeto que a gerou, pois ela fixa um instante e, assim, estabelece uma relação causal entre o que foi fotografado, o referente e a fotografia.

No entanto, para Machado (2011), a fotografia é predominantemente simbólica. Ele a insere no universo da imagem técnica, aquela cuja representação plástica é dada por ou através de algum dispositivo técnico, e toda imagem materializada em algum tipo de suporte, de certo modo, é resultado da aplicação de técnicas de representação pictórica.

Há uma crença de que uma imagem do mundo pode existir sem a intervenção crítica do homem. Imagem que é fiel ao real, testemunha do real, portanto. Mas, com a imagem digital, pode-se amenizar a força desse realismo fotográfico. Segundo Machado (2011, p. 210), a imagem digital, gerada ou processada em computador, retoma a coerência e a objetividade do período renascentista e intensifica os “postulados estéticos do século XV, na medida em que ela realiza hoje o sonho renascentista de uma imaginação puramente conceitual, em que a imagem seria encarada e praticada como uma instância de materialização do conceito”. Com isso, conforme esclarece Machado (2011), a imagem dá continuidade ao princípio do registro fotográfico, mas desvincula-se do que aparece registrado. Na era da informática, o realismo é conceitual, pois baseia-se em modelos matemáticos e não em dados físicos provenientes da realidade visível. Assim, ela faz a vez de um símbolo por encarnar códigos.

Na perspectiva da semiótica peirceana, a fotografia é um signo por gerar efeitos num intérprete, que pode ser uma pessoa que observa uma fotografia impressa ou vista na tela do celular ou exposta numa galeria de arte. Os efeitos ou os interpretantes decorrem dos aspectos qualitativos, referenciais e convencionais que impregnam a própria materialidade da fotografia. Os qualitativos envolvem as cores, as formas, as texturas ou a combinação desses elementos que permeiam a fotografia na sua materialidade; os referenciais agregam aspectos da realidade, do contexto para além da imagem e que estão no mundo exterior, para os quais a fotografia pode se reportar. Os convencionais estão impregnados na fotografia, mas são abstratos, podem ser ideias, concepções compartilhadas numa cultura ou numa comunidade, como a dos fotógrafos, dos publicitários, dos jornalistas, entre outros.

Sendo assim, a fotografia pode preponderar como ícone, índice ou símbolo, quando na semiose que a envolve, preponderam, respectivamente, os aspectos qualitativos, os referenciais ou, ainda, os compartilhados culturalmente.

Ao lançar o olhar para uma fotografia, o intérprete pode ter reações, emoções ou pensamentos que podem envolver inúmeros aspectos vinculados à fotografia enquanto produto de um aparelho e de um fotógrafo, que o manipula ou busca driblá-lo ou, ainda, reflexões vinculadas ao objeto sugerido, apresentado ou representado na fotografia.

Ainda reforçando a relação da fotografia com o real, Sontag (2007) explica que a imagem fotográfica é uma prova irrefutável de que certo evento ocorreu e que, como miniatura da realidade, está disponível para qualquer pessoa. Enfatiza que a força de tais imagens “provém de serem elas realidades materiais por si mesmas, depósitos fartamente informativos deixados no rastro do que quer que as tenha emitido, meios poderosos de tomar o lugar da realidade — ao transformar a realidade numa sombra” (Sontag, 2007, p. 196).

As fotos, conforme Sontag,

[...] brincam com a escala do mundo, são também reduzidas, ampliadas, recortadas, retocadas, adaptadas, adulteradas. Elas envelhecem, afetadas pelas mazelas habituais dos objetos de papel; desaparecem; tornam se valiosas e são vendidas e compradas; são reproduzidas. Fotos, que enfeixam o mundo, parecem solicitar que as enfeixemos também. São afixadas em álbuns, emolduradas e expostas em mesas, pregadas em paredes, projetadas como dispositivos. Jornais e revistas as publicam; a polícia as dispõem em ordem alfabética; os museus as expõem; os editores as compilam (Sontag (2007, p. 15).

E agora elas circulam pelas redes sociais e adentram o contexto educacional de uma forma marcante, fazendo com que os educadores passem a acreditar na necessidade de saber como pensamos com tais imagens e, ainda, de avaliar os significados que elas colocam em circulação. Elas estão presentes nos livros didáticos; nas mídias, em geral; no cotidiano desses estudantes, para além do âmbito escolar. Elas demandam a educação do olhar, o aprender a ver.

Sobre ensinar a ver, Alves (2014) enfatiza que esta deveria ser a primeira função da educação. Ele menciona Alberto Caeiro, que, para aprender a ver, deixou-se guiar por um menininho, Jesus Cristo, fugido do céu, que se tornou criança outra vez.

A mim ensinou-me tudo.
Ensinou-me a olhar para as coisas.
Aponta-me todas as coisas que há flores.
Mostra-me como as pedras são engraçadas.
Quando a gente as tem na mão.
E olha devagar para elas

Após citar o poema de Alberto Caeiro, Alves menciona que,

recortadas, retocadas, adaptadas, adulteradas. Elas envelhecem, afetadas pelas mazelas habituais dos objetos de papel; desaparecem; tornam se valiosas e são vendidas e compradas; são reproduzidas. Fotos, que enfeixam

o mundo, parecem solicitar que as enfeixemos [...] gostaria de sugerir que se criasse um novo tipo de professor, um professor que nada teria a ensinar, mas que se dedicaria a apontar para os assombros que crescem nos desvãos da banalidade cotidiana. Como o Jesus Menino do poema de Caeiro. Sua missão seria partejar “olhos vagabundos” [...] (Alves, 2014, p. 24).

E nesse sentido, como explica Alberto Caeiro, é preciso que o professor seja “o argonauta das sensações verdadeiras”. O termo argonauta⁵, segundo Gasparetto Júnior (2023), que vem da mitologia grega, designa o tripulante da nau Argo, que partiu em busca do Velocínio de Ouro, e pode ser traduzido por navegante ousado.

Para Alves, portanto, o professor deve conduzir o aluno como um navegante ousado e ser capaz de propiciar “sensações verdadeiras”. Consideramos que, aqui, Alves (2014) faz uma crítica ao ensino que privilegia o simbólico, os significados instituídos culturalmente, pois o simbólico, pelo processo de generalização que sofreu, desvincula-se do existente, do sensível.

Mas o que podemos reforçar aqui é a importância de propiciar sensações, ou seja, privilegiar os sentidos, a experiência. Sendo assim, a prática educacional que envolve o fazer fotográfico, pelas especificidades do fotográfico, pode ir ao encontro dessa proposta de Alves (2014).

⁵ Os argonautas eram integrantes de uma expedição que buscava o Velocínio de Ouro, a lã de ouro de um carneiro alado. Tal expedição — considerada arriscada — foi organizada para Pélias livrarse de Jasão, pois quando Éson foi destronado por Pélias, seu filho Jasão teria retornado logo após atingir a maioridade para retomar o trono que lhe pertencia. Para realização da tarefa, um mensageiro foi enviado por toda a Grécia para convocar heróis interessados em participar da empreitada. Ao fim da jornada desse arauto, cerca de 50 jovens heróis de grande valor e renome se apresentaram para cumprir a tarefa. Cada um deles ofereceu suas habilidades específicas para auxiliar na expedição. Argos, filho de Frixo, foi quem construiu o navio que levaria os jovens e, por isso, a embarcação recebeu o nome de Argo e seus tripulantes ficaram conhecidos como argonautas.

3. A PRÁTICA EDUCACIONAL REVISITADA À LUZ DE IDEIAS DE RANCIÈRE

A prática educacional, conforme Libâneo (1994), é um fenômeno social e universal, que tem no trabalho docente uma das suas facetas. A sociedade precisa zelar pela formação das pessoas, ainda segundo Libâneo (1994), contribuir para o desenvolvimento de suas capacidades físicas e mentais e prepará-las para participar de forma transformadora da vida social. Sendo assim, ela se torna não somente uma exigência da vida em sociedade, como também “o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade” (Libâneo, 1994, p. 16).

Tardif (2002) explica que o professor aprende a prática educacional de várias maneiras na sociedade, mas tal saber é coletivo porque ele depende de uma situação de trabalho com outros professores, está a serviço do trabalho e tem origem social, pois envolve a família, a escola que o formou, a formação inicial, a instituição em que trabalha, dos pares, da formação continuada, entre outros aspectos.

Considerando-se a perspectiva de Rancière, que constam na obra “O espectador emancipado”, a prática educacional pode ser vinculada à ação de signos, ou semiose, quando o aprendiz e o mestre são intérpretes de signos, tradutores de signos, que desvelam, de modo compartilhado, os significados desses signos e, assim, constroem uma ambiência viva, propícia à (re)construção de conhecimentos. Os signos, que devem ser os preponderantes nessas ambiências, estão vinculados aos assuntos dos componentes curriculares. Neste sentido, estes podem ser vistos como linguagens constituídas por signos que vão para além das palavras, ou seja, que levam em conta os signos não verbais.

Aqui, lembramos que signo, no contexto destas reflexões, é visto na perspectiva peirceana. Qualquer coisa se faz signo quando adentra o pensamento pelas portas da percepção, e isso se dá pois apreendemos qualidades, aspectos

referenciais e também aspectos de lei que impregnam as coisas do mundo, a materialidade dessas coisas.

Rancière (2012), retomando estudos de Jacotot, discute a prática do embrutecimento frente à emancipação intelectual do aprendiz. Esta emancipação implica considerar que o mestre e o aprendiz não mostram dois tipos de inteligência separados por um abismo, onde o aprendiz estaria sempre em busca de alcançar a inteligência do mestre. Superar esse abismo, o que equivaleria à prática do embrutecimento, é contrária à emancipação intelectual. Segundo Rancière (2012, p. 14), “o ensino progressivo e ordenado ensina ao aluno, primeiramente, a sua própria incapacidade, e nesse movimento, o mestre reitera a desigualdade das inteligências. Essa comprovação interminável é o que Jacotot chama de embrutecimento.”

Conforme Rancière (2012), a lógica da relação pedagógica é baseada no princípio de existência de uma distância entre o que o mestre e o aprendiz sabem, ou ainda, o mestre é o detentor do saber e o aprendiz, o ignorante. Deste modo, segundo Rancière, neste processo cabe ao mestre eliminar esta distância, ou seja, eliminar a distância entre o saber do mestre e a ignorância do aprendiz. Assim, as tarefas que o mestre propõe ao aprendiz sempre objetivam “[...] reduzir progressivamente o abismo que os separa. Infelizmente, ele só pode reduzir a distância com a condição de recriá-la incessantemente. Para substituir a ignorância pelo saber, ele deve sempre dar um passo à frente e repor entre si e o aluno uma ignorância nova” (Rancière, 2012, p. 12).

Contudo, nesta lógica, “[...] o ignorante não é apenas aquele que ignora o que o mestre sabe. É aquele que não sabe o que ignora nem como o saber. O mestre, por sua vez, não é apenas aquele que tem o saber ignorado pelo ignorante” (Rancière, 2012, p. 13). O mestre, segundo Rancière, também é aquele que sabe transformar o saber ignorado em objeto do saber, bem como saber qual é “[...] o momento de fazê-lo e que protocolo seguir para isso. Pois, na verdade, não há ignorante que não saiba um monte de coisas, que não as tenha aprendido sozinho, olhando e ouvindo o que

há ao seu redor, observando e repetindo, enganando-se e corrigindo seus erros Rancière (2012, p. 13-14)."

O saber do ignorante, para o mestre, constitui-se no saber incapaz de organizar-se, colocando num crescer que vai do mais simples para o mais complicado. No entanto, o ignorante "[...] progride comparando o que descobre com o que já sabe, segundo o caso dos encontros, mas também segundo a regra aritmética, a regra democrática que faz da ignorância um saber menor" (Rancière, 2012, p. 14). Ainda, segundo o mesmo autor, o ignorante sempre almeja saber mais, no entanto, ele está sempre em falta em relação ao saber do mestre, pois ele é incapaz de conhecer a distância que separa o saber da ignorância.

Rancière (2012) propõe a metáfora do abismo radical para explicar a distância que separa a maneira do mestre e a do ignorante.

A exata distância é a distância que nenhuma régua mede, a distância que se comprova tão somente pelo jogo das posições ocupadas, que se exerce pela prática interminável do "passo à frente" que separa o mestre daquele que ele deve alcançá-lo. Ela é a metáfora do abismo radical que separa a maneira do mestre da do ignorante, porque separa duas inteligências: a que sabe em que consiste a ignorância e a que não sabe (Rancière, 2012, p. 14).

Como é possível, então, emancipar-se intelectualmente? Tal emancipação implica que há igualdade das inteligências, o que não significa que o aprendiz e o mestre terão igual valor de todas as manifestações da inteligência, mas igualdade em todas as possíveis manifestações das suas inteligências. "Não há dois tipos de inteligência separados por um abismo" (Rancière, 2012, p. 14).

Contrapõe-se à prática de embrutecimento, conforme Rancière, a prática da emancipação intelectual. Isto implica considerar que:

O animal humano aprende todas as coisas como aprendeu a língua materna, como aprendeu a aventurar-se na floresta das coisas e dos signos que o

cercam, a fim de assumir um lugar entre os seres humanos: observando e comparando uma coisa com outra, um signo com um fato, um signo com outro signo. Se o iletrado conhece apenas uma prece de cor, ele pode comparar esse saber com o que ainda ignora: as palavras dessa prece escritas no papel. Pode aprender, signo após signo, a relação entre o que ignora e o que sabe. Pode, desde que a cada passo observe o que está à sua frente, diga o que viu e comprove o que disse. Desse ignorante que soletra os signos ao intelectual que constrói hipóteses, o que está em ação é sempre a mesma inteligência, uma inteligência que traduz signos em outros signos e procede por comparações e figuras para comunicar suas aventuras intelectuais e compreender o que outra inteligência se esforça por comunicar-lhe (Rancière, 2012, p. 14).

A ambiência construída com a prática educacional deve envolver uma atividade poética e que caracteriza a prática emancipadora. O mestre, portanto, “não ensina seu saber aos alunos, mas ordena-lhes que se aventurem na floresta das coisas e dos signos, que digam o que viram e o que pensam do que viram, que o comprovem e o façam comprovar” (Rancière, 2012, p. 15-16). Tal mestre, conforme Rancière, ignora a desigualdade das inteligências e toma a distância como factual, ou seja, “[...] cada ato intelectual é um caminho traçado entre uma ignorância e um saber, um caminho que abole incessantemente, com suas fronteiras, a fixidez e a hierarquia das posições” (Rancière, 2012, p. 16). Nestes momentos, o aprendiz observa, seleciona, compara, interpreta... traduz. Assim, é necessário considerar a igualdade de inteligências.

Esse poder comum da igualdade das inteligências liga indivíduos, faz com que eles intercambiem suas aventuras, à medida que os mantém separados uns dos outros, igualmente capazes de utilizar o poder de todos para traçar seu caminho próprio. O que nossas performances comprovam — quer se trate de ensinar ou de brincar, de falar, de escrever, de fazer arte ou de contemplá-la — não é nossa participação num poder encarnado na

comunidade. É a capacidade dos anônimos, a capacidade que torna cada um igual ao outro. Essa capacidade é exercida através de distâncias irredutíveis, é exercida por um jogo imprevisível de associações e dissociações (Rancière, 2012, p. 16).

E, ainda, continua Rancière (2012), a emancipação de cada espectador, situação normal de todos nós, está no poder das associações e das dissociações, pois aprendemos estabelecendo relações entre o que vimos, dissemos, fizemos e sonhamos. Assim, não precisamos transformar os ignorantes em intelectuais, pois temos que reconhecer o saber em ação no ignorante, do mesmo modo que o espectador – no teatro, por exemplo – não precisa se transformar em ator, pois ele já é ator da sua história e, certamente, enquanto contempla, faz associações e dissociações. Deste modo, não há distância entre olhar e agir. A contemplação não é passiva. A emancipação:

[...] começa quando se questiona a oposição entre olhar e agir, quando se comprehende que as evidências que assim estruturam as relações do dizer, do ver e do fazer pertencem à estrutura da dominação e da sujeição. Começa quando se comprehende que olhar é também uma ação que confirma ou transforma essa distribuição das posições. O espectador também age, tal como o aluno ou o intelectual. Ele observa, seleciona, compara, interpreta (Rancière, 2012, p. 17).

Rancière (2012) ainda busca resultados de pesquisas que realizou, com o propósito de tornar clara a sua ideia de emancipação. Ele explica que faz parte de uma geração que se dividia entre duas exigências contrárias. Na primeira, entendia-se que o sistema social devia ensinar os que eram vitimados pelo sistema a se armar e lutar; na segunda, entendia-se que os intelectuais eram ignorantes e que não sabiam nada sobre os significados da exploração e da rebelião, logo, deveriam aprender com os trabalhadores tidos por eles como ignorantes. Assim, propôs as seguintes tarefas: encontrar a verdade do marxismo para, assim, armar um novo

movimento revolucionário e, depois, aprender com os trabalhadores os sentidos da exploração e da rebelião. Rancière (2012) esclarece, ainda, que, tanto para ele como para sua geração, nenhuma das duas tentativas foi convincente o suficiente. Nas palavras de Rancière:

Esse estado de fato me levou a buscar na história do movimento operário a razão dos encontros ambíguos ou frustrados entre os operários e aqueles intelectuais que tinha ido visitá-los para instruí-los ou serem instruídos por eles. Assim, foi-me possível compreender que a questão não estava entre ignorância e saber, nem entre atividade e passividade, individualidade e comunidade (Rancière, 2012, p. 22).

Rancière (2012) elucida que, nas suas pesquisas, quando consultava a correspondência de dois operários dos anos de 1830, encontrou relatos de passeio no campo durante a primavera, de como os trabalhadores usavam os dias para exercícios físicos e as noites para participação em coros e narrativas. Assim, os trabalhadores que deveriam dar informações sobre as condições de trabalho e formas de consciência de classe, davam “a sensação de semelhança, a demonstração de igualdade. Eles também eram espectadores e visitantes dentro da sua própria classe. Sua atividade de protagonistas não podia separar-se de seu ócio de passeadores e de contempladores” (Rancière, 2012, p. 22-23).

Com isso, agrega-se novo significado à emancipação: “o embaralhamento da fronteira entre os que agem e os que olham, entre indivíduos e membros de um corpo coletivo”, que usamos, em certa medida, para compreender as relações entre mestre e aprendiz nas práticas educacionais (Rancière, 2012, p. 23).

4. RESULTADOS: A PRÁTICA EDUCACIONAL ENVOLVENDO O FOTOGRÁFICO

Rancière (2012) propõe que a emancipação intelectual está vinculada à experiência estética, o que não impede de – até pelas reflexões que empreende nessa obra e que envolvem a relação entre mestre e aprendiz –, ao adentrarmos os meandros das suas ideias, nos reportarmos à prática educacional, bem como a que envolve o fotográfico.

O fotográfico é também o lugar onde a sua experiência no espaço/tempo está vinculada ao dispositivo fotográfico. O que é apresentado na fotografia é resultado da interação do fotógrafo com o que estava presente no momento da captura por tal dispositivo. A fotografia é uma síntese visual dessa experiência, conforme Flusser (2011).

Nesse sentido, em relação ao que foi fotografado, ao que foi capturado pelo aparelho, ou ao referente, como diz Barthes (2006), o fotógrafo não é um mero espectador, como aquele ao qual Rancière se opõe. O espectador é aquele que “mantém-se diante de uma aparência ignorando o processo de produção dessa aparência ou a realidade por ela encoberta” [...] “fica imóvel em seu lugar, passivo”, ou seja, é aquele que não exerce sua capacidade de conhecer e seu poder de agir. Isto porque, de certo modo, olhar é visto como o contrário de conhecer e de agir (Rancière, 2012, p. 8).

Este espectador não é aquele que deve participar da cena do teatro. Certamente não é o tipo de olhar do fotógrafo nos instantes em que compõe o momento capturado no jogo entre o que vislumbrou e o meio que o cerca. Ou seja, o fotógrafo não é passivo diante do que se põe ao seu olhar, assim como no teatro, como propõe Rancière, ao mencionar que se faz “preciso um teatro sem espectadores, em que os assistentes aprendam ao invés de serem seduzidos por imagens, no qual eles se tornem participantes ativos em vez de serem voyeurs

passivos" (Rancière, 2012, p. 9). Assim, o fazer fotográfico envolve a contemplação, onde o olhar não está desvinculado do conhecer e do poder de ação do fotógrafo.

Da mesma forma, os espectadores podem ser encorajados a se envolver com o fazer fotográfico, ao invés de consumir passivamente as imagens fotográficas como "voyeurs passivos", enquanto o teatro sem espectadores, conforme Rancière (2012), deve desafiar a ideia convencional de espetáculo e envolver o público de maneira reflexiva, na fotografia, os espectadores, agora intérpretes, devem aprender a olhar profundamente para as aparências.

Neste sentido, Maffesoli (2005), ao se reportar às imagens em geral, alerta para a importância de olhar para as aparências, com profundidade e sem atravessá-las. Nas suas palavras:

[...] a imagem é, ao mesmo tempo, estática, e possui um dinamismo próprio, nem que seja o de fortalecer os sentimentos (aisthesis) experimentados em comum. A imagem vivida no cotidiano, a imagem banal das lembranças, a imagem dos rituais diários, imobiliza o tempo que passa. Seja a da publicidade, a da teatralidade urbana, a da televisão onipresente ou dos objetos a consumir, sempre insignificante ou frívola, ela não deixa de delimitar um ambiente que delimita bem a sequência de passagens em momentos, lugares, encontros justapostos. Sucessões de situações mais ou menos aceleradas em que cada uma vale por si própria, redundando num inegável efeito de composição. Algo que dá a intensidade, ou pelo menos a excitação, da configuração caleidoscópica na qual vivemos (Maffesoli, 2005, p. 112).

E ainda, como ressalta Maffesoli, parece banal reafirmar que a imagem está onipresente no social e que o mundo visível existe. Mas, "raras são as análises que retiram todas as consequências lógicas dessas constatações. Tão poderoso é o fantasma da autenticidade, tão enraizada está a preocupação intelectual de procurar a verdade além do que se vê" (Maffesoli, 2005, p. 125).

Maffesoli (2005) menciona Walter Benjamin, enfatizando o quanto ele estava atento ao esfacelamento e ao mosaico das formas de existência, pois fazia apelo à apresentação, à necessidade da contemplação, o que permitiria apreender a

multiplicidade dos sentidos de um mesmo objeto, seus ritmos variados, ou seja, toda a sua concretude.

Tal fenomenologia compreensiva é, sem dúvida, a melhor maneira de apreender o que eu chamo de respiração social, seu fundo contínuo, seus aspectos irruptivos e suas diversas intermitências. Além disso, a apresentação, preocupando-se com a verdade, favorece o conhecimento, isto é, aprende a “nascer com” o que é observado. Trata-se de uma postura intelectual particularmente adequada, quando se é confrontado com uma cultura nascente que, na maior parte do tempo, traduz-se por uma eflorescência (aparecimento, nascimento, estado de desabrochamento) de mitos, uma multiplicidade de imaginários dificilmente explicáveis pelo simples procedimento racionalista (Maffesoli, 2005, p. 126).

Contemplar, portanto, é necessário. O espectador emancipado é aquele que contempla, e esse contemplar está vinculado ao conhecer e ao poder de agir. Por outro lado, há de se vincular o potencial de significados atados à concretude das coisas, que são signos também justamente por carregar nessa concretude os seus significados. Aqui, faz-se necessário educar o olhar para apreender o que está em potencial nesta concretude.

E, ainda, conforme ressalta Dondis (2015), se a invenção do tipo móvel criou a necessidade de um alfabetismo verbal, ou da capacidade de ler e escrever, também a invenção da câmera criou o imperativo do alfabetismo visual. A fotografia, o cinema, as mídias, em geral, que se valem da imagem, fixa ou em movimento, são extensões de um desenhar e de um fazer que, historicamente, constituem uma capacidade natural de todo ser humano em suas formas de representação do mundo.

Dondis (2015, p. 6) ainda nos lembra que, desde nossa primeira experiência no mundo, passamos a nos organizar com base no que vemos ou no que queremos ver, por isso, “aceitamos a capacidade de ver da mesma maneira como a vivenciamos, sem esforço”. Mas essa capacidade pode e precisa ser dilatada, pois somos leitores de palavras/livros e de imagens, e ambas têm potencial cognitivo.

Para Santaella (2012, p. 10), o ato de ler não se restringe à decifração ou decodificação de palavras, mas, desde os livros ilustrados e depois de jornais e revistas, incorpora “as relações entre palavra e imagem; entre o texto, a foto e a legenda; entre o tamanho dos tipográficos e o desenho da página; entre o texto e a diagramação”. E a autora vai além, agregando ao ato de ler as mensagens abrigadas na paisagem caótica dos grandes centros urbanos — viadutos, luzes, sinais de trânsito, semáforos — na profusão de cartazes, luminosos, imagens publicitárias, pichações, grafites... abrigada nos gráficos, mapas, sistemas de notações, nas telas de computadores e celulares.

Neste aspecto, reiteramos a importância da semiótica peirceana para interpretar imagens, em geral, uma vez que ela oferece um caminho para que o intérprete vá adentrando a materialidade da imagem, como signo, e elencando significados a cada etapa, ou para cada tipo de olhar: contemplativo, observacional e generalizante. A lógica que subjaz o processo interpretativo se faz pelo modo de olhar: primeiro, o olhar que contempla qualidades (primeiridade); segundo o olhar que observa, discrimina existentes (secundidade); terceiro, o olhar que interpreta, generaliza, absorve padrões culturais.

Sendo assim, a prática educacional pode se valer das múltiplas facetas do fotográfico. Aqui, vamos privilegiar a produção da fotografia e o ato interpretativo fundamentado na semiótica peirceana, que vai ao encontro da proposta de Rancière (2012), a do intérprete aproximar-se da imagem valendo-se de suas energias vitais.

Como o espectador pode se envolver com o potencial de significados latentes na fotografia, na sua materialidade ou na sua concretude? Reportando-se ao teatro, em primeiro lugar, conforme Rancière (2012, p. 10), “é preciso arrancar o espectador ao embrutecimento do parvo vacinado pela aparência e conquistado pela empatia que o faz identificar-se com as personagens da cena”. E, em segundo lugar, Rancière argumenta que a distância reflexiva deve ser eliminada.

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

A partir disso, no caso da fotografia, o espectador deve se distanciar do referente, o objeto apresentado, e adentrar os meandros da composição da fotografia, de “posse de suas energias vitais integrais”. Isto implica que o espectador deve dar vez aos sentidos e às reflexões ao mesmo tempo que dá voz à concretude, ao que as aparências da imagem fotográfica exibem.

Para tanto, o olhar contemplativo, o observacional e o generalizante devem estar presentes no processo interpretativo. O contemplativo é o que capta os aspectos qualitativos da composição – cores, formas, texturas e arranjos desses aspectos; o observacional busca referência no exterior, marcas que podem levar o espectador para aspectos da realidade, e, por fim, o olhar generalizante, aquele que identifica os aspectos convencionais, regras compartilhadas culturalmente que impregnam os aspectos mencionados. Aqui, a experiência do espectador se intensifica e pode envolver os vinculados ao próprio dispositivo e ao fazer fotográfico.

Ao contemplar, o espectador/intérprete coloca afecções em movimento, pois, independentemente das experiências do mesmo com tais aspectos, a própria materialidade dos aspectos qualitativos mencionados gera efeitos sensoriais. Ao observar, assim como o espectador no teatro, segundo Rancière (2012, p. 17), o espectador da imagem fotográfica estabelece relações entre “o que vê com muitas outras coisas que viu em outras cenas, em outros tipos de lugares”, bem como pode associá-la “a uma história que leu ou sonhou, viveu ou inventou”, e o olhar generalizante traz à tona significados compartilhados culturalmente, ou seja, reforça os significados construídos coletivamente. Seguem as etapas para o movimento dos três tipos de olhar (Quadro 1).

Quadro 1: Rumos para a interpretação da imagem fotográfica

Tipo de olhar	Concretude	Detalhes	Efeitos
Contemplativo	aspectos qualitativos	cores, formas e texturas e arranjos desses elementos	sensação, emoção
observacional	aspectos referenciais	associações a existentes, ao contexto externo à composição	constatação, identificação
generalizante	aspectos compartilhados culturalmente: convenções, regras, leis.	associados aos aspectos qualitativos e referenciais detalhados	reflexão

Fonte: elaborado pelos autores a partir das teorias peirceanas.

Esses três tipos de olhar estão vinculados ao ato de conhecer e ao poder de agir do espectador. Uma prática educacional que propicia o exercício desses três tipos de olhar pode contribuir para a educação do olhar do aprendiz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fazer fotográfico contribui para desenvolver os três tipos de olhar: contemplativo, observacional e generalizante, enquanto a fotografia, em geral, enquanto signo, pode provocar efeitos da seara da contemplação, da observação e da generalização. São as emoções, a coleta de pistas do real e a aprendizagem relativas ao fazer fotográfico que, no caso, devem estar em movimento nas práticas educacionais.

À medida que o aprendiz participa de uma prática educacional que propicia o fazer fotográfico e também a interpretação de fotografias, ele é visto, pelo mestre, como emancipado. Isto porque, em parceria com o mestre, se faz fotógrafo e também intérprete de fotografias, construindo, assim, uma ambição repleta de significados

e que, certamente, incorporam também os significados dos assuntos de uma disciplina escolar.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. *Educação dos sentidos e mais*. Rio de Janeiro: Verus, 2014.

BARTHES, Roland. *A câmara clara: nota sobre a fotografia*. Lisboa: Edições 70, 2006.

DONDIS, Donis A. *Sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

DUBOIS, Philippe. *O ato fotográfico*. São Paulo: Papirus, 2001.

DURAND, Gilbert. *O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2004.

FLUSSER, Vilém. *A filosofia da ficção de Vilém Flusser*. São Paulo: Annablume, 2011.

GASPARETTO JÚNIOR, Antonio. *Argonautas*. Disponível em:
<https://www.infoescola.com/mitologia-grega/argonautas/>. Acesso em: 27 dez. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

MACHADO, Arlindo. *Pré-cinemas e pós-cinemas*. Campinas: Papirus, 2011.

MAFFESOLI, Michael. **No fundo das aparências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

PEIRCE, Charles Sanders. **Elements of logic**. In: HARTSHORNE, Charles; WEISS, Paul. *Collected papers of Charles S. Peirce*. Cambridge: Harvard University Press, 1932. v. 2.

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

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. **Imagem: cognição, semiótica e mídia**. São Paulo: Iluminuras, 2001.

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.