



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**GRACIELIA NOVAES DA PENHA**

**Um click na escola: imagens, produções fotográficas e influência na formação leitora e cultural dos sujeitos aprendentes nas itinerâncias do “EPA”.**

Feira de Santana - Bahia

2017

**GRACIELIA NOVAES DA PENHA**

**Um click na escola: imagens, produções fotográficas e influência na formação leitora e cultural dos sujeitos aprendentes nas itinerâncias do “EPA”.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração Educação, Sociedade e Culturas.

Orientador(a): Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Gláucia Maria Costa Trinchão

Feira de Santana – Bahia  
2017

## Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado

Penha, Graciela Novaes da  
P457c Um click na escola: imagens, produções fotográficas e influencia na formação leitora e cultural dos sujeitos aprendentes nas itinerâncias do “EPA”. /Graciela Novaes da Penha. Feira de Santana, 2017.  
158f.: il.

Orientadora: Glaucia Maria Costa Trinchão  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana.  
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

1.Cultura visual. 2.Fotografia. 3.Formação leitora-cultural. I. Trinchão, Glaucia Maria Costa (orient.). II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 77:008



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/76  
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/86  
Recredenciada pelo Decreto Estadual nº 9271 de 14/12/04

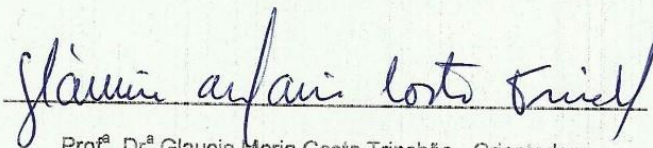
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**GRACIELIA NOVAES DA PENHA**

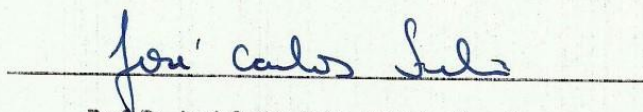
**UM CLICK NA ESCOLA: IMAGENS, PRODUÇÕES FOTOGRÁFICAS E  
INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO LEITORA E CULTURAL DOS SUJEITOS  
APRENDENTES NAS ITINERÂNCIAS DO "EPA"**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na área de Políticas Educacionais, História e Sociedade como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

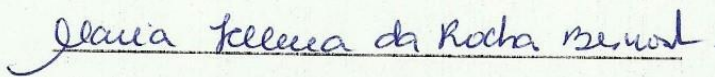
Feira de Santana, 13 de março de 2017



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gláucia Maria Costa Trinchão - Orientadora



Prof. Dr. José Carlos Felix - Primeiro Examinador



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Helena da Rocha Besnosik - Segunda Examinadora

**RESULTADO: *Aprovada***

Dedico este trabalho ao meu companheiro de todas as horas, Benicio, sem o qual não teria conseguido chegar até o fim. E aos meus reizinhos Artur e Davi, que são a minha melhor parte. E que fazem tudo ter mais sentido.

## AGRADECIMENTOS

Iniciar um caminho nem sempre é simples. E conseguir percorrê-lo até o ponto almejado requer persistência, coragem e colaboração. Ao longo do meu percurso de ser mestre muitos foram os colaboradores dessa jornada. Assim não poderia deixar de fazer os meus agradecimentos a minha mãe e irmãs, a minha sobrinha querida Mariana que são presenças constante na minha vida. Obrigada!

Aos meus companheiros de curso que me brindaram com a solidariedade e o doce sabor da amizade de todos. Sem vocês tudo seria mais difícil. Obrigada!

A minha família do coração do Colégio Estadual de Quixabeira que com toda compreensão impulsionaram minha caminhada. Obrigada!

Aos meus colegas, amigos da UNEB/ Campus IV, especialmente do Colegiado de Inglês que sempre acreditaram e me incentivaram a continuar. Obrigada!

Aos professores do curso com quem tanto aprendi. Obrigada!

A minha orientadora, professora Gláucia que me acolheu e permitiu que eu continuasse seguindo os meus instintos e sonho, fazendo o meu próprio caminhar. Obrigada!

Aos meus sujeitos pesquisados que sempre demonstraram boa vontade, carinho e respeito com o meu trabalho. Vocês também são autores. Obrigada!

Enfim, a todas as pessoas que de uma forma direta ou não foram luzes no meu caminho. Obrigada!

E finalizo rendendo graças ao Deus da Vida, pois sem a certeza e confiança em seu infinito amor e misericórdia eu nada poderia fazer! Obrigada Deus Pai!

“Fotografia é o codinome da mais aguda percepção que a nós mesmos nos vai mostrando, e da evanescência de tudo edifica uma permanência cristal do tempo no papel...”  
(DRUMMOND, Carlos. *Diante das fotos de Evandro Teixeira*, 1983.)

## RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo maior compreender o potencial formativo das produções visuais no processo de constituição cultural e leitora dos sujeitos no Colégio Estadual de Quixabeira, localizado na cidade de Quixabeira/Bahia. Essas produções foram construídas durante a participação dos sujeitos aprendentes no Projeto Estruturante “Educação Patrimonial Artística” promovido anualmente pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia nas escolas de ensino médio da rede. Os álbuns fotográficos são elaborados com a pesquisa e fotografia de patrimônio cultural (material e imaterial) do lugar de vivência dos sujeitos, que são feitos com a câmara do celular. O levantamento das informações visou analisar as produções visuais (álbuns fotográficos) com o intuito de perceber sua relevância na constituição do sujeito cultural e leitor; conhecer o perfil dos estudantes que participam do projeto Educação Patrimonial Artística na referida unidade escolar; analisar os materiais coletados (álbuns e depoimentos dos sujeitos) observando o seu potencial sócio educativo e interpretativo a partir da perspectiva da compreensão crítica da cultura visual; e, refletir sobre o processo de produção dos álbuns nos processos formativos dos sujeitos aprendentes enquanto leitores e produtores de sentidos. É uma pesquisa de abordagem qualitativa, inspirada na perspectiva hermenêutica que é utilizada também como método de análise dos dados levantados durante a pesquisa de campo. Os procedimentos metodológicos utilizados foram: **observação analítica** dos álbuns fotográficos referentes aos anos de 2013, 2014 e 2015 nesta unidade; um **encontro de discussão** que contou com a participação de 10 (dez) aprendentes que participaram do projeto nas edições de 2014 e 2015. E **entrevistas do tipo semiestruturada** com alguns dos aprendentes participantes do projeto EPA e também docentes orientadores do projeto no referido colégio. Esse estudo baseia-se no campo teórico da Cultura Visual, onde a imagem é compreendida como portadora de significados entre os sujeitos numa perspectiva crítica dos seus papéis e funções sociais, passando da simples apreciação de imagens para a formação de sujeitos intérpretes e produtores de textos visuais.

**Palavras Chaves** – Imagem, Cultura Visual, fotografia, formação leitora-cultural, projeto estruturante.



## ABSTRACT

The present research had as main goal to understand the formative potential of the visual productions in the process of reading and cultural constitution of the subjects in the Quixabeira State High School, located in the city of Quixabeira / Bahia. These productions were developed during the participation of the learning subjects in the structing project "Artistic Patrimonial Education" (EPA) promoted annually by State of Bahia's Educational Department in their high schools. The photo books are produced with historical research and pictures of cultural patrimony (material and immaterial) of the of the subjects' hometown, which were taken with cameras of their smartphones. This data collection was aimed with the purposes of: to analyze the visual productions (photo books), in order to understand their relevance in the reading and cultural constitution of the subject; to recognize the profile of the students who participate in the Artistic Patrimonial Education project in this school; to analyze the collected material(photo books and testimonials of the subjects), observing their socio educational and interpretive potential, from the perspective of critical understanding of visual culture; and to reflect on the process of producing the photo books in the formative processes of the learning subjects as readers and producers of meanings. This is qualitative approach research, inspired by the hermeneutic perspective, which is also used as a method of analyzing the data collected during field research. The methodological procedures performed during the research were analytical observation of photo books made in 2013, 2014 and 2015 in this state high school; a discussion meeting with the participation of ten (10) learners who were part of the project in the 2014 and 2015 editions. Semi-structured interviews with some of the subjects who participated of the EPA project, as well as with teachers of the high school who were also advisors in the project. This study is based on the theoretical field of Visual Culture, where the image is understood among the subjects as having meanings, in a critical perspective of their social roles and functions, from the simple appreciation of images to the formation of interpreters and producers of visual texts.

**Keywords** - Image, Visual Culture, photography, reading - cultural formation, structuring project.

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1	Imagens internas do novo prédio do Colégio Estadual de Quixabeira.	41
Fotografia 2	Antigo prédio do Colégio Estadual de Quixabeira.	49
Fotografia 3	Instalação atual do Colégio Estadual de Quixabeira.	50
Fotografia 4	Álbum: Sobrevivência Local e Cotidiano Cultural.	73
Fotografia 5	Álbum: Pós Escravidão.	74
Fotografia 6	Álbum: Produtos da minha Terra.	77
Fotografia 7	Álbum: Epa! Olha a feira!	78
Fotografia 8	Álbum: As Praças.	82
Fotografia 9	Álbum: A História da Comunidade Católica.	84
Fotografia 10	Álbum: O Futebol Quixabeirense em sua verdadeira essência.	85
Fotografia 11	Álbum: Meu sustento de onde vem?	87
Fotografia 12	Álbum: Meu lar, minha história.	90
Fotografia 13	Representação de imagens de tranquilidade nas comunidades.	106
Fotografia 14	Pé de jabuticaba.	110
Fotografia 15	Barragem de São José do Jacuípe.	110
Fotografia 16	Feira livre de Quixabeira.	111
Fotografia 17	Cisterna pública e instalação da Embasa.	114
Fotografia 18	Quebra do licuri.	115
Fotografia 19	Associações de Moradores.	116
Fotografia 20	Casa antiga.	117
Fotografia 21	Igreja da Matriz e Grupo Jovem da Comunidade Católica.	118
Fotografia 22	Comércio e casa de farinha.	119
Fotografia 23	Barragem e pescador.	122
Fotografia 24	Produtos da Feira Livre de Quixabeira.	122
Fotografia 25	Venda de produtos locais.	123
Fotografia 26	Monumento da TV.	124
Fotografia 27	Artesanato de palhas.	132
Fotografia 28	Nível de água da barragem.	133
Fotografia 29	Outras imagens.	134

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EPA	Educação Patrimonial Artística	13
UNEB	Universidade do Estado da Bahia	15
SEC/BA	Secretaria de Educação da Bahia	17
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior	18
ECV	Estudos da Cultura Visual	24
EJA	Educação de Jovens e Adultos	37
APPJ	Associação de Pequenos Produtores de Jaboticaba	39
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional	109
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura	110

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	13
------------------	----

<b>CLICK 1- Uma escola, um projeto: o imagético no Colégio Estadual de Quixabeira</b> .....	27
<b>1.1 - As imagens e seus desdobramentos na contemporaneidade</b> .....	28
<b>1.2 - Espaços e sujeitos da investigação</b> .....	35
<b>1.2.1 – Narrativas do Colégio Estadual de Quixabeira</b> .....	36
<b>1.2.2 – O espaço que narra</b> .....	39
<b>1.2.3 – O Prédio</b> .....	48
<b>1.3 – Aspectos sócio cultural dos sujeitos</b> .....	51
<b>1.4 “Educação Patrimonial Artística”. O EPA Colégio Estadual de Quixabeira</b> .....	53
<b>1.4.1 Entre imposição e possibilidades no EPA</b> .....	59
<b>CLICK 2 - Fotografia, lugares e narrativas visuais</b> .....	65
<b>2.1 Narrativas e visualidades dos aprendentes</b> .....	66
<b>2.2 O senso “estético” nos álbuns do EPA</b> .....	68
<b>2.3 Imagens, o que falam os sujeitos aprendentes</b> .....	93
<b>2.3.1 Coisas de fotografia e juventude</b> .....	97
<b>2.3.2 Contra maré</b> .....	101
<b>2.4 Relações e significados dos aprendentes no EPA</b> .....	104
<b>2.4.1 Meu lugar, o universo</b> .....	104
<b>2.4.2 Eu te pertença, tu me pertences, nos pertencemos</b> .....	108
<b>2.4.3 Patrimônio e memória: construções socioculturais</b> .....	113
<b>CLICK 3 - De repente, não mais que de repente, leitor e intérprete cultural</b> .....	128
<b>3.1 Entre imagens e textos</b> .....	129
<b>3.2 Novo leitor, novos letramentos</b> .....	135
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	141
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	146
<b>APÊNDICE</b> .....	151
<b>ANEXO</b> .....	155

## INTRODUÇÃO

Sem dúvida a utilização das imagens nos mais diversos setores da vida contemporânea vêm transformando o modo de pensar e agir dos sujeitos, especialmente na área educacional, por isso a frase de Confúcio “uma imagem vale mais do que mil palavras” é tão atual, pois reflete a dinâmica da linguagem imagética em tempos em que os avanços da tecnologia de comunicação e informação elabora novos sistemas de significados.

Observando essas novas configurações que marcam a contemporaneidade e que consequentemente solicita outra abordagem com as imagens na Escola é que o estudo ora apresentado traz como temática as produções visuais e a formação leitora e cultural dos sujeitos aprendentes e pretende (re) conhecer de que forma as imagens, especificamente as produções visuais elaboradas pelos estudantes do ensino médio impactam em sua formação para leitura (imagética/verbal) e sua atuação como sujeitos culturais. A questão que norteou todo o percurso da pesquisa se materializou em: De que modo às produções visuais produzidas pelos aprendentes no Colégio Estadual de Quixabeira, no projeto EPA<sup>1</sup>, se traduzem em processos potencializadores para formação cultural e leitora desses sujeitos?

O objetivo maior deste estudo foi o de compreender e analisar o potencial formativo das produções visuais (álbuns fotográficos) no processo de constituição cultural e leitora dos sujeitos. Além de identificar o perfil dos estudantes que participam do projeto Educação Patrimonial Artística (EPA) na unidade escolar; analisar os materiais coletados, identificando o seu potencial sócio educativo – interpretativo sob a perspectiva da compreensão crítica da cultura visual; e por fim, refletir sobre o papel das produções visuais na constituição do sujeito cultural e leitor/ proficiente de textos de natureza imagético/verbal.

Em meio a proliferação do imagético percebe-se que o consumo de imagens por grande parte das pessoas ocorre com quase nenhum senso crítico, apontando para um processo de leitura superficial, ou seja, o que é levado em conta é o valor aparente, o prazer imediato provocado por elas. Não há a preocupação sobre as condições que estas foram produzidas, quais intenções, que significados e sentidos instigam além do que é materializado na própria imagem, o que daria vazão há um processo mais aprofundado de leitura de imagens.

---

<sup>1</sup> Educação Patrimonial Artística (EPA) faz parte dos Projetos Estruturantes que é uma ação da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, que acontece anualmente nas escolas da rede estadual, desde o ano de 2012.

Ressalto que esse trabalho surge a partir das minhas vivências de leitura imagética e inquietações que foram se formando sobre o uso de imagens e da cultura visual no contexto escolar. Tais inquietações foram sedimentada ao longo de minha formação e ampliadas a partir do meu envolvimento como orientadora do Projeto Estruturante Educação Patrimonial Artística (EPA) no Colégio Estadual de Quixabeira, instituição da qual sou docente efetiva da área de linguagem. Por isso, o lugar que assumo neste percurso dessa pesquisa é o de uma espectadora de imagens, que mesmo não tendo nascido com talentos artísticos aprendi admirar e a ler as minhas próprias sensações diante de criações de arte, indo da alegria a tristeza. Deixando-me seduzir pelo indizível, característica peculiar do universo imagético.

A relação de encanto e sedução com as imagens me faz lembrar a minha própria formação como pessoa e como leitora. Desde pequena ao ouvir as histórias ou “causos” contados por minha vó e minha mãe, as narrativas iam criando formas e cores em minha imaginação, os personagens e os lugares que habitavam se apresentavam de modo especial e emocionante. Passava horas no quintal, sozinha, encenando as narrativas imaginadas, ora me caracterizava como princesa ou feiticeira, guerreira, noutras era a narradora que recontava as histórias para as bonecas ou amigos imaginários. Corroborando com a ideia de que quando uma criança é exposta a contação de histórias de acordo com Abramovich (2003) sua imaginação e criatividade são estimuladas, possibilitando um maior desenvolvimento de seu intelecto, e por consequência sua formação leitora.

No trajeto de minhas memórias visuais não posso deixar de falar sobre o lugar da televisão e o papel que esta exerceu em minha experiência com a leitura. As imagens animadas dos desenhos, filmes, novelas e propagandas conseguiam prender, quase numa posição hipnótica a minha atenção, ao mesmo tempo em que absorvia informações, reelaborava outras ideias e novos saberes foram se configurando em meu repertório. Com a televisão materializei narrativas que antes existiam na imaginação. Aprendi a ler o mundo através de imagens da TV e das histórias ouvidas. Essas experiências deram início para a aquisição da leitura, não me refiro à leitura do código somente, mas a do meu contexto de vivência, ao que Paulo Freire (1989; p. 9) destaca como “a leitura de mundo que precede a leitura da palavra”, afinal a “linguagem e a realidade” se prendem dinamicamente.

No ensino médio durante o curso de magistério as aulas de Artes colaboraram para ampliação do meu olhar diferenciado sobre a imagem. Quando o professor Carlos Dourado passava as lâminas no retroprojetor de figuras de artes clássicas antigas que representavam os períodos da história sentia-me prazerosamente envolvida na ação de imaginar as histórias de vidas, informações que fazem retratos de uma sociedade encerrados nas imagens. Eram recortes

temporais repletos de informações e curiosidades de uma época, como as esculturas da Grécia e Roma antiga; os afrescos de Rafael e Michelangelo na Itália; ou as pinturas do Barroco em que o contraste entre luz e sombra tornava real a angústia do homem em sua eterna luta entre o divino e o carnal. Ou a ainda, a tocante arte impressionista de Monet que parecia transportar o espectador para o centro da paisagem pintada na tela, possibilitando várias impressões sensoriais.

As imagens e suas narrativas passaram a pulular a minha imaginação, dando vasão há certa criatividade e ousadia para ressignificar os sentidos expostos nas imagens em que eu me deparava, embora essa leitura ainda não tivesse como base àqueles aspectos estruturais, próprios de um leitor que já desenvolveu uma gramática visual, conforme aborda Oliveira (2006; p.18) quando diz que a utilização de uma ‘gramática visual’ pode vir a dar uma melhor sistematização durante a leitura de imagens buscando desenvolver no espectador-aluno um desempenho de leitura e análise onde ele possa fazer uso de:

- qualidades lexicais (ex. cores, saturação, nitidez);
- qualidades sintáticas (ex. aparência e movimento: linhas, padrões, tamanhos e formas);
- qualidades semânticas (ex. objetos representados explicitamente ou apenas sugeridos e como podem ser interpretados);
- qualidades pragmáticas (ex. inteligibilidade geral da imagem, utilidade, função).

Ao ingressar na universidade no curso de licenciatura Letras com Inglês na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), tive o contato com disciplinas e tópicos que se relacionavam de algum modo com textos imagéticos a exemplo da literatura e da semiótica nos estudos linguísticos. E assim no ano de 2003, já no curso de especialização em Metodologia da Língua Portuguesa decidi estudar as fotografias de Sebastião Salgado<sup>2</sup> da coleção *Êxodos* observando quais narrativas de vida essas imagens criavam e como elas poderiam ser utilizadas nas aulas de linguagem não como ilustrações ou pretextos, mas como textos. A partir de então passei, de fato, a ser uma observadora mais cuidadosa das imagens, especialmente daquelas que circulam socialmente pela indústria da publicidade imprimindo valores de consumo e prazer imediato.

Em junho de 2006, participei de uma seleção pública para professor substituto na Universidade do Estado da Bahia UNEB no Departamento de Ciências Humanas-Campus IV,

---

<sup>2</sup> Um dos fotógrafos mais populares da atualidade, Sebastião Salgado adquiriu notoriedade internacional pela enorme extensão de seus projetos documentais. Doutor em economia, Salgado decidiu abandonar sua antiga profissão para se dedicar exclusivamente à fotografia. Em *Êxodos*, realizado entre os anos de 1994 e 1999, Salgado retrata o fluxo de populações ao redor do mundo nos mais diversos contextos de guerra, pobreza ou violência. (Disponível em [www.povosindigenas.com/Sebastião-salgado](http://www.povosindigenas.com/Sebastião-salgado)).

meu departamento de origem, para o cargo de professor de Metodologia e Estágio de Língua Portuguesa. Contudo, mesmo já tendo efetuado a inscrição, qual foi a minha surpresa antes do sorteio dos pontos da aula pública: o coordenador do colegiado de Letras/Inglês, no período o professor José Carlos Félix, procurou-me e fez o convite para que eu trocasse a minha inscrição para a vaga de professor de Estágio de Língua Inglesa. Por minha formação inicial ser em Letras com Inglês, eu estava habilitada também para atuar no curso de inglês. Após uma conversa inusitada e cheia de confiança decidi aceitar e realizei a troca, assim ao invés de fazer a seleção para o curso de Letras Vernáculas fiz para o curso de Letras Inglês. Realizei a aula pública, entrevista e por fim obtive o feliz resultado da minha aprovação. Iniciei assim, a docência no ensino superior.

Com este passo novos desafios surgiram, exigindo mais dedicação, aprofundamento no estudo e leitura de antigos e novos autores. A partir desse ponto à docência no ensino superior tornou-se ponto de caminho e chegada para o meu desenvolvimento profissional e intelectual, a pesquisa já era latente.

No ano de 2010 de volta à universidade, agora na condição de professora no Curso de Letras Inglês passei a participar de alguns diálogos e estudos de textos sobre cultura visual, especialmente com o professor Antenor Rita Gomes. Desse processo de leitura foi criado o Núcleo de Pesquisa e Difusão da Cultura Visual, o Cult-vi, no Departamento de Ciências Humanas, Campus IV na UNEB, que pretendeu instituir-se como referência acadêmica na produção e difusão de conhecimento sobre educação e cultura visual a fim de um maior conhecimento da realidade, das possibilidades de transformações sociais e inovações pedagógicas no âmbito da educação básica e superior. Com este intuito foram e são organizados eventos de natureza formativa e discursiva sobre a temática da imagem e cultura visual.

Ainda dessa aproximação surgiu à oportunidade para que eu desenvolvesse como coordenadora de área o projeto “Educação pela Imagem” pelo Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) em duas escolas estaduais de ensino médio, no município de Jacobina e município de Caém. Nessa proposta as intervenções pedagógicas aconteciam durante as aulas das disciplinas curriculares, as imagens fossem obras clássicas ou não, cartoons, fotografias, tirinhas, esculturas, artesanais, pinturas, jornalísticas, literárias entre tantas mais eram postas como geradoras de sentidos e significados ligadas ao conteúdo das disciplinas, destacando dessa maneira o caráter inter/transdisciplinar das imagens.

As minhas experiências visuais, conhecimento empírico, impulsionaram para um olhar embasado na teoria da Cultura Visual sobre a compreensão e uso da linguagem imagética nos processos formativos dos sujeitos na escola, visto que textos visuais/imagéticos já são utilizados



por muitos professores nas diversas áreas, com incentivo inclusive das secretarias de educação, a exemplo disso é que a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA) promove anualmente desde o ano de 2008 *os Projetos Estruturante*<sup>3</sup>, que constituem ações composta por um conjunto de projetos que busca implementar políticas educacionais buscando a diversificação e inovação curricular. O projeto estruturante EPA traz como princípio em seu planejamento ações que se voltem para uma formação cultural dos alunos a partir da construção de produções visuais. Acontece a partir de registros fotográficos feitos pelos próprios estudantes sobre o patrimônio cultural - material ou imaterial- de suas localidades, com estes registros são produzidos álbuns fotográficos que se constituem como narrativas visuais de seus lugares. De acordo orientações do projeto, tais ações tem o apelo de incentivar práticas em sala que colabore com o uso de representações e produções visuais elaboradas com recursos midiáticos pelos alunos.

A inclusão do EPA nos projetos estruturantes ocorreu ano de 2012, mas somente no ano seguinte é que os professores e gestores do Colégio Estadual de Quixabeira aderiram ao projeto. Nesse período comecei a notar com o olhar atento que esses artefatos produzidos pelos aprendentes são carregados de significados. Nos anos de 2014 e 2015, assumi a orientação do projeto junto com outros colegas, e desloquei o meu olhar, agora não só para o produto final, mas para o percurso de criação dos álbuns fotográficos. A maneira como cada estudante observa e concebe os diferentes patrimônios sobre o seu lugar, e as relações sobre conceitos socioculturais como o sentimento de pertencimento, da cultura, e até preconceitos tornam-se reflexos nos processos de leitura e produção textual desses sujeitos, inclusive os visuais/imagéticos.

Perceber de qual modo essas potencialidades se apresentam nas experiências formativas leitoras e cultural desses estudantes é o que se faz relevante neste estudo. Nesse sentido há necessidade de desvelamento das impressões e significações que os aprendentes envolvidos demonstram e externizam sobre a linguagem imagética, os sentidos interpretativos do texto fotográfico e do “olhar” sobre elementos de seu “lugar” e cotidiano, além de sua compreensão sobre sua cultura e do modo que podem ser significativas para a sua formação como leitor.

---

<sup>3</sup> Os Projetos Estruturantes constituem uma categoria de ação composta por um conjunto de projetos buscam a reestruturação dos processos e gestão pedagógica, a diversificação e inovação das práticas curriculares e, como consequência e foco principal, a melhoria das aprendizagens. São desenvolvidos nas Unidades Escolares estaduais que fazem a adesão. Essas informações estão disponibilizadas para consulta no endereço eletrônico <http://escolas.educacao.ba.gov.br/projetos-jornada> da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA).

O desenvolvimento do EPA dentre outras ações, demonstram a atenção que a Escola começa a ter com a linguagem imagética. Embora, ainda se observa que em muitas práticas pedagógicas as imagens não se constituem de fato como fonte de reflexão e possibilidades formativas. É precária a utilização dessas representações e produções sob a perspectiva da transversalidade e transdisciplinaridade como já postulam os PCNs (2000) e as Orientações Curriculares (2008). Ainda é pontual propostas de trabalho que fomentem o desenvolvimento da compreensão crítica e performativa dos estudantes diante da imagem, a fim de que sejam capazes de produzir textos, compreender e posicionar-se, numa atuação de sujeitos criativos e participativos em seus contextos de vivências.

Com a finalidade de situar o trabalho ora desenvolvido sobre o potencial formativo das produções visuais para formação (leitora e cultural) de estudantes a partir das itinerâncias do projeto estruturante EPA busquei referências em outros estudos. Pesquisei junto ao banco de dissertações e teses do Centro Aperfeiçoamento Pessoal (Capes) no período compreendido entre 2000 a 2015, todavia não foi encontrado nenhum estudo que tivesse como centro as produções visuais realizadas no EPA, o que dá um caráter inédito da pesquisa em questão, além de sua relevância como fonte para futuros estudos dessa natureza. Assim, no intuito de constituir um referencial, busquei outros estudos que tratassem da imagem e produção de textos imagéticos, em especial o fotográfico na perspectiva da cultura visual. Relato alguns desses estudos.

“Imagem e texto: uma experiência de leitura e produção de texto com alunos do ensino médio” de autoria de Maria Irene Pellegrino (2007), na Universidade Estadual de Londrina, no Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem no curso de Doutorado em Estudos da Linguagem. Neste trabalho a autora faz intervenções junto a alunos do ensino médio, visando contribuir na formação de um leitor reflexivo e crítico através de ações que modifiquem a relação desses sujeitos como visual e o verbal.

Em “A fotografia como mediadora subversiva na produção do conhecimento” de Hylio Lagana Fernandes, tese de doutorado, (2005) na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, constrói significativas contribuições para a temática da teoria de imagens, especificamente a imagem fotográfica através da investigação de processos envolvidos no uso de imagens na escola.

Moises Lucas dos Santos traz questões pertinentes em sua tese de doutorado “Arte-educação, adolescência e identidade: reflexões a partir do registro imagético” (2012) da Universidade de Brasília, na Faculdade de Educação, relacionadas à formação de identidade,

influência das mídias e valores sociais de adolescentes. Utilizando questões relativas aos significados da produção visual do aluno do Ensino Médio.

Em “Cultura Visual e a Educação através da Imagem” dissertação de mestrado de Lúcia de Fátima Padilha Cardoso da Universidade Federal de Pernambuco, do Centro de Artes e Comunicação, Mestrado em Design, autora discorre sobre a Cultura Visual na perspectiva estruturalista e pós-estruturalista contribuindo significativamente para a elaboração da bibliografia sobre estudos da Cultura Visual e a Compreensão Crítica da Cultura Visual teorizada por Fernando Hernández (2007), autor que faz parte do embasamento teórico do presente estudo. Ela faz uma investigação de processos de aprendizagem através da imagem, considerando principalmente o campo de estudos da Cultura Visual.

Os trabalhos consultados possuem em comum a percepção de que a imagem se torna de fato, artefato visual carregado de valores, significado e sentidos culturais, sociais, ideológicos, constituindo-se em textos imagéticos passível de leituras múltiplas. A concepção de leitura de imagem aqui entendida é a de que cada imagem constrói narrativas que não se encerram na descrição do que é detectado pelo olhar, mas está além. Conforme destaca Manguel (2011, p.21) quando menciona que, nenhuma narrativa criada a partir de uma imagem é definitiva, exclusiva, pois o que se vê é sempre uma leitura que parte das emoções do leitor. Ou seja, de como as emoções do leitor afetam e são afetadas pela leitura das imagens. Nesse aspecto a leitura (seja de um texto escrito, falado ou imagético) é concebido como um processo idiossincrático, plurissignificativo, pois a leitura conforme elucida Chartier (2003; p. 258) é sempre apropriação, invenção produção de significados, e pressupõe como princípio criador a liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor.

Em consonância com a ideia de leitura como prática criadora é que a leitura de imagens é entendida como narrativa, como portadora de significados inserida em contextos socioculturais que contribui para a formação dos sujeitos contemporâneos conforme postula os Estudos da Cultura Visual, através de autores como Mirzoeff, (2003) em que a visualização é característica do mundo contemporâneo a partir de uma visão mais abrangente e cultural, pois toma a cultura como traço definidor do estudo, e, portanto, se refere a valores e identidades construídos e comunicados pela cultura via mediação visual, como também à natureza conflituosa desse visual devido aos seus mecanismos de inclusão e exclusão de processos identitários.

O estudo sistemático da Cultura Visual pode proporcionar aos docentes e alunos uma compreensão crítica dos seus papéis e suas funções sociais, como também de suas relações de poder, indo além da apreciação ou do prazer que as imagens proporcionam. E que é ampliada

na vertente da Compreensão Crítica e Performativa das Representações da Cultura Visual, em que a crítica se relaciona a um conceito de avaliação e de juízo de valor que descende dos diferentes modelos de análise da imagem como o semiótico, estruturalista, desconstrucionista, intertextual, hermenêutico, discursivo. (HERNÁNDEZ, 2007)

Além disso, a fotografia vista como artefato visual que se configura em linguagem apresentada a partir das visões de Walter Benjamin (1994) em que a perceptividade e a receptividade da fotografia são processos que pode oportunizar uma “experiência” aos espectadores. Roland Barthes (1984; 2004) também faz uma reflexão sobre as possibilidades de significados da fotografia a partir da constituição da linguagem fotográfica, que para o autor se dá somente a partir do processo de denotação. E por Susan Sontag (2004) em que a fotografia e sua história são concebidas sob um ponto de vista reflexivo e subjetivo, influenciando drasticamente em seus significados e sua importância no cotidiano das pessoas, a partir da captação do real que é projetado e que deve ser interpretado pelo espectador-leitor.

As produções dos álbuns fotográficos do EPA trazem em seu cerne questões pertinentes sobre o produtor das imagens (estudantes) e a relação com seu “lugar” de vivência. Perceber as dimensões que categorizam essa relação a partir das construções das narrativas visuais (álbuns) torna-se salutar para a análise e compreensão destes sujeitos enquanto culturais, leitores e produtores de textos (imagético e verbal). É de fundamental importância, neste estudo, à análise do olhar e das vozes desses sujeitos em que as representações se constituem em práticas discursivas a partir do uso que se faz da linguagem, do pensamento e sentimentos num processo de significação e interpretação do mundo social, integrada nas práticas do cotidiano. E esses aspectos se apresentam conscientemente ou não no processo de construção de identidade dos sujeitos. (HERNÁNDEZ, 2007).

Quanto ao princípio metodológico, este estudo se fundamenta na abordagem qualitativa, que de acordo com André e Ludke (1986; p.11 a 13) se caracteriza por ter um ambiente natural como sua fonte direta dos dados e pesquisados como seu principal instrumento. Há uma predominância para a descrição dos dados. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. Por isso nessa abordagem há sempre uma tentativa de capturar a perspectiva dos participantes, o tratamento dispensado às informações, dados coletados tende a seguir um processo indutivo. Em consonância com essa abordagem, a pesquisa em questão é qualitativa porque foi realizada num contexto de vivência dos sujeitos, o Colégio Estadual de Quixabeira, e são as impressões desses sujeitos, a partir da experiência de construção dos álbuns fotográficos do projeto EPA consideradas fundamentais na elaboração das categorias de

análises, o que denota a relevância da compreensão dos sujeitos quanto seus processos de leitura e produção (imagética) no decorrer.

Coerente com a abordagem qualitativa, o método de pesquisa e análise dos dados coletados foram sendo desenhados na perspectiva da hermenêutica que possibilita a visão mais clara dos fenômenos e eventos que se delineiam no questionamento da própria realidade. Ghedin (2004, p. 2) destaca que a hermenêutica é este esforço humano de compreender a sua própria maneira em que compreende. Ela processa na direção do sentido que significa a própria existência humana no mundo. Este horizonte, que não é imaginário, mas a busca de compreender como o ser humano significa a si próprio e a realidade que se coloca diante dele. O pensar da hermenêutica é uma busca da razão das significações do ser.

Todo o percurso metodológico foi concebido como um processo de escuta, leitura e interpretação, isso porque o processo de interpretação das falas e percepções dos sujeitos materializados em seus discursos é um modo de traduzir a imagem do real, embora esta imagem como nos alerta Ghedin (2004) não é a tradução do real, de fato, e sim uma fala desse real. Nesse contexto as imagens se constituem como experiências do real, tentativas dos sujeitos em construir sentidos. Compreende-se que a relação entre os sujeitos (aprendentes) e as imagens dos álbuns apontam não para uma tradução fidedigna da realidade observada nas comunidades, mas antes, para uma experiência desses sujeitos que individualiza e singulariza os significados lidos e interpretados nas fotografias.

A ideia do real não é estanque, se constitui num processo de significação e interpretação a partir de variadas perspectivas dos sujeitos, por isso as imagens se configuram também como meios em que os sujeitos se constroem a partir da relação com os artefatos ao seu redor. Contudo, essa relação com o visual deve ser estabelecida de forma crítica, como se busca com a análise das fotografias dos patrimônios das comunidades de origem dos sujeitos participantes da pesquisa. Ao tentar desvelar a realidade que se apresenta neste evento (projeto EPA) na perspectiva dos sujeitos participantes coloco-me no papel de intérprete da realidade ou do contexto que se apresenta a minha frente; que se expressa na alteridade dos sujeitos e nas diferenças existentes entre os diversos contextos em suas práticas cotidianas. (GHEDIN 2004, p. 5).

É importante salientar que nesse processo de interpretação tanto as partes como todo são necessárias para o entendimento mais próximo possível do evento. Pois no círculo hermenêutico, como afirma Macedo, entende-se que cada parte de um texto requer o resto dele para tornar-se inteligível; o todo só pode ser compreendido em termos das partes; há um constante movimento entre as partes e o todo, não havendo nem começo absoluto nem ponto

final. Nestes termos a compreensão se dá por meio de uma recriação da experiência ao tentar conhecê-la (MACEDO 2000; p..74).

As informações coletadas foram levantadas junto aos aprendentes (matriculados ou egressos) sujeitos desse estudo que participaram da 2ª e 3ª edição referentes aos anos 2014 e 2015 do Projeto EPA no colégio em questão. Contou também com a colaboração dos professores orientadores do projeto, dois (02) ao todo. Observei que o número de alunos que participaram do projeto EPA nessas edições não foi muito expressivo se relacionado ao quantitativo de alunos regularmente matriculados, ou seja, poucos alunos se interessaram em participar do projeto EPA, isso esclarece a quantidade de sujeitos ouvidos durante o estudo. Dessa maneira a pesquisa foi realizado com o quantitativo de dez (10) sujeitos aprendentes que se disponibilizaram a participar, sendo que no primeiro momento esses sujeitos formaram um grupo de discussão, e no segundo momento (cinco sujeitos) foram entrevistados.

Em tempo, considero relevante explicar a adoção do termo aprendente neste estudo, visto que este é oriundo da psicopedagogia e considerado como conceito que não representa um sinônimo de aluno referentes a lugares objetivos em um dispositivo pedagógico, pois enquanto aprendente indica um modo subjetivo de situar-se que busca compreender a subjetividade constituída pelo desejo de saber e pela demanda de conhecimento (ANDRADE, 2006)<sup>4</sup>. Assim concordando com concepção de que o sujeito em situação de aprendizagem não se limita a determinações curriculares de um tempo na escola, mas o que se estende a outras instâncias e situações de aprendizagem em diferentes contextos e tempos em que os sujeitos se inserem, é que utilizo o termo aprendente.

Como dispositivos metodológicos da pesquisa de campo organizei um **grupo de discussão** com os sujeitos aprendentes no intuito de observar à primeira vista a percepção geral dos sujeitos sobre a definição do imagético apresentado por estes. Após o processo de análise desse encontro de discussão, passei a **entrevista do tipo semiestruturada**, que foram registradas através de filmagem, em que pude ouvir os sujeitos de modo mais particularizado, sobre suas impressões e percepções do processo de produção dos álbuns fotográficos para seu processo (auto) formativo quanto sujeito leitor constituído de valores e crenças socioculturais. As entrevistas também foram estendidas aos professores orientadores do projeto no intuito de perceber a análise que cada docente tem sobre o projeto EPA, suas limitações e possibilidades

---

<sup>4</sup> ANDRADE, Márcia Siqueira de. Ensinante e aprendente: a construção da autoria de pensamento. Constr.Psicopedagogia. São Paulo, v. 14, n. 11, dez. 2006. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141569542006000100005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141569542006000100005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 14 jul. 2016.

em suas práticas. Ambos dispositivos, grupo de discussão e entrevista semiestruturada, são comumente utilizadas na pesquisa qualitativa.

Entendo que uma pesquisa se constitui em narrativa de um processo vivenciado por sujeitos. O relato dos passos planejados e os de fato trilhados na pesquisa se constituem também em narrativa, pois são episódios que se encadeiam numa sequência a fim de completar um todo elucidativo sobre as questões que instigaram este ou qualquer outro estudo. Dessa forma a minha narrativa metodológica começou a ser desenhada no primeiro momento, em fevereiro do ano de 2016, onde apresentei o projeto de pesquisa à comunidade escolar (docentes, gestores, representantes de alunos e pais) na jornada pedagógica, após a exposição e questionamentos a gestora da unidade assinou o Termo de Aceite Institucional que autorizou a realização da referida pesquisa.

Logo após, iniciei a visualização e análise interpretativa dos álbuns fotográficos do EPA elaborados nas edições referentes aos anos, 2013, 2014 e 2015, a fim de observar o senso estético impresso pelos estudantes na confecção desses artefatos.

No segundo momento, convidei os sujeitos aprendentes (matriculados e egressos) participantes do EPA para uma conversa em que apresentei os objetivos, justificativa e papel dos sujeitos pesquisados. Entreguei uma cópia a cada participante do termo<sup>5</sup> que foi lido coletivamente a fim de socializar o compromisso de cada um com a pesquisa, se assim aceitassem participar. Os sujeitos menores levaram os termos para casa para os pais e/ ou responsáveis legais assinarem o termo de consentimento.

Considerando que a grande maioria dos estudantes que participaram da confecção dos álbuns já são egressos foi necessário contar somente com aqueles que ainda residem no município. Por isso não há participação de alunos da primeira edição (ano 2013) do projeto, pois estes não foram localizados no município. O grupo de discussão contou com a participação de 10 sujeitos aprendentes, dentre estes, cinco foram selecionados para as entrevistas. Na escolha dos sujeitos para a entrevista semiestruturadas priorizei inicialmente o número de vezes que o sujeito participou do EPA, como detectado no aprendente 1, que fez parte da edição de 2014 e 2015; depois, aqueles que fizeram parte do EPA e que continuam na escola, como os aprendentes 2 e 3; e por fim alunos que apresentaram em suas falas durante o grupo de discussão questões relevantes sobre a temática que foram aprofundadas durante a entrevista, são os aprendentes 4 e 5. Como modo de manter o anonimato dos sujeitos eles serão identificados

---

<sup>5</sup> O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que foi disponibilizado para os sujeitos (aprendentes e docente), além do termo de Aceite Institucional concedido pela gestora do Colégio Estadual de Quixabeira estão nos anexos deste trabalho.

com a letra A referente à aprendente seguido da numeração sequência 1, 2, 3, 4, e 5 conforme a descrição já feita acima, assim no capítulo adequado os sujeitos serão tratados como (A 1), (A 2), (A 3), (A 4) e (A 5).

No decorrer das entrevistas com os sujeitos aprendentes senti a necessidade também de ouvir os docentes que no decorrer dessas edições do projeto na escola foram os orientadores. Embora no regulamento do projeto pela SEC só permite o nome de um único professor como orientador dos projetos de cada escola, a metodologia do trabalho adotada no Colégio Estadual de Quixabeira prevê a criação de equipes de professores para orientar os projetos. Então não é apenas um docente, mas um grupo de professores que orientam os alunos desde a primeira edição do EPA. A escolha dos docentes (dois sujeitos) para as entrevistas teve como aspecto preponderante a disponibilidade que estes demonstraram no período, assim as entrevistas aconteceram durante o mês de maio. Seguem nesta narrativa o compromisso de mantê-los no anonimato, por isso, esses docentes serão identificados a partir da letra D correspondente a palavra docente, com o número sequencial (D 1) e (D 2).

Para uma compreensão ampla sobre a organização do relato da pesquisa esse se estrutura em três Clicks (onomatopeia que imita o barulho da câmara fotográfica). Sendo o primeiro Click uma descrição analítica dos sujeitos em seus aspectos socioculturais relacionadas ao município, bem como o espaço do Colégio Estadual de Quixabeira e seu papel na comunidade. Acrescenta-se ainda o desenvolvimento do projeto estruturante EPA na referida escola, tendo como parâmetro as informações das entrevistas dos docentes orientadores.

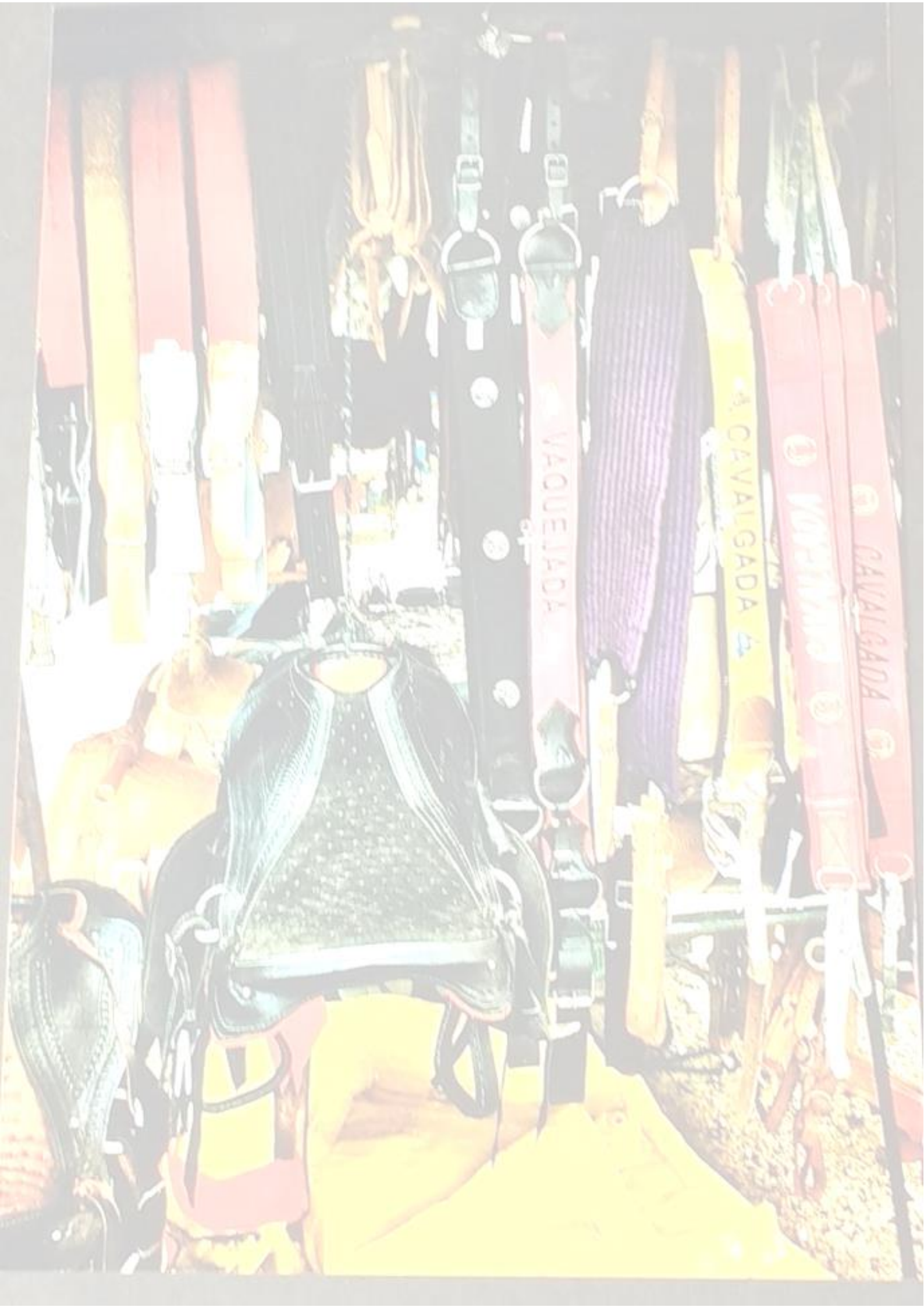
No segundo Click a partir da percepção acerca da imagem fotográfica como narrativa apresento o senso estético impressos nos álbuns fotográficos do EPA. Faço também o entrecruzamento das informações levantadas nas entrevistas dos sujeitos aprendentes sobre a participação de cada um no projeto EPA, observando nesse processo de construção do artefato visual (álbuns fotográficos) questões relacionadas ao modo que cada um concebe e se relaciona com a imagem, e ainda, a compreensão do patrimônio cultural (material e/ou imaterial) dos *lugares* de convívio; bem como o sentimento de pertencimento, a memória coletiva e individual, aspectos que se configuram na construção das identidades dos sujeitos.

No Click terceiro fiz uma análise interpretacionista a partir das falas dos sujeitos (aprendentes e docentes orientadores) sobre a formação cultural e leitora dos sujeitos. Considerando o processo de leitura e produção de textos imagéticos na perspectiva dos Estudos Culturais Visuais (ECV), mais propriamente da proposta pedagógica da Compreensão Crítica e Performativa da Cultura Visual (HERNÁNDEZ, 2007) que vislumbra procedimentos



relacionados a múltiplos alfabetismos na construção de sujeitos leitores/intérpretes culturais de textos imagético, verbal e imagético-verbal.

Nas considerações finais faço uma retomada das questões iniciais que fomentaram todo esse estudo, com vistas a confrontar as informações coletadas e analisadas sob a luz da hermenêutica com os objetivos do estudo. E ainda, possíveis lacunas que podem suscitar em novos estudos.





"Tudo é leitura. Tudo é decifração. Ou não. Depende de quem lê." (Afonso de Sant'Anna)

### **CLICK 1- Uma escola, um projeto: o imagético no Colégio Estadual de Quixabeira**

De acordo com Trevisan (2002; p.79) a compreensão da hermenêutica se constitui como um pensamento pós-metafísico, uma vez que não pretende buscar as certezas estáveis da razão, mas permanece no plano contingente, transitório e vulnerável de que é revestida toda experiência. É comumente sabido que toda e qualquer história é visualizada sob o ponto de vista de seu narrador, portanto, há de se dizer que as imagens, eventos da narrativa são impregnados pela história e vivências de quem as recontam, e este não é um processo neutro. A pesquisa também não é neutra, por isso a narrativa que se segue sobre as informações coletadas neste estudo denota o meu olhar a partir do diálogo com teóricos e autores estudados e que formam o arcabouço dessa análise interpretativa. Assumo uma postura dialógica no trabalho que em face de base hermenêutica, - a ciência da interpretação – refletiu no decorrer do percurso metodológico no deslocamento na relação entre pesquisadora, objeto e sujeitos.

Sobre a escolha dos autores neste diálogo levei em consideração o caráter transdisciplinar da imagem, pois não é possível ter uma compreensão ampla e crítica da leitura de imagens observando-as apenas por uma perspectiva. Para qualquer um que se debruce ao estudo da imagem e o alcance que esta vem desempenhando na contemporaneidade, inclusive em inflexões formativas, torna-se imprescindível a percepção pelos vários prismas que o imagético se desdobra, e é apresentado na concepção de diversos autores, embora nem todos façam parte da mesma corrente teórica. Mas, sem dúvida, suas contribuições são relevantes para o estudo da imagem e sua compreensão, desde o início do fenômeno da indústria cultural até a era digital e midiática na atualidade.

Iniciei essa seção fazendo uma análise sobre a imagem e seus desdobramentos na contemporaneidade e em diferentes áreas, especialmente na educação, buscando compreender as relações que ora se estabelecem entre o imagético no Colégio Estadual de Quixabeira e seu entorno. Em seguida faço uma descrição reflexiva a respeito do município, dos sujeitos implicados e do próprio espaço da escola, e ainda das itinerâncias do projeto estruturante EPA nesta unidade escolar. Apresentar tais aspectos são de suma importância para a compreensão dos sujeitos, objeto e lócus da pesquisa em sua realidade de convívio e realização com e através das imagens produzida, especialmente, pelos próprios estudantes.

A relevância em perceber e analisar os aspectos socioculturais dos sujeitos pesquisados a partir do local macro de convívio, o município de Quixabeira em suas características econômicas e culturais, está no fato de que são a partir dessas relações que os sentidos emanam e que corroboram na construção de identidades dos sujeitos, dos lugares e seus patrimônios. De acordo com Hall (2004, p.109), isto se dá porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso, por isso se deve ter a compreensão de como são produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de práticas e formações também específicas. Sendo os aprendentes todos de origem e residentes neste município, as implicações relacionadas às dimensões social, cultural e também econômica os afetam de modo direto. Por sua vez, a descrição do espaço do Colégio Estadual de Quixabeira, bem como sua relação com a linguagem imagética e com a comunidade de Quixabeira também são destacadas nos processos formativos dos sujeitos envolvidos.

Em seguida procedo à narrativa do projeto estruturante EPA na referida unidade escolar, dialogando com as impressões dos docentes orientadores a respeito do projeto. E apresento uma leitura dos álbuns fotográficos produzidos pelos estudantes ao longo das três edições do EPA (nos anos de 2013, 2014 e 2015) focando em percepções sobre o senso estético que pode ser observado nas produções visuais elaboradas pelos estudantes.

### **1.1 - As imagens e seus desdobramentos na contemporaneidade**

A midiaticização da imagem faz crescer vertiginosamente os processos de venda, compra de produtos e serviços, que de certa maneira estão atrelados a manutenção ou uma suposta aquisição do *status quo* vigente, agregando valores econômicos e sociais que denotam posição de destaque nas sociedades. A função apelativa associada às imagens torna-se essencialmente importante para a comercialização de ideias e conceitos materializados nessa linguagem (imagética) o que colabora incisivamente na expansão dos mercados em todo globo.

É comum observar também por parte de muitos jovens, especialmente, a familiaridade com o universo visual em meio aos dispositivos midiáticos com conexão em tempo real, repletos de aplicativos e imagens que os tornam consumidores fervorosos dessas mídias. E este movimento é perceptível também na escola. Tornou-se corriqueira a fala de professores reclamando sobre o uso exacerbado do celular ou tablet durante as aulas, o que na visão de muitos impede a concentração dos estudantes, e conseqüentemente dificulta a apreensão dos conteúdos.

Além disso, outros desafios são suscitados para a escola como a questão sobre a pesquisa, pois se antes a pesquisa escolar denotava uma visita à biblioteca, o folhear das enciclopédias para assim ser copiado à mão todo o assunto desejado. Hoje a ação em muitos casos é a mesma, mas com novas ferramentas. Os estudantes se valem de sites de busca disponibilizado pela Internet, o que é benéfico na democratização dos saberes, mas ainda impera a prática copista, com a diferença de que agora basta selecionar, copiar e colar o texto ou partes desses sem o uso da caneta, de maneira automatizada sem análise criteriosa das informações encontradas.

O apelo que as imagens exercem sobre as pessoas está no fato de que a atração pelo visual é imediata, é no primeiro olhar, não depende de compreensão, é instintivo. Góes (2009, p.20) afirma que o ser humano passou a criar a partir do olhar sobre tudo o que o rodeava. “Se o homem não visse, não sentisse, não pensasse, não teria criado feito descobertas contínua cuja cadeia não se interrompe e prossegue até hoje: a imagem”. Por isso, a imagem é o princípio, assim como no conto de Jorge Luís Borges (1949) O Aleph<sup>6</sup>, que significa a primeira letra do alfabeto em várias línguas, dando a ideia de princípio, mas que para Borges é um ponto do universo de onde tudo pode ser observado. “[...] vi o Aleph, de todos os pontos, vi no Aleph a terra, e na terra outra vez o Aleph, e no Aleph a terra, vi meu rosto minhas vísceras, vi teu rosto e senti vertigem e chorei [...].” (p.49).

O texto imagético é como o Aleph de Borges, apresenta narrativas que refletem visões de mundo, experiências e descobertas. Significados que se entrecruzam. Isto porque as imagens que cercam os sujeitos são frutos da sensibilidade e criatividade do seu imaginário e se constituem em experiências que transcendem e atravessam o cotidiano. Ressalto ainda a utilização e produção de imagens como textos que revelam características das sociedades de diferentes épocas e culturas, portanto, é possível dizer que as imagens se constituem em documentos que registram e ajudam a formar à historiografia de um povo, de um grupo, de um indivíduo, de um lugar, pois estas são relacionadas a um determinado contexto temporal, fontes que ajudam a suscitar elementos importantes na construção das narrativas que compõem o contexto e espaço pesquisado. Burke (2004, p.232) afirma a relevância da análise das imagens não só como meros documentos factuais, mas como resultado de elaboração social a partir das percepções de vida coletiva e individual dos sujeitos implicados nesses contextos.

[...] as imagens não são nem um reflexo da realidade social nem um sistema de signos sem relação com a realidade social, mas, ocupam uma variedade de

---

<sup>6</sup> BORGES, Jorge Luís. O Aleph. In: BORGES, Jorge Luís. Obras Completas I. São Paulo: Globo, 1998.

posições entre estes extremos. Elas são testemunhas dos estereótipos, mas também das mudanças graduais, pelas quais indivíduos ou grupos veem o mundo social, incluindo o mundo de sua imaginação. (BURKE, 2004, p.232)

Estando de acordo com o que Mafessoli define como imagem (1995; p.102) “não é uma abdicação do espírito; ela é, ao contrário, um enriquecimento, uma maneira de fazer funcionar todas as potencialidades do espírito”. E o autor adverte da utilidade dessa compreensão das imagens, na apreciação da extraordinária explosão do imagético na pós-modernidade, pois com a proliferação e consumo de imagens corre-se um grande risco de o processo de recepção centrar-se apenas no valor aparente e prazer imediato provocado por elas. E esta relação de consumo alimenta um sistema de valor em que o ter sobrepuja o ser, intensificando um perfil de espectador superficial.

A superexposição e compartilhamento de imagens fotográficas e vídeos, especialmente entre os mais jovens, juntamente com artifícios publicitários vem criando um perfil de usuário consumista fervoroso do universo visual, que cada vez mais se mostra seduzido pelos estímulos de dispositivos de tecnologia *hitech*, como os celulares. A relação que vem sendo estabelecida com a imagem na contemporaneidade seja no âmbito comercial, artístico, de entretenimento torna necessário à ampliação do estudo da cultura denominada visual. Por isso, a imagem também como na alegoria do Aleph, está no centro de tantos processos de significação que são produzidos cotidianamente nos diversos contextos culturais.

A cultura visual faz referência a uma diversidade de maneiras de representação, que vai desde a fotografia, as artes visuais, o cinema, a televisão, a propaganda, a internet, entre tantos outros, responsável por criar esse universo do qual a imagem é catalisadora. A partir da explosão dos sistemas audiovisuais no século XX, da virada cultural e a transformação da educação nas artes é que fizeram alguns estudiosos iniciarem a discussão sobre a cultura visual como campo de pesquisa, se apresentando também como um forte instrumento político e de crítica social. Assim, os Estudos da Cultura Visual (ECV) emergiram no final dos anos 80 e se consolidaram a partir da década de 1990 nos Estados Unidos e Inglaterra, tendo como característica fundamental o caráter inter ou transdisciplinar. Esse campo se instaura no âmbito de um debate que cruza e transcende diferentes disciplinas e produz uma relação de saberes de áreas diferentes como história da arte, estudos dos meios, estudos cinematográficos, linguística, literatura comparada com as teorias pós-estruturalistas e os estudos culturais. (HERNÁNDEZ, 2007; p.21).

Esse novo campo de investigação foi bastante influenciado pelos Estudos Culturais, partindo da relação entre visibilidade e discurso, pois os Estudos Visuais questionam como e

por que as práticas têm transformado o universo de compreensão simbólica, as práticas de olhar, as maneiras de ver e fazer. Nota-se que a aproximação dos ECV com os Estudos Culturais deve-se especialmente pelo entendimento de que a cultura é um campo de diferenças sociais e lutas, espaço de conflitos, de práticas de representação. A proposta se desenvolve em “compreender o que as práticas discursivas visuais propiciam em diferentes grupos sociais e o que elas constroem e participam da vida das pessoas” (PEGORARO 2011; p.45).

Observar como os sujeitos aprendentes representam em seus discursos visuais as relações com seus lugares através do patrimônio cultural existente é o que torna possível, aqui especificamente, a construção de uma percepção mais elaborada sobre os processos da formação leitora, entendida também como uma formação que não pode ser dissociada com questões culturais. Freire (2011) concebeu o ato de ler, além da redução de ser apenas um ato mecânico, mas sobretudo, como um ato político, cultural e também de participação. É um processo de interpretação do mundo em que as diferentes perspectivas dos sujeitos se materializam através da compreensão da leitura, seja verbal ou não verbal. Sendo que neste processo de interpretação de imagens várias conexões podem ser feitas durante a elaboração de significados ou desfeitas, e este ato de rompimento origina outras relações, assim como a imagem de um rizoma que pode fazer crescer novas estruturas. Não há um centro específico ou único, a imagem é como um catalisador que cria subjetividade, pois “qualquer ponto do rizoma pode ser ligado a qualquer outro”. (HERNÁNDEZ, 2005; p.5).

A metáfora do rizoma<sup>7</sup> criada por Deleuze e Guaterrri (2000 apud HERNÁNDEZ, 2005; p.5) aponta para a compreensão da imagem que atravessa todas as áreas do conhecimento humano. De acordo com esses autores os rizomas têm muitas formas, “desde a área de superfície ramificada em todos os sentidos para concreções em bulbos e tubérculos”. Nesse sentido, comungando com a visão de Hernández (2005) compreendo que os rizomas atuam com base em conexões e homogeneidade, assim como o local e o universal, pois não há um fazedor ideal, não há um público homogêneo, mas em vez disso, muitos atores e comunidades. Pensar nas imagens sob essa metáfora é observar que como rizomas elas também operam sob princípios da multiplicidade e de ruptura.

Em referência ao projeto estruturante EPA há um tencionamento de que os sujeitos aprendentes envolvidos transponha a relação particularizada que cada um mantém com o

---

<sup>7</sup> Deleuze e Guattari sustentam a estrutura do conhecimento não deriva, por meios lógicos, de um conjunto de princípios primeiros, mas sim elabora-se simultaneamente, a partir de todos os pontos sob a influência de diferentes observações e conceitos. "Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança". Gilles Deleuze e Félix Guattari, Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia. Vol. 1, São Paulo, Editora 34, 1995.

patrimônio cultural (material ou imaterial) local, pois aí se encontra também seu modo de ler e o mundo e agir sobre ele, que se conecta com outras realidades e contextos através da intermediação da imagem digital principalmente do celular. Encontra-se nessa ação a oportunidade do encontro do particular com o global. Implicando na valorização dos lugares como característica a ser perseguida, pois a multiplicidade de situações regionais e municipais trazidas pela globalização traz à tona quadros de vida em que o cotidiano das pessoas prescinde a base para uma vida comum, civilizada. (SANTOS, 2008; p. 113)

A produção e uso excessivo de imagens através de recursos tecnológicos, faz crescente também a utilização da perspectiva da cultura visual como base teórica para o estudo da produção e leitura de imagem, isto porque ela não trata apenas da reprodução excessiva das imagens, mas sobretudo da escolha, edição das imagens que se quer mostrar excessivamente, ou seja, em cada imagem exposta há intencionalidades e interesses de quem as utiliza. Por isso Mirzoeff (2003) destaca que a cultura visual é vista como uma tática para estudar a genealogia, a definição e as funções da vida cotidiana pós-moderna a partir da perspectiva do consumidor, mais que do produtor. Segundo ele, *“La cultura visual no depende de les imágenes em si mismo sino de la tendencia moderna a plasma em imágenes visualizar la existência.”*(MIRZOEFF,2003; p.23).

Contudo, pensar a cultura visual como campo teórico ou estratégia de análise reflexiva sobre as imagens e seus processos de visualidades na contemporaneidade não seria possível sem relação direta e fundante do pensamento sobre a indústria cultural. Esse termo cunhado por Horkheimer e Adorno (1985) na década 40, provocou uma reflexão e questionamento sobre o uso comercial da arte e de imagens pelos meios de comunicação como instrumentos de massificação de ideias e visões burguesas, que distanciam as pessoas do conceito e da crítica da realidade. A partir da definição de “indústria cultural”, a cultura foi convertida em mercadoria, que com o reflexo da sociedade capitalista, serviu – e, ainda hoje - como meio para manipulação das pessoas visando à continuidade dos padrões dominantes. Como o reflexo da irracionalidade objetiva da sociedade capitalista tardia, como racionalidade da manipulação das massas. (ADORNO, 1995; p. 21)

É importante destacar que para esses autores, Adorno especialmente, a indústria cultural foi criada para diferenciar a ideia de cultura e cultura de massa, pois para ele a significação de desta encontra-se na homogeneidade, não atendendo a concepção de relação e espontaneidade que se dá na construção da cultura, que foi feita para as massas e não pela massa. Ou seja, a cultura de massa já é uma criação da própria indústria cultural, pois se estabelece como a ideia de um pensamento único, que segue uma única padronização estética aceitável. Por isso, a



crítica que Adorno faz da utilização dos meios de comunicação de alcance a *mass media* como a televisão, o rádio, o cinema como disseminadores do discurso do consumo, desejos do padrão ideal com o processo de reprodutibilidade técnica de imagens. A técnica da indústria cultural levou apenas à padronização e a produção em série, sacrificando o que fazia a diferença entre a lógica de obra e a do sistema social. E isso é atribuído não a evolução de técnica, mas à sua função na economia atual. (HORKHEIMER E ADORNO 1985; p. 114)

Há um poder no imagético e que pode ser observado ao longo da história, pois a imagem seja mental, materializada em pintura, fotografia, monumento, construções, paisagem, virtual, poética exercem uma atração sobre o espectador que no primeiro instante desenvolve um “encantamento”, levando o ato de olhar a imagem parecer despreocupado, superficial e descompromissado. O sensorio se expande para o sensacionalismo, ou seja, o espectador é tomado por emoções e sensações provocadas por essas superexposições. E isso pode levar ao consumo imediato, que necessariamente não condiz com as reais necessidades, mas antes, ao desejo do simples consumo. E neste ponto Adorno e Horkheimer (1985) traz um conceito do esclarecimento que seria a reflexão racional e identificação dos interesses que há na exposição das imagens, a fim de um processo mais transformador, o do discernimento que distancia os sujeitos do frenesi do consumo pelo consumo, lógica mercantilista da qual transforma a cultura, a arte em produto, que produzida em séries e com fins de mercado não há atenção aos “detalhes”, ou seja a autonomia .que é própria do artista ao fazer sua arte é trocada pela dinâmica industrial homogeneizadora, que não singulariza os processos. “Desde que a arte foi tomada pelo freio da indústria cultural e posta entre os bens de consumo, sua alegria se tornou sintética, falsa, enfeitiçada. Nada alegre é compatível com o arbitrariamente imposto”. (ADORNO, 2001; p.15)

A relação entre o “sério e o alegre” da arte está sob uma dinâmica histórica, em sua visão essa alegria pressupõe liberdade, pois é “na alegria da arte que a subjetividade, de início, se conhece em seu próprio interior e se torna consciente” (ADORNO, 2001; p.15). Para o autor a reprodução da obra de arte pelos meios de comunicação está a serviço da burguesia industrial, e que, portanto, não tem interesse em ser formativa. Trevisan (2002; p.69) explica que o diagnóstico feito por Adorno sobre a estética da modernidade aponta uma interrupção na dialética idealizada, uma paralisação no momento da exteriorização, “o sujeito se perdeu e não mais se tornou capaz de recuperar a si mesmo”. E para ele o responsável por essa “dispersão do espírito” do homem moderno se dá pelas “alienações culturais” causadas pela indústria cultural, o paradigma de ciência com base positivista, enfim todos os resultados do esclarecimento, ou Iluminismo que pretendia pela luz da racionalidade o “desencantamento do mundo”, teve

sentido oposto, a razão passou a operar como o esclarecimento, como a mistificação das massas, produzindo o obscurantismo, tornando-se totalitária. (TREVISAN 2002; p.69).

Entretanto, Walter Benjamin contemporâneo de Adorno e também da Escola de Frankfurt traz outra perspectiva sobre os meios de comunicação de sua época: a fotografia e o cinema, especialmente. Para Benjamin (1994; p.166) a obra de arte, em sua essência sempre foi reprodutível, pois o que os homens faziam sempre poderia ser imitado por outros homens. E esse processo foi se sofisticando ao longo da história, desde os desenhos com a técnica da xilogravura, a imprensa até a sua atualidade com a técnica da fotografia e depois o cinema.

E sobre a autenticidade da obra, os aspectos que a torna obra como arte e clássica não se perdem diante da cópia reproduzida? Benjamin (1994; p. 168) identifica que a autenticidade só é possível no objeto original, e isso é, faz parte da tradição desse “objeto como aquele objeto, sempre igual e idêntico a si mesmo”, contudo com a reprodução mais rebuscada a partir da tecnologia e técnica (fotografia e cinema) a “autoridade” da obra original pode ser confrontada em algum detalhe em relação às reproduções. O que possibilita inclusive processos criativos, como o da intertextualidade, que mesmo sendo aplicado mais com os textos verbais literários, extrapola o verbal e é bastante explorado também com o visual de obras clássicas.

E nesse contexto de visualidades a cultura visual está interligada às relações e interferências sociais, cultural e historicamente constituídas no âmbito das visualidades e que servem como estratégia no processo visual de identificação e entendimento do mundo e da realidade, por isso a cultura visual demanda um esclarecimento para que os sujeitos, mesmo num mundo pós convencional, possam ter discernimento a partir de uma visão crítica sobre as imagens de superexposição, em que o que visto possa ser questionado, pois nem sempre pode significar o real, o verdadeiro.

Assim, Hernández (2007) também concebe a cultura visual como território muito mais amplo e abrangente onde os conflitos e contradições proporcionados pelas relações mediadas ou criadas pela visualidade acarretam mudanças na esfera cultural. Trata-se por outro lado de uma visão cuja intenção é a de propor nexos entre problemas, lugares e tempo, cuja finalidade é a de se opor tanto ao potencial etnocentrista e unidirecional dos enfoques que continuam presentes nas concepções dominantes sobre as matérias, como por exemplo o modo como tais concepções aparecem nos livros-texto e nas propostas e práticas da sala de aula. (HERNÁNDEZ 2007; p. 51).

Observa-se que nas práticas educativas escolarizadas a função da imagem por muito tempo foi a de ser ilustrativa, complemento ou acessório dos textos verbais para colaborar com o entendimento do que era explicado. E esta, ainda, é a concepção que impera nos processos de

leitura, a de que a imagem é importante, mas a escrita ainda é a linguagem privilegiada na escola. Mesmo isso parecendo contraditório, já que a atualidade é marcada pela proliferação e uso da imagem. Entende-se que a linguagem imagética se tornou excepcionalmente privilegiada pelos meios de comunicação e nas mais diversas formas de representação que circundam todas as esferas da vida.

É importante que se instigue outro olhar para as experiências visuais, observando criticamente que o conhecimento e o entretenimento são visualmente construídos através da forte influência que o visual exerce na informação e formação de opiniões próprias. Hernandez (2007) ressalta a capacidade que o visual possui em despertar a subjetividade e inferências de conhecimento. E com o aumento do “consumo” de imagens é necessário que haja uma formação, aqui me refiro especialmente a educacional, que abranja um novo “alfabetismo visual”, com práticas mais reflexivas desenvolvidas nas escolas, mas também por outros espaços como museus e universidades com vistas a fomentar um leitor - espectador que não se deixe levar pelo prazer visual e superficial das imagens em suas práticas discursivas, mas que antes sejam objetos de uma visão mais questionadora e reflexiva. (HERNÁNDEZ, 2007, p.29)

As práticas discursivas são concebidas de acordo com a abordagem construcionista da linguagem, onde a “representação” proferida por Hall (1997 apud HERNÁNDEZ 2007; p.22) perpassa pela ideia de que “nem as coisas por si mesma, nem os usuários da linguagem, podem fixar o sentido da linguagem. As coisas não têm significado: nós construímos o sentido usando sistemas de representação - conceitos e sinais. ” A partir do sistema da linguagem é que os significados são elaborados nas práticas simbólicas e nos processos de representação realizados pelas pessoas e coisas (mundo material), aí o sentido e linguagem operam, inclusive na linguagem imagética.

## **1.2 - Espaços e sujeitos da investigação**

Ao iniciar o processo de pesquisa muitas dúvidas assaltaram-me sobre o melhor caminho que pudesse delinear respostas às minhas inquietações, mas percebi que a pesquisa qualitativa não traz pronto um mapa, por vezes a incerteza e insegurança foram companheiras que ajudaram no reconhecimento do quão é movente o terreno da pesquisa. Minayo (2010) sintetiza a pesquisa qualitativa observando que esta trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Trata dos fenômenos humanos que se fazem a partir não só pelo agir dos sujeitos, mas também sobre o seu pensar, as formas de interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus

semelhantes. Nessa trajetória a frase: “Caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao caminhar”, do escritor espanhol Antônio Machado fez todo sentido.

Ao seguir a trajetória de pesquisa percebi o quanto era necessário fazer descrição reflexiva dos aspectos socioculturais que considerei pertinentes ao estudo sobre os sujeitos, da escola (Colégio Estadual de Quixabeira) e do próprio município. Especialmente porque na proposta do EPA, o lugar e seus patrimônios são potencializadores na construção de narrativas visuais. Embora conviva também nesse contexto, decidi observar esse espaço escolar com um olhar diferente do rotineiro, mais atento, quase como um estrangeiro sobre as relações deste com a comunidade e com o universo imagético.

### **1.2.1 – Narrativas do Colégio Estadual de Quixabeira**

O Colégio Estadual de Quixabeira está localizado na sede do município de Quixabeira. Esse município faz parte da região do centro norte do Estado da Bahia, no Território da Bacia do Jacuípe, possui cerca de 9,554 mil habitantes de acordo com último censo do IBGE no ano de 2010. Em seus limites territoriais faz fronteira com os municípios de Capim Grosso, Serrolândia, São José do Jacuípe, Várzea da Roça e Jacobina. É um município pequeno e relativamente jovem, pois sua emancipação política data de 13 de junho de 1989, pelo decreto de Lei nº 5.019.

A presença do Colégio Estadual de Quixabeira, ainda como escola primária, data do ano de 1973 quando o município ainda era distrito de Serrolândia, funcionando no salão paroquial da comunidade. Somente em 1979 houve a construção de um prédio próprio da escola aonde funcionou até o ano de 2011. É importante notar que inicialmente a escola atendia apenas o primário, sendo implantado o curso do primeiro grau completo de 5ª a 8ª em 1993.

Diante da demanda de jovens que após concluir o primeiro grau paravam de estudar ou precisavam se deslocar para outros municípios que oferecia o segundo grau, é que em 1990 o curso de Magistério foi implantado numa parceria com o município, funcionando até o ano de 2002. Somente no ano de 2000 foi criada a Aceleração III (Nível Médio) e em 2001 implantaram o Ensino Médio regular com o curso de formação geral, o qual é oferecido ainda hoje nas modalidades do Ensino Médio regular e na Educação de Jovens e Adultos (EJA)<sup>8</sup>. O colégio em seus primórdios era procurado especialmente pelas famílias mais abastadas da

---

<sup>8</sup> Informações obtidas a partir do histórico do Colégio Estadual de Quixabeira consultado no Projeto Político da Escola.

cidade, sendo considerado por muitos como um ambiente elitista. Contudo, aos poucos foi se estabelecendo nessa comunidade, e por ser a única escola - como ainda hoje - a oferecer o ensino médio, não demorou a receber alunos de todas as localidades do município, sendo que esses alunos trazem consigo aspectos culturais semelhantes ou não, mas que somados formam o conjunto de características culturais do alunado do Colégio Estadual de Quixabeira.

Nesse aspecto, é importante lembrar que o sentido de cultura dada pela escola por muito tempo teve seu significado ligado a somente as imagens folclóricas e ilustrativas de datas comemorativas e mitos. Assim, a dimensão política/ideológica deixa de ser associada a cultura, o que é bastante limitador, especialmente diante do processo de mercantilização cultural que é ao mesmo tempo um processo de “culturalização das mercadorias”. Segundo Gilles (2011) o imaginário cultural não é mais um céu acima do mundo “real”, e o mercado integra cada vez mais em sua oferta as dimensões estéticas e criativas. Portanto, pensar sobre a cultura e todo sistema de símbolos e imagens criados a partir dela requer outra visão, mais crítica diante do capital e suas estratégias que se renovam com o mundo hipermediático e imagético, em detrimento da visão ingênua e idealizada da cultura como somente alegoria e símbolo nacional.

Há um aspecto relevante a ser destacado, o fato da cultura se apresentar como elemento importante de ligação entre a escola e a comunidade, regida sob o princípio da pluralidade em contraposição da homogeneização, ou seja, é relevante que a diversidade cultural se faça presente em sua diferenciação, por isso, de acordo com Hernández (2007; p.15), “torna-se necessário que as diversas e diferentes vozes sejam escutadas, as histórias individuais reconhecidas e a inventividade de todos e de cada um valorizada”, ou seja, os valores culturais em seus aspectos singular e coletivo deve nortear o campo de negociação onde se estabelece o diálogo escola/comunidade.

Grande parte dos professores efetivos que trabalham nessa escola, residem em outras cidades, mas é perceptível um esforço de alguns em (re) conhecer e de certa maneira valorizar os aspectos socioculturais do município trazidos pelos próprios alunos para escola. Mas, como já mencionado anteriormente, as ações de reconhecimento realizadas pelos professores são pontuais e isoladas, sem impactos maiores para a comunidade escolar e do município como um todo. Nesse âmbito, o desenvolvimento do projeto estruturante EPA apresenta possibilidades de aproximação com a cultura do local, visto que promove o reconhecimento do patrimônio cultural material e imaterial de cada lugar.

No ínterim de observar a localidade de origem e/ou residência dos estudantes participantes da referida pesquisa, ressalto que o município de Quixabeira é formado por dois distritos a sede (Quixabeira) e o de Jaboticaba, além de seis importantes povoados: Alto do

Capim que é reconhecido pelo governo federal como comunidade Quilombola, Baixa Grande, Campo Verde, Cova do Anjo, Ramal e Várzea do Canto. Cada lugar traz suas próprias peculiaridades que são refletidas, intencionalmente ou não nas representações de cada lugar nos álbuns fotográficos. Embora façam parte de um mesmo território há pontos de semelhanças e diferenças, seja na dimensão geográfica espacial, nos costumes, hábitos e representações socioculturais. Têm-se, por exemplo, o oricuri, embora não se constitua como cultura cultivável faz parte da região, é originário da palmeira *Syagrus coronata* nativa do bioma Caatinga, conhecido na região como “licuri” é bastante utilizado na produção artesanal de doces como rapadura e cocadas; o óleo e o leite do licuri são iguarias apreciadas na culinária. Suas palhas são utilizadas para confecção de cestos, esteiras, capangas, bolsas. Também há o azedinho do umbu, fruto do umbuzeiro que faz parte do paladar da população. Mas por causa dos longos períodos de estiagem, do desmatamento e queimadas de áreas nativas esta espécie está ameaçada de extinção o que trará, certamente, um prejuízo para além do ambiental, também cultural dos sujeitos.

Santos (2008; p.98) afirma que o território usado pela sociedade local rege as manifestações da vida social, inclusive o dinheiro, assim tratar dos valores sociais é tratar também das atividades econômicas da região de Quixabeira, que muitas vezes se confundem com atividades do saber, da cultura popular que ajuda na sobrevivência das famílias dos estudantes do colégio. Assim, parte da renda econômica do município concentra-se em aposentados do campo e funcionários da prefeitura, realidade comum em muitos outros municípios brasileiros. Não há indústrias e faltam políticas de mais incentivo por parte do poder público para a criação de novos postos de trabalho, o que permitiria mais oportunidades para os jovens, que após o término do ensino médio são obrigados a migrarem para outras regiões em busca de trabalho.

Porém, nos últimos anos observa-se um movimento de fortalecimento da agricultura familiar através de entidades como o Sindicato dos Trabalhadores Rurais e pastorais da Igreja entre outros, que fomentam a organização de associações e cooperativas a fim de possibilitar condições para a permanência das famílias no município, a exemplo da Associação de Mulheres de Quixabeira que trabalha na produção de polpas de frutas, biscoitos, doces e bolos, sendo a matéria prima da região, servindo inclusive para a merenda escolar. Há ainda Associação de Pequenos Produtores de Jaboticaba (APPJ), Associação Comunitária de Agricultores Rurais, Casa de Farinha Comunitária, e outras sempre com o mesmo objetivo de busca da sobrevivência das famílias.

Com o incentivo público nos últimos anos na Agricultura Familiar na região é possível notar uma intensificação de atividades como a criação bovina, caprina, avicultura e outros. Inclusive, a atividade da criação bovina tornou mais forte o comércio na feira do gado, que acontece todas as quintas-feiras no curral municipal, destacando o município nas regiões circunvizinhas. Já na agricultura há o destaque do cultivo de mandioca, milho, feijão, além de hortaliças que mesmo não sendo em grande escala e apesar dos longos períodos de estiagem vem contribuindo para subsistência e permanência das famílias no município. Essa mudança também afeta o Colégio e é notada no relativo aumento do número de alunos matriculados a cada ano, especialmente nas turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA)

### **1.2.2 – O espaço que narra**

Qual a relação do Colégio Estadual de Quixabeira com o imagético? Quais as imagens expostas em suas dependências (interior e exterior)? No intuito de ter uma percepção mais clara sobre o papel que a imagem exerce nesse contexto aguicei meus sentidos e vislumbrei o espaço já tão conhecido, mas visto desta vez como se fosse a primeira. Desde os muros que separam a área externa da escola até o portão de entrada e o segundo portão que dá acesso ao interior do colégio não notei a presença de nenhuma imagem exposta nas paredes. Adentrei a escola através do portão interno, onde se têm o pátio visivelmente grande. As paredes internas são brancas com revestimentos em cerâmica (branca) e detalhes em verde e marrom. Todo o prédio segue esse padrão, as salas de aula, a secretaria, direção, vice direção, sala de coordenação, sala de professores, biblioteca, sala de vídeo, laboratório de informática (sem funcionamento), tudo está em cor branca. E essa constatação inquietou-me.

É interessante pensar sobre as representações simbólicas que foram convencionadas no imaginário da sociedade sobre a cor branca. Ana Maria Rambauske (1985)<sup>9</sup> diz que o homem inicia a conquista da cor, ao iniciar a própria conquista da condição humana. E que já nas pinturas das cavernas os usos de cores policromáticas serviam como adorno. As cores assumiam aí o caráter simbólico e mágico propriamente. Ao longo da história diferentes civilizações fizeram uso das cores, na grega as cores funcionavam como meio de enfatizar a volumetria e valorizar a forma, além de corrigir distorções da percepção visual. O branco representava a virgindade e a pureza. Já em Roma a partir do século I A.C. o branco representava a mulher.

---

<sup>9</sup> RAMBAUSKE, Ana Maria. Decoração e Design de Interiores: Teoria da cor. Instituto de Artes (IAR) da Unicamp. Campinas, 1985. Disponível em: < <http://www.iar.unicamp.br/lab/luz/ld/Cor/teoria-da-cor.pdf>>. Acesso 23 abril 2016.

Quando as cores passaram a simbolizar a mística e comemorações litúrgicas da Igreja o branco representava- e ainda hoje - o Natal e a Páscoa, com o significado de renovação a partir do nascimento e ressurreição de Jesus Cristo.

É possível perceber a influência das cores nas diversas representações simbólicas, a partir do Renascimento (séc. XV) o cuidado com a cor passou também para o interior dos ambientes, não se restringindo mais às construções, monumentos e igrejas, mas passaram também a representar a vida suntuosa e de ostentação material. As igrejas e as casas das famílias ricas tinham os tetos ornamentados com pinturas e detalhes em gesso. Com a inserção das cores no interior das casas elas começaram também a ser pensadas como elemento de harmonia que faz parte da composição do ambiente. Ideia que é bastante propagada na atualidade, na elaboração de projetos de decoração de interiores onde as cores são escolhidas com a finalidade de transmitir um conceito de estilo já preestabelecido.

Quanto a cor branca é comum a associação de seu uso nos ambientes internos, para proporcionar a sensação de frescor, tranquilidade, além da ideia de amplitude do espaço que proporciona a sensação de liberdade e calma, por isso espaços como hospitais e consultórios médicos que tratam da saúde usam o branco como cor padrão, segundo o consenso dos profissionais da área objetivando transmitir tranquilidade aos pacientes. Porém em excesso pode causar a sensação de frieza, vazio e impessoalidade. É importante notar que a definição de sensação aqui exposta está de acordo com as ciências das cores que a considera como:

É um fenômeno cognitivo provocado pelos estímulos, que impressionando os sentidos, proporcionam ao indivíduo sob seu ponto de vista particular, um conhecimento global e as propriedades específicas dos objetos como, por exemplo, a sua cor. É de fundamental importância para os seres humanos, por ser à base de sua vida psíquica. Pode ser caracterizada por sua qualidade, intensidade, e por sua duração. (RAMBAUSKE, 1985: p.4. Teoria da Cor II)

Durante essa “excursão” nas dependências do Colégio Estadual de Quixabeira, após as aulas vespertina, numa segunda-feira, com o silêncio ao fundo imperando causou-me uma sensação incômoda, intermitente a respeito da brancura das paredes dos ambientes do colégio. Semanalmente estou nesta escola, transito os corredores, as salas de aula e outros espaços, mas ainda não havia tido a percepção de como a escola era branca. Então, tomada pela estranheza observei todas as salas de aula, os corredores, os banheiros, o pátio e não encontrei imagens expostas. Apenas na sala de professores, coordenação e secretaria há murais em que se expõem alguns avisos e gravuras relacionadas ao ambiente específico. No pátio central há um mural móvel com cartazes de eventos e avisos para ser lidos pelos alunos. E nada além, não havia



cartazes, nem painéis (talvez por ser a primeira unidade letiva, ou isto seria uma expressão de que a imagem, o texto imagético ainda não é de fato, parte integrante das práticas pedagógicas aí implicadas?). Nas carteiras e paredes, inclusive nos banheiros dos estudantes não detectei nenhuma frase, palavra, desenho ou qualquer imagem riscada por alunos ou outros, como pode ser observado nas fotografias abaixo.

**Fotografia 1:** Imagens internas do novo prédio do Colégio Estadual de Quixabeira.



**Fonte:** Registro Pessoal. Ano 2016.

É intrigante, pois desde os meus tempos de aluna, também da escola pública, mesmo com todo rigor empreendido pela direção, era e ainda é muito comum encontrar riscos, pichações que normalmente contém frases com xingamentos, declaração de amor, publicização de segredos alheios; desenhos, grafites de caricaturas de professores, satirizando qualquer que fosse o detalhe marcante deste professor, uma particularidade física ou de personalidade, criados por alunos. As paredes, muros, carteiras das escolas, os cadernos rabiscados mesmo

sendo proibido na maioria das vezes, serviam como uma espécie de espaço de transgressão da ordem, do comum.

As diversas imagens criadas pelos sujeitos (estudantes) de alguma forma conduzem a percepção de que através dessa linguagem, que se faz imagética, há nuances dos pensamentos, sentimentos desses jovens sobre o mundo exterior. Martins (2010; p. 2) declara que há “ruídos” na escola, como manchas de pintura, paredes pintadas, rabiscadas, escritas, desenhadas de várias formas com materiais de diversos tipos (canetas, pincel atômico, cola, etc.). As paredes podem ser como outdoors que “exibem gritos silenciosos, ameaças, recados, mensagens que, ao longo do tempo, caracterizam diálogos, trocas, informações, paqueras, etc.” Ou seja, são espaços sem regras comunicacionais, mas que servem à comunicação.

Tendo o pressuposto de que a cor branca é usada em áreas internas com a intencionalidade de sugerir um ambiente de ordem e rigor, levou-me a pensar se esta seria a imagem que os estudantes teriam do Colégio Estadual de Quixabeira, a opacidade de um autoritarismo velado. De acordo com Martins (2010) a escola se organiza com a perspectiva de estabelecer dispositivos que garantam uma “certa” homogeneidade no tratamento dos problemas enfrentados, geralmente tratados com a perspectiva de manter o processo disciplinador que muitas vezes marca a atuação da gestão diante de problemas por ela enfrentados.

O caráter disciplinador assumido por muitos gestores das escolas, em grande parte está atrelado à responsabilidade destes no zelo pelo patrimônio escolar. Isto porque a Escola e todos os seus bens são considerados como um bem público<sup>10</sup> de uso da coletividade, tomando a acepção aqui do patrimônio público como um direito difuso e transindividual, de natureza indivisível de que são titulares pessoas indeterminadas e ligadas pelo fato de serem cidadãos, ser o povo, para o qual o Estado e a Administração existem (Dicionário de Direitos Humanos online).

---

<sup>10</sup> (Lei 4.717, de 29.6.65) define patrimônio público, em seu artigo 1º, parágrafo 1º, como o conjunto de bens e direitos de valor econômico, artístico, estético, histórico ou turístico, pertencentes aos entes da administração pública direta e indireta. Segundo a definição da lei, o que caracteriza o patrimônio público é o fato de pertencer ele a um ente público – a União, um Estado, um Município, uma autarquia ou uma empresa pública, por exemplo. Trata-se de uma acepção restritiva do termo, que considera que o patrimônio público é formado pelos bens públicos, definidos no Código Civil como sendo os bens do domínio nacional pertencentes às pessoas jurídicas de direito público interno, diferenciando-os, portanto, dos bens particulares (artigo 98). Esses bens públicos, de acordo com o Código Civil, são, entre outros, os rios, mares, estradas, ruas e praças (bens de uso comum do povo), edifícios ou terrenos destinados a serviço ou estabelecimento da administração federal, estadual, territorial ou municipal, inclusive os de suas autarquias (bens de uso especial) e outros bens pertencentes a cada um dos entes públicos (bens dominicais).

A conservação e manutenção do local de funcionamento das escolas públicas devendo estar sempre limpo e em bom estado são uma constante preocupação e obrigação da comunidade escolar, especialmente dos que assumem o cargo de gestores das escolas, pois legalmente são responsáveis pelo cuidado dispensado ao patrimônio escolar. Vale salientar, conforme destaca Martins (2001; p. 15) que “gerir o patrimônio escolar significa não apenas conservar o que se vê como, também o que ele representa na vida da comunidade escolar e dos que a cercam”. O que está ligado à ideia primeira de patrimônio apenas pertencer ao campo material, palpável, o material constituído a partir dos bens imóveis (terreno e prédio) e de bens móveis (mobiliário, equipamentos), mas não se restringe somente a isso, as relações criadas no espaço escolar também são parte de sua dinâmica social.

É preciso considerar que o conceito de patrimônio se relaciona também ao imaterial, construído pela identidade da escola, historicamente construída em sua relação com a comunidade, a partir de seu projeto pedagógico e de sua evolução ao longo do tempo. (MARTINS, 2001; p.16). Compreende-se que o patrimônio escolar é composto pelo patrimônio material e o imaterial, conceitos caros para a pesquisa ora apresentada, já que o projeto analisado trata de produções visuais realizadas a partir do patrimônio material e imaterial dos lugares de origens dos estudantes envolvidos. Isto porque são considerados produtos culturais, resultados a partir do conjunto de experiências acumuladas das pessoas envolvidas na comunidade e da forma como estas (pessoas) se relacionam com o seu entorno e todos os seus elementos. Nesta visão zelar pelo patrimônio escolar seria no dizer de Martins (2001) integrar estas duas vertentes, necessariamente complementares: o patrimônio material e o imaterial. E somente assim é que de fato a escola cumpre com a sua função social.

Ao longo da história da escola pública brasileira o cuidado à conservação do patrimônio escolar tem se mostrado prioritariamente relacionado mais ao bem material, local e mobiliário. E, isto, se materializa em práticas discursivas severas e rígidas por parte de gestores e professores com a justificativa de manter o local de funcionamento conservado em ordem. Embora, sabe-se que em muitas regiões do país há escolas que funcionam de modo precário, em local inapropriada, ou que nem possui local algum. Há ainda prédios escolares que sofrem constantes depredações por parte de indivíduos da comunidade externa ou mesmo membros da comunidade interna, alunos que são matriculados e frequentam a escola regulamente, e que talvez por não se sentirem partes deste espaço não criam vínculo ao ponto de dispensar o cuidado de conservação a este patrimônio, ou ainda por ser a única forma de serem notados. A isto pode-se acrescentar ainda o sentido de que “alguns não consideram seu o que é público e que outros tantos não se consideram parte de um público” (MARTINS, 2001; p.21).

A escola ainda é vista e sentida por tantos estudantes como um lugar frio e distante de suas vidas “reais”. Nessa perspectiva a predileção pelo uso da cor branca em escolas pode ser percebida como se esta cor está aliada a certa desumanização: a frialdade clínica dos médicos com seus trajes brancos, a fria castidade da deusa lua (RAMBAUSKE, 1985; p.37). A escola se apresenta, ainda, desconectada da maioria dos seus alunos, por isso é necessária uma reflexão profícua a respeito do papel que a educação escolar exerce nas vidas de tantos jovens, na tentativa de que seja identificado o modelo, de fato, da sociedade que ela se enquadra e/ou se está a serviço. Tornando possível, talvez, possibilidades se assim for desejável de enfrentamento numa dinâmica contra hegemônica.

Atenta-se que por um longo período a escola foi concebida como uma espécie de lugar sagrado, um templo do saber, análogo com a crença de antigas civilizações em que as pessoas buscavam os templos dos deuses para obter conhecimento sobre aquilo que lhes eram impossibilitados pensar e refletir na vida comum. Por muito tempo não havia a preocupação em contextualizar o conhecimento a ser transmitido com a vivência cotidiana dos sujeitos, pois o conhecimento apreendido através da educação escolar era o correto e “sagrado”, e por quantas vezes, inalcançável.

De acordo com Gomes (2008) neste modo de pensar o conhecimento, a luz, o saber privilegiado pertence à escola – “não é outro, senão esta, a causa da palavra aluno significar” “sem luz”. Assim, o lugar social da escola é o lugar do saber “legítimo”; e o do professor o de “agentes autorizados a divulgarem/reproduzirem esses saberes”. Isto porque a escola no dizer de Saviani (2012; p.14) é uma instituição que existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado. A escola é uma invenção cultural e representa em seu *modus operandi* formas de pensar mantenedora da ordem vigente, ou pode representar também, no dizer de Gomes (2008; p.11) um “*ethos* de resistência às tendências massificadoras da sociedade”.

Aprofundar-se nas questões levantadas acerca da função social que a escola assume nas comunidades que estão inseridas é relevante para a reflexão e ação que leve a uma mudança de concepções e atitudes dá e na escola. Embora pareça óbvio, é pertinente a compreensão de que a escola serve a determinados objetivos e direcionamento que são um conjunto de interesses da classe dominante. Os problemas que essa instituição enfrenta como por exemplo a não conservação do seu patrimônio, entre tantas outras questões de maior ou menor importância se insere no âmbito da narrativa que domina a educação escolarizada na atualidade. Hernández (2007) define as narrativas como formas de estabelecer a maneira como há de ser pensada e vivida a experiência. Essa experiência com os saberes institucionalizados ou não.

As grandes narrativas educacionais podem ser situadas e definidas em três. A primeira vinculada às ideias iluministas que pregavam a democracia através dos direitos dos cidadãos. “A educação escolar deveria ensinar os indivíduos a sujeitar-se para que deixassem de ser súditos e se convertessem a cidadãos”. Tal concepção, embora trouxesse inicialmente inovações no modo de pensar e agir no mundo torna o Estado responsável pela condução e normatização da educação escolar, juntamente com outras instituições, sobretudo a Igreja. (HERNÁNDEZ 2007; p.12)

A segunda grande narrativa de acordo com este autor acrescentou a anterior à ideia da liberdade e da democracia, motivada pela luta contra as atrocidades cometidas na Segunda Guerra Mundial, a fim de que a ameaça de outros regimes totalitaristas não mais surgisse. E a narrativa atual se insere no mercado e a educação passa a ser vista não como um direito, mas sim um serviço, conduzido pelos ditames da economia de mercado regulada pelas organizações internacionais, como a Organização Mundial do Comércio, o Banco Mundial. Nesta lógica os alunos passam a representar a clientela a ser atendida pelo Estado.

Contudo, o Estado e suas políticas de favorecimento ao mercado econômico cada vez mais tem enfraquecido ações de valorização da educação escolar que se volte para a promoção emancipatória dos sujeitos, especialmente os mais pobres, ao contrário, com o esvaziamento de recursos e projeções para a melhoria da educação pública no país cria-se condições para um crescente e lucrativo comércio educacional, onde quem tem o maior poder aquisitivo poderá pagar por serviços educacionais mais “qualificados”. Mas aos que não possui - quase ou nenhum- poder aquisitivo resta sujeitar-se a um processo escolarizado precário ou a entidades privadas, muitas delas financiadas pelo próprio Estado que prestam um serviço em que o objetivo maior desloca-se da formação para a lucratividade. Por isso de acordo com o autor espanhol Enguita (1993) há uma contradição no papel da escola, pois se há a ideia de que a escola deve favorecer ao processo de democratização dos saberes a favor de uma formação crítica e emancipatória dos sujeitos, por outro lado se constata sua inserção numa sociedade capitalista onde o Estado com suas políticas públicas, é apropriado pelos setores da classe hegemônica que buscam disseminar os fins e os propósitos da educação se materializando numa escola burguesa.

A imagem da cor branca se materializa como “boa” para fácil falar da boa conduta, representa o transparente, mas se comparado às narrativas educacionais nem sempre o pensamento e finalidades aparentes representam de fato, os ideais da lógica operante. Hernández (2007) constata que a narrativa predominante nas escolas é ainda aquela fundada nas tradições do século XVI e XVII acerca da expansão colonizadora europeia. Esta influência

é perceptível no currículo escolar em que a visão hierárquica dos conhecimentos instituídos é universalizado para todos, sem deixar espaço ou subalternando outros saberes que não se enquadram nessa visão. Esta narrativa projeta-se na seleção de alguns conhecimentos escolares na qual o “outro” (aquele que não faz parte do “nós” hegemônico) é apresentado em posição de subordinação – pela qual há de ser civilizado e, portanto, justificadamente explorado e despojado de seus saberes. (HERNÁNDEZ, 2007; p 13).

O modelo de escola sob essa narrativa regula e propaga a ideia de uma formação uniforme, na qual os estudantes são submetidos a um currículo, por vezes excludente, que não se abre para outras formas de saber, apenas ao conhecimento referenciado pelo paradigma cientificista em práticas monoculturais. E esse modelo de acordo com Saviani (2008) se alinha ao modelo Tradicional que tem como base uma determinada visão da sociedade, de seus valores e normas, a partir da qual se estabelece os conteúdos da educação, as pautas de conduta, os métodos de ensino, os hábitos e normas que devem ser inculcados nos alunos e ideias a serem imitados. À primeira vista esse modelo apresenta uma educação escolar igualitária, onde os alunos recebem as mesmas experiências com o conhecimento, porém correm-se sérios riscos de que isso sirva, na verdade, para fortalecer as desigualdades sociais. As peculiaridades culturais são deixadas de lado, não havendo nenhuma individualização dos sujeitos, de suas crenças e valores e ainda de suas condições de vida.

E como essa prática é comum na escola pública, observei que entre os sujeitos aprendentes da pesquisa àqueles que demonstraram maior desenvoltura e um olhar mais técnico na produção dos álbuns foram exatamente os que têm mais acesso à tecnologia e dispositivos mais atualizados o que resultou em trabalhos mais diferenciados em relação aos outros alunos que não dispunham de tais conhecimentos e recursos prévios. Nesta narrativa predominante o tratamento dado aos conteúdos, metodologia e sistema de avaliação faz-se homogênea, e neste momento os alunos que possuem um maior capital cultural, conhecimentos apreendidos a partir de vivências consideradas ricas culturalmente fora da escola, apresentam resultados superior em relação àqueles que não os possuem.

De acordo com Bourdieu (1998)<sup>11</sup> o poder econômico das famílias transforma-se em capital cultural, embora este não esteja ligado exclusivamente aos valores econômicos, pois é

---

<sup>11</sup> Para Bourdieu (1998, p. 67) capital cultural é “o conjunto dos recursos reais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento mútuos, ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como o conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros e por eles mesmos), mas também que são unidos por ligações permanentes e úteis”.

possível pensar em exemplos de filhos de famílias não abastadas que de certa maneira podem ser incentivados e expostos a outros conhecimentos além de suas posses. A escola passa a julgar os alunos em seu discurso e práticas avaliativas a partir da quantidade e qualidade do conhecimento cultural exterior e anterior a escola. Assim, a maneira de se comportar e de se expressar é normatizada como o “jeito correto”, padrão social a ser seguido. Há impresso nesta narrativa a ideia da reprodução social, ou seja, o saber sistematizado continua a ser propriedade privada a serviço do grupo dominante. (SAVIANI, 2012; p.67)

Contudo a mutação é uma característica inerente ao homem e as suas instituições, por isso mesmo que forças atrativas colaborem conjuntamente para a reprodução e permanência de um mesmo sistema, outras (s) narrativas (s) educacionais devem ser criadas com vistas a materializar, conforme Hernández (2007; p.15), outras maneiras de entender o que pode ser a educação escolar para indivíduos em transição, que construam e participem de experiências vivenciadas de aprendizagem, pelas quais aprendam a resolver questões que possam dar sentido ao mundo em que vivem suas relações com outros e consigo mesmo. Nesse aspecto é o oportuno para os sujeitos a autorreflexão dentro de uma pesquisa sobre seus processos formativos enquanto leitor, ainda mais se diz respeito a algo que lhe é familiar.

A escola não pode ser e funcionar sob apenas uma lógica ou uma cor somente, aqui o branco. Evocando a simbologia representativa da cor branca que de acordo com Rambauske (1985; p.36) tanto pode significar a cor do absoluto, como a ordem estabelecida que sobrepõe tudo e todos para a conservação dos ideais de uma sociedade político e social que, no caso específico da educação pública no Brasil é baseada no sistema de valores neoliberais. Mas, o branco também é a cor do relativo, segunda a autora uma superfície branca é sempre percebida como disponível, suscetível de degradações, mas sobretudo, portadora de virtualidades, apta a receber signos ou cores dinâmicas, como a página branca do escritor, ou a tela virgem dos artistas, o branco (1985; p.36). Então, mesmo tendo uma única regência seja pela legislação, parâmetros, portarias e orientações curriculares e pedagógicas é relevante notar e assumir que a escola é diversa, não apenas na diversidade dos sujeitos culturais que a formam e a torna viva, mas também porque está situada e inserida em comunidades diferenciadas, com traços comuns a outras, mas também com particularidades.

É preciso compreender a escola não só em seus traços gerais e comuns como se enquadra a base comum curricular, acredito como tantos outros pesquisadores e estudiosos que há um repertório de conhecimento construído ao longo do percurso histórico da humanidade em que todas as crianças e jovens devem ter acesso e partilhar desse conhecimento comum e necessário, inclusive para a continuidade do mundo como já declarava Hannah Arendt (2011). Conquanto,

é salutar que a diversidade particularizada das experiências culturais dos sujeitos e comunidade da qual a escola é parte, se faça ecoar na vida, através dos planejamentos das aulas, nas relações dos sujeitos aprendentes com os professores, colegas, livros, outros saberes, leitura, avaliação, com a própria escola, nos eventos e festividades. Ter uma base comum de conhecimentos eleitos como necessários a todos os aprendentes de todas as regiões do Brasil é importante, bem como a abertura da escola para tantos outros saberes importantes das comunidades em que essa se insere. Ressalto que é dessa convivência escola/comunidade que o patrimônio imaterial é constituído.

### **1.2.3 – O Prédio**

O Colégio Estadual de Quixabeira possui uma ótima estrutura atualmente com salas amplas, quadra esportiva, sala de jogos, uma grande área externa e grande área interna. Como costuma ser dito entre os professores “a nossa escola é um sonho realizado”, e essa frase só pode ser compreendida em sua totalidade se for possível fazer um passeio na memória desse coletivo. Em cinco de julho do ano de dois mil e sete assumir a vaga por concurso público de professora de língua inglesa no Colégio Estadual de Quixabeira. Nesse período o colégio funcionava na Praça 21 de Abril, num prédio que ficava no centro da praça, que por sinal não possuía calçada, como dizem na região era em “terra batida”.

O prédio era composto por quatro salas de aula, uma pequena sala que funcionava juntamente a secretaria, vice direção, diretoria e biblioteca, tudo num mesmo espaço. E outra sala, um pouco maior que a descrita a pouco, onde era sala de reunião, de professores e laboratório de informática da escola. Havia também dois pequenos banheiros para os estudantes. E na secretaria um outro pequeno para professores. As salas davam para um único pátio interno e central. Tudo era muito pequeno. Essa estrutura sufocava a circulação dos alunos, fazendo uma menção ao modelo prisional de cadeias, especialmente de regiões interioranas, como pode ser observada fotografia 2.



**Fotografia 2:** Antigo prédio do Colégio Estadual de Quixabeira.



**Fonte:** Arquivo do Colégio. Ano 2009.

O espaço não era suficiente para acolher os alunos, especialmente os dos turnos vespertino e noturno que moravam em sua maioria nas em fazendas, povoados e distritos do município. Assim para comportar esses alunos a Secretaria de Educação autorizou a locação de salas externas, como não havia na época muitas disponíveis, a direção precisou alugar garagens/depósitos para servir como salas de aula. Tais espaços eram inadequados, sem uma infraestrutura apropriada. Além de que era perceptível no comportamento dos estudantes o incômodo e sentimento de eles que não faziam partes da escola, ficavam isolados, sozinhos. Os professores precisavam está em trânsito constante entre as salas do prédio do colégio e os anexos que ficavam em lados opostos da praça ou em outras ruas da cidade. Era uma situação complexa, a imagem da escola criada a partir do seu patrimônio físico era o da exclusão. Como empreender um projeto de ensino comprometido com a construção de sujeitos leitores e atuantes em seus contextos, sem que haja condições físicas de acolhimento para esses sujeitos?

Isto porque o espaço físico também comunica e educa seja como um ambiente que abriga transmitindo segurança e bem-estar, estabelecendo relações produtivas, ou ao contrário, sendo um ambiente sem vínculos e estéril de sentidos pedagógicos positivos. De acordo com Davis (1993) o espaço escolar não é apenas um local que abriga alunos, professores e material didático, mas sobretudo, um espaço que se realiza atividades de aprendizagem. A escola é mais do que paredes, por isso, deve gerar ideias, sentimentos, movimentos no sentido da busca de conhecimento, despertar interesse em aprender, tem que ser reconfortável.

Ao longo dos anos os professores e direção da escola empreenderam muitas lutas para que a situação do Colégio Estadual de Quixabeira chegasse a ser conhecida pelas autoridades

competentes e também pela própria comunidade e dirigentes políticos local. Estes nutriam a visão que escola pertencendo à outra instância, a estadual, não era concebida como patrimônio do município. Relatórios, dossiês foram enviados para os órgãos competentes a fim de que se sensibilizassem com a nossa realidade e outra escola pudesse ser construída. Todos os professores e alunos sentiram a urgência de um espaço mais digno em que fosse possível acolher a todos. Os professores organizaram manifestações, especialmente em visita do governador na região, houve recolhimento de assinaturas na comunidade num pedido coletivo e audiências na capital com esse intuito. Enfim, entre o ano especificamente de 2009 a 2011 muitas ações foram realizadas em prol da construção da nova escola.

A concretização do desejo de um novo espaço, de fato aconteceu quando no ano de dois mil e doze ao fim do mês de março o Colégio Estadual de Quixabeira iniciou seu ano letivo na nova escola, agora situada à Rua Irineu Martins, um pouco mais afastada do centro da cidade, mas com condição de abrigar e acolher a todos, alunos e professores num mesmo ambiente. Saliento que neste período de entrega da nova dependência do Colégio Estadual de Quixabeira a conservação dos ambientes passou a ser uma preocupação constante dos professores e gestores, o que foi e é estendido intensificamente aos estudantes a cada ano letivo.

**Fotografia 3:** Instalação atual do Colégio Estadual de Quixabeira.



**Fonte:** Arquivo pessoal. Ano 2016.

O excesso de brancura que visualizei na observação do novo colégio levou-me a questionar se esse espaço, tão sonhado e desejado se constituía agora em um espaço opressor para os estudantes através de um comportamento excessivo de zelo do patrimônio material por parte da direção e professores. Ou, se de fato, os meninos e meninas que frequentam diariamente a escola desenvolveram um vínculo com o espaço escolar que influenciariam diretamente no

cuidado com este espaço, outorgando um sentimento de pertencimento a esse público que é de si e dos outros.

A percepção de que ao mesmo tempo a cor branca se impõe absoluta ela também relativiza, ao passo que outras cores podem ser postas juntas e/ ou misturadas num processo de criação de novas cores e tonalidades. Observo que também a escola, aqui mais especificamente o Colégio Estadual de Quixabeira, precisa experienciar de fato, uma nova narrativa de educação com vistas a tornar-se verdadeiramente um patrimônio vivo, dinâmico para todos da comunidade interna e externa.

### **1.3 – Aspectos sócio cultural dos sujeitos**

De acordo com Minayo (2010, p. 47) o método qualitativo “(...) é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produto das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. ” Os sujeitos assumem o papel que de atores e intérpretes, produtores de sentidos, diferente da concepção em que os sujeitos são apenas objetos da pesquisa.

É importante destacar algumas características comuns desses sujeitos percebidas durante o processo de coleta de dados tais como: os sujeitos aprendentes (matriculados e egressos) estão numa faixa etária entre 16 a 18 anos de idade, alguns residem na cidade de Quixabeira e nos povoados de Jaboticaba e Alto do Capim, moram com os pais ou responsáveis. Sendo que estes em sua maioria trabalham ou tem pessoas da família ligada a atividades do campo (agricultura e/ou pecuária). Todos possuem aparelhos de celular e tem acesso à internet, mesmo aqueles que moram em localidades rurais. Quanto aos docentes orientadores, são professores efetivos da rede estadual, com atuação de 40 horas semanais na referida unidade. A formação inicial de ambos é na licenciatura em geografia, mas já atuaram e/ou ainda atuam no referido colégio nas disciplinas de Artes, Geografia, Filosofia e Redação. Esses professores também possuem celular, fazem registros visuais (fotografias) com o aparelho e frequentemente acessam a internet para organização das aulas e interações nas redes sociais. Acrescento que a docente 1 já trabalha no magistério há quase vinte e cinco (25) anos. E o docente 2 há mais dez (10) anos.

Os sujeitos ora apresentados, são agrupados em sujeitos aprendentes (estudantes participantes do EPA) e docentes (orientadores do EPA), e mesmo tendo características próprias há traços comuns, como o fato de todos serem cidadãos quixabeirenses, nasceram e residem no

município desde então, por isso compartilham vivências e acontecimentos culturais próprios do município e que são importantes na construção das identidades socioculturais.

Os estudantes do Colégio Estadual de Quixabeira não possuem um elevado poder aquisitivo, ao contrário, muitos dependem juntamente com suas famílias de programas sociais do governo como fonte mantenedora de seus provimentos. Muitos estudantes, especialmente os que frequentam a escola nos turnos vespertino e noturno, sobrevivem trabalhando no campo, ajudando os pais. E aí no campo, observa-se ainda o cultivo de costumes, hábitos antigos como a utilização da casa de farinha com “digitórios”, onde grupos de mulheres, homens, crianças, familiares e vizinhos se reúnem para a raspagem da mandioca, a prensa e secagem da massa, que depois de mexida e torrada no forno transforma-se em farinha de mandioca. E também em “beijus” produtos tão comuns no município. Nessa prática nota-se traços das comunidades mais primitivas quanto a colaboração e divisão da produção, sacos de farinha e massas de beijus sempre são oferecidos pelo dono da produção como agradecimento. Há um espírito de ajuda mútua que se materializa através da criação de cooperativas, de casas de farinhas comunitárias no município. E de certa maneira na escola essas vivências também se refletem no comportamento daqueles alunos que as experienciam, especialmente nas atividades em grupos onde o cooperativismo é notável entre estudantes que residem na mesma localidade.

Em relação aos aprendentes que residem na sede do município, não percebi uma diferença marcante entre estes e aqueles que vivem nos povoados e fazendas, há práticas culturais que são vivenciadas por ambos, como o culto religioso, influência bem marcante na comunidade, e, o uso de aparatos tecnológicos, sobretudo celular. Embora haja um facilitador maior para aqueles que moram na sede do município por questões logísticas, todos por fim têm acesso a rede. Ressalto também o futebol como prática vivenciada em todo município pelos jovens, aí incluindo meninos e meninas. O futebol por ser um esporte de baixo custo faz parte da rotina da grande maioria dos aprendentes que jogam bola diariamente. Os “babas”, ou campeonatos municipal ou intermunicipal transformam o futebol em cultura do lazer para essa comunidade.

Os costumes religiosos tornam-se questão bastante forte no município que desde seus primórdios se centrava na Igreja Católica e no culto dos sabatistas denominados Adventistas do 7º dia. Inclusive por causa do culto adventista incorporou no município o hábito de que o comércio e setores públicos não funcionam aos sábados, conforme dogma dessa doutrina. Isso também afeta a escola, por receber muitos alunos adventistas é preciso redimensionar as atividades no turno noturno nas sextas-feiras. Dessa maneira essa questão torna-se salutar na

composição dos aspectos culturais desses jovens, que têm a formação religiosa como uma transversalidade na composição de suas identidades.

O Colégio nesse contexto é, pois, um lugar de encontro dos jovens que vivem na sede ou nos povoados, àqueles que têm um poder aquisitivo um pouco maior e os que têm menos. Os aspectos destacados apontam para o reconhecimento de que nos artefatos visuais construídos por esses sujeitos há um delineamento de uma estética de aspectos socioculturais do município.

#### **1.4 “Educação Patrimonial Artística”. O EPA Colégio Estadual de Quixabeira**

No ano de 2008 a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA) implanta na rede estadual de ensino um conjunto de ações denominadas de Projetos Estruturantes que segundo a SEC constituem uma categoria de ação composta por um conjunto de projetos que, além de implementarem políticas educacionais, buscam a reestruturação dos processos e gestão pedagógicos, a diversificação e inovação das práticas curriculares, como consequência e foco principal, a melhoria das aprendizagens. Dentre essas ações, o EPA (Educação Patrimonial Artística), foi incluído no ano de 2012, mas somente no ano seguinte é que os professores e gestores do Colégio Estadual de Quixabeira resolveram aderir a este projeto. Os objetivos do EPA conforme a síntese disponibilizada diz respeito.

Trata-se de experiências em políticas culturais com a juventude estudantil, para avivar o debate e incrementar as práticas culturais nos campos da história, da arte, do patrimônio, da juventude e da democratização desses saberes e dos espaços históricos, com vistas à identificação do patrimônio baiano, a preservação da memória cultural e a apropriação da história e da cultura. A partir dele, pretende-se desenvolver ações essenciais para o exercício do direito à cultura, para a defesa dos valores históricos, artísticos e estéticos, para a formação de uma nova mentalidade cultural. (Síntese – dos – projetos – estruturantes- Disponível em [www.educacao.ba.gov.br](http://www.educacao.ba.gov.br)).

*“Ô marmota! O que tem de bom em Jaboticaba? Nada. Lá não tem nada não. Nada de bom nem bonito pra mostrar professora”*. Esta é a fala do Aprendiz 3 quando questionei sua turma da segunda série do turno matutino sobre os lugares, os patrimônios que existiam em suas comunidades de vivência. Na ocasião meu objetivo foi fazer a divulgação do projeto estruturante EPA na edição do ano 2015, quando também participei como professora orientadora. Este estudante resolveu participar e junto com sua equipe produziram um álbum mostrando a formação e mudanças de seu povoado. O álbum foi escolhido, naquele ano, como o melhor do EPA em 2015 no Colégio Estadual de Quixabeira.

Ao propor uma reflexão sobre a leitura e produção de artefatos visuais na escola a partir de um projeto estruturante é salutar o (re) conhecimento da estrutura desse projeto, seus objetivos, seu funcionamento nas escolas e ainda a análise sobre os reais alcances e desafios que o projeto, aqui o estruturante EPA, apresenta no Colégio Estadual de Quixabeira, na visão dos sujeitos, especificamente aos que trabalham diretamente com o desenvolvimento do projeto, os professores orientadores.

O projeto EPA traz em seu cerne a educação patrimonial na perspectiva de que esta permite o conhecimento de si, do outro e do mundo. Buscando nessa educação a “valorização” do patrimônio histórico e artístico e das manifestações culturais. E tendo como aspectos enaltecidos “os problemas e as belezas de nossa sociedade, a nossa experiência cotidiana individual e social”. As fases de realização do projeto correspondem de acordo à síntese do projeto disponibilizada no portal da educação: 1) as aventuras patrimoniais, sob a forma de gincanas escolares, para a “caça” aos distintos tipos de patrimônio nos diversos contextos da vida social, essa é a fase mais importante, onde o princípio primordial é a prática da pesquisa escolar no campo patrimonial, sendo o universo estudantil o ponto de partida para a identificação dos sentidos atribuídos ao patrimônio (a escola, a rua, os becos, o casario, a fonte, o bairro, as matas, as águas, o município e, em especial, a sua gente e os animais), utilizando-se da fotografia, da argumentação lógica, da linguagem escrita e falada, das experiências vividas e das histórias de vida das distintas gerações como técnica para o exercício da apreensão deste universo material e simbólico; 2) apresentação das aventuras patrimoniais dos 27 Núcleos Regionais de Educação (NRE), com a exposição dos álbuns com registros e diagnósticos dos olhares fotográficos sobre o patrimônio artístico e cultural baiano; 3) a realização na Mostra das Aventuras Patrimoniais na culminância estadual, no Encontro Estudantil Todos Pela Escola: ciência, arte, esporte e cultura, na cidade de Salvador, com a participação dos estudantes finalistas dos álbuns selecionados nos 27 Núcleos Regionais de Educação nos Territórios de Identidade da Bahia.

As escolas que fazem a adesão ao projeto devem então indicar professores-orientadores do projeto para participarem da primeira etapa do projeto que conforme a SEC é a realização de curso de formação para os docentes sobre noções de fotografia e patrimoniais, capacitando-os para a atuação no projeto. Quando os professores orientadores (sujeitos da pesquisa) foram questionados se possuíam habilidades técnicas para lidar com fotografias e questões sobre o patrimônio, esses apontaram algumas lacunas, especialmente no trato com a fotografia, demonstrando a necessidade de uma formação mais específica, embora já prevista nas orientações gerais. Os docentes entrevistados declararam não terem participado de nenhuma

capacitação mais específica sobre o projeto EPA. “O que aconteceu na época quando a gente aderiu foi apenas a apresentação dos projetos estruturantes pela técnica. E não podemos chamar isso de formação” (D 1). O Docente 2 também confirmou: “Formação exatamente não, lembro que a gente ia em algumas reuniões para passar as orientações, mas hoje, nem isso mais” (D2). É importante ressaltar que esses professores foram orientadores do projeto na edição/ano de 2014 e 2015.

Tal constatação já demonstra uma lacuna quanto à atuação do professor, pois sem uma noção mais especializada sobre a fotografia e operacionalização dos recursos técnicos e conceitos da educação patrimonial artística, o alcance do projeto junto aos estudantes na escola e o seu desenvolvimento pode ser prejudicado. Especialmente a respeito das questões direcionadas ao manuseio dos celulares, (as fotografias são registradas celular) os estudantes demonstram grande facilidade no uso dessa tecnologia e seus recursos, o que não é surpreendente já que essa geração tem acesso e ficam expostos aos mais variados tipos de estímulos dos recursos da tecnologia de comunicação, traço marcante na atualidade. Mesmo o aluno que reside no campo e não tem renda familiar superior a dois salários mínimos possui celular (modelo smartphones), o que demonstra facilidade por um lado aos recursos tecnológicos de informação, e por outro a ampliação dos mercados midiáticos, ambos resultantes do processo de globalização econômica e política planetária.

A difusão do projeto e a sensibilização nas escolas junto aos estudantes é um momento de tensão, pois é sempre uma incógnita a garantia da participação destes no projeto, já que essa ação não faz parte das atividades curriculares das disciplinas, ou seja, não é obrigatória. Sendo que este momento necessita de um planejamento mais específico, e os professores concordam que o encontro com outros orientadores da rede seria importante nesse sentido como visto a seguir. “Seria relevante para o compartilhamento de experiências e novos aprendizados seria o momento de aprender, dialogar, avaliar, sugerir, pois, estaríamos em grupo discutindo, tirando dúvidas” (D 2). Por isso sensibilizar os estudantes acerca da importância das práticas de identificação e de preservação patrimonial sob a ótica desses é essencial como eixo estruturante no processo educativo para a formação de nova mentalidade cultural. Porém, esse processo educativo não se estabelece de forma natural e rápida, grande parte dos alunos do colégio em questão ainda não indicam a maturação sobre essas questões voltadas para o patrimônio cultural de seus lugares e o uso da fotografia como forma de valorizar esse patrimônio.

O uso da fotografia nesse projeto é um aspecto positivo, visto que essa linguagem é comum aos estudantes que munidos com seus celulares já estão familiarizados a esse universo

visual. O que está concernente com Freedman e Suthr<sup>12</sup> (2004 *apud* HERNÁNDEZ 2007; p.27) quando citam que o interesse das crianças e jovens por novas mídias, especialmente pelas tecnologias de educação como é o caso das câmeras dos celulares estão entre os motivos que vem configurado mudanças na educação considerando o crescente campo da Cultura Visual. Há três anos o Colégio Estadual de Quixabeira fez a adesão ao projeto EPA, contudo percebe-se que o conhecimento que os estudantes demonstram a respeito do que é patrimônio cultural, material ou imaterial, e as relações que os sujeitos, (ele mesmo) estabelece com esse patrimônio, ainda é bastante incipiente.

Essa questão observada endossa a necessidade de uma formação mais ampla que não deve se restringir apenas às atividades do projeto em si. Possivelmente essa é uma das questões que não favorece a participação mais efetiva dos estudantes ao projeto, ainda faltam elementos aos alunos que os façam perceber a conexão entre as representações sociais e culturais que os cercam e o patrimônio cultural de seu “lugar”. E isso afeta diretamente adesão dos alunos. Por isso é que ao me deparar com os álbuns fotográficos já confeccionados na escola há uma ascendência na participação dos alunos a cada nova edição, mas ainda de forma tímida.

Em 2013, quando o Colégio resolveu aderir ao projeto apenas duas equipes foram formadas com a elaboração dos álbuns intitulados: “Sobrevivência Local e Cotidiano Cultural” e “Pós Escravidão”. No ano seguinte, em 2014, mas duas equipes participaram com “Produtos da minha Terra” e “Epa! Olha a Feira”. No ano seguinte através de uma divulgação mais ampliada dos professores envolvidos, bem como dos estudantes que já havia participado em outras edições no ano de 2015 houve a formação de cinco equipes que elaboraram as respectivas produções: “Meu sustento, de onde vêm? ”, “As Praças”, “O Futebol quixabeirense em sua verdadeira essência”, “História da Comunidade Católica” e “Meu lar, minha história”. Contudo, a quantidade de estudantes envolvidos no projeto ao longo dessas três edições, cerca de 30 alunos, ainda é pequena diante número de cerca de 400 alunos regularmente matriculados e frequentes, fato este que indica que a projeção da temática, educação patrimonial artística, ainda, como já observado, não é discutida de modo a ter um alcance maior entre os estudantes e a comunidade escolar em geral.

Seguindo as etapas previstas no projeto, a terceira fase diz respeito à realização de oficinas com leituras e noções patrimoniais e fotográficas, em que prevê a visitação dos patrimônios para estimular a busca e o levantamento dos distintos patrimônios, com o objetivo

---

<sup>12</sup> **FREEDMAN**, Kerry; **STUHR**, Patrícia. Curriculum change for the 21<sup>o</sup> century: Vicual culture in art education. In: EISNER, Elliot; DAY, Michael. (Ed.). Handbook of reaserch and policy in art education. Majwah:Larence Erlbaum Associates.p.815-828,2004.



de apreensão e a democratização dos saberes culturais de cada localidade. As oficinas são preparadas pelos professores orientadores, mas ao ouvi-los fica evidente que o tempo utilizado para o planejamento é bem reduzido, como declara o orientador: “nós professores discutimos isso na jornada pedagógica, mas muito do projeto nós deixamos, a gente deixa pra realizar faltando um mês de forma intensificada” (D 1). Há uma cobrança por parte dos orientadores quanto a questão de um maior engajamento e comprometimento dos próprios professores, o que poderia denotar num planejamento e execução mais adequada das ações do projeto. E isto na fala da docente, é perceptível quando ele declara: “Então eu percebo que além de sensibilizar os alunos, nós professores temos que nos sensibilizar um pouco mais também” (D 2). E isso converge mais uma vez com a ausência de formação mais contundente e motivadora para os docentes, que por vezes se sentem apenas cumpridores de projetos determinados.

Sobre a formação dos grupos de estudantes conforme o regulamento deve ser formado equipes de até 05 (cinco) componentes para realizarem a pesquisa, captura de imagens e a confecção do álbum, que não deve exceder o máximo de 20 laudas. As equipes podem ser formadas por alunos de séries, turma e turnos diferentes, o que é levado em consideração é a experiência familiarizada com o mesmo patrimônio. Ressalto que de acordo com o regulamento da SEC tanto a elaboração da pesquisa, quanto a captura das imagens fotográficas e confecção dos álbuns devem ser de responsabilidade dos estudantes. Aos orientadores concerne a função em sensibilizar a participação destes, promover as oficinas, deixar os alunos a par do regulamento, orientar a produção dos roteiros para a pesquisa e confecção dos álbuns. E por fim, as fotografias devem ser registradas nos celulares ou máquinas fotográficas dos próprios estudantes. A revelação das fotografias é custeada pela escola que recebe da secretaria um valor para este fim.

Com os álbuns confeccionados, a escola prepara o momento da culminância, por ser uma escola pequena todos os projetos estruturantes fazem a exposição de seus produtos num único evento, nomeado na escola como Festival Estudantil. É importante destacar que este evento é também festivo. “Na hora do festival, na culminância, a gente vê que os alunos gostam de participar. Quando eles apresentam os álbuns, é nítido de como se sentem felizes e orgulhosos do que fazem” (D 2). A atitude dos alunos apontada pelo professor durante a apresentação dos álbuns, intenta para que este momento seja também percebido como um momento de certo protagonismo, já que esses apresentam produções visuais de seus lugares, sob seus olhares. E isso é tratar os alunos como portadores de memórias sociais, com direitos a

falar e a representar a si próprios na busca de aprendizagem e auto formação (GIROUX<sup>13</sup> 1994 *apud* HERNANDEZ 2008; p. 39). A escola compõe uma comissão julgadora com convidados da comunidade externa para que julguem qual o melhor artefato produzido no evento. O álbum escolhido conforme os critérios como o melhor participa da apresentação/exposição das Aventuras Patrimoniais nos Núcleos Regionais de Educação. Que por sua vez, escolhe também por meio de outra comissão julgadora a equipe com o “melhor” álbum do Núcleo Regional que concorrerá, agora, na instância estadual. Vale ressaltar a determinação que as fotos devem ser inéditas.

O formato qual o projeto EPA se configura não é considerado adequado na visão dos professores envolvidos, isto porque de acordo com a proposta inicial contida na síntese disponibilizado pelo portal da Educação da Bahia define que o momento do planejamento letivo deve ser encarado como uma construção necessária à articulação dos Projetos Estruturantes, cujo aprimoramento acontecerá no decorrer de todo o ano letivo. Contudo, o que se percebe desse projeto no referido colégio é que essa prática não se alonga para o ano letivo, nem tão pouco passa a fazer parte das ações diárias dos professores em sala de aula conforme se pode notar nas falas dos docentes orientadores: “Porque se a gente não consegue trabalhar de forma organizada desde o início do ano letivo, as culminâncias viram só evento e não como algo pedagógico da escola” (D 1). Há a percepção de que o modo como o projeto vem sendo desenvolvido na escola não é satisfatório, configurando mais uma ação que deve ser apenas cumprida. “A gente percebe que não tem um retorno, um feedback, a culminância não fica dentro das potencialidades e da eficiência que gostaríamos” (D 1). O orientador 2 também compartilha dessa mesma opinião, “Aí precisamos de mais planejamento, porque a preocupação é cumprir as etapas, é fazer acontecer o projeto, ou seja, ter álbuns confeccionados, e pronto. E a preocupação termina por aí” (D 2).

Nota-se em ambos, que a questão do tempo determinado no cronograma da SEC não atende as necessidades do tempo da escola para a adaptação da proposta do EPA e sua introdução no cotidiano dos planejamentos e práticas dos docentes. Isso porque pensar numa prática em que produções imagéticas, fotográficas propriamente, sejam construídas na perspectiva dos próprios estudantes, sem dúvida é repensar também as exigências que são postas aos professores relacionados aos conteúdos programáticos de cada disciplina que devem ser trabalhados durante o ano letivo em cada série, em cada unidade letiva. As demandas

---

<sup>13</sup> GIROUX, Henry. [1994] *Places inquietantes. Aprendendo de la cultura popular*. Barcelona: Paidós, 1996.

geradas pelas secretarias, em muitas vezes sobrecarregam o cotidiano escolar, dificultando ainda mais um planejamento de atividades dessa natureza.

Nesse contexto há uma ação recorrente comum à escola pública no Brasil, e que de certa maneira, se repete na implantação dos projetos estruturantes, a prática de programas e projetos educacionais serem criados e encaminhados para a implementação na escola, sem que haja antes um processo de reconhecimento e diálogos com as comunidades escolares e, sobretudo com os professores. E tal prática se alinha à Tendência Pedagógica Tecnicista, que conforme Saviani (2008) concebe o professor como um administrador e executor do planejamento que deve garantir a eficácia do que é transmitido. Ou seja, o professor deveria ser aquele responsável por fazer acontecer na escola o planejamento feito por outros, especialistas. A estrutura do projeto EPA se assemelha a essa tendência quando não abre espaço para que os professores façam suas avaliações e sugestões sobre a execução e resultados do projeto na escola.

#### **1.4.1 Entre imposição e possibilidades no EPA**

No período de anúncio e apresentação, os projetos estruturantes foram alvos de duras críticas e resistência por parte de muitos professores da rede. Por compreenderem que muitas ações e objetivos pretendidos não correspondiam exatamente às indagações e necessidades de seus alunos. Além do aspecto estrutural e metodológico dos projetos, especificamente o EPA, em que as etapas de execução de acordo a reflexão e fala dos docentes se constituem como um entrave para uma prática mais profícua, inclusive no alcance dos objetivos da própria proposta. “O formato do projeto já vem enlatado, com datas estabelecidas, e o que nós fazemos é correr para cumprir os prazos” (D 2).

Na jornada pedagógica a SEC encaminha para as escolas a síntese de todos os projetos junto com cronograma das etapas e datas determinadas, num formato “enlatado”, não permitindo a flexibilização para qualquer alteração feita pela escola, não há espaço para mudanças. E os professores decidem quais projetos serão desenvolvidos na escola, embora, haja uma aparente autonomia quando as escolas têm o direito de decidirem sobre a adesão a realização do projeto, mas de fato o que se observa é que pelos projetos estruturantes serem estendidos em toda rede cria-se um clima de uma “pressão” velada em prol da participação efetiva das escolas. Sendo necessário inclusive que a escola que escolher não fazer a adesão precisa fazer uma justificativa sobre esta decisão diante da secretaria de educação.

Desde a construção da escola como espaço institucionalizado tradicionalmente para o saber transmitido, há um tencionamento para transformá-la num lugar de formação. Todavia

esse movimento não é compatível a um modelo burocrática o qual os programas e projetos são pensados por especialistas que não possuem, na maioria das vezes, nenhuma proximidade às particularidades e demandas escolares, como a questão relacionada ao tempo cronológico na escola. Para Nóvoa (1999; p.1) isso significa fortalecer as escolas como espaços de autonomia pedagógica, curricular e profissional, e ainda, conforme o autor é necessário um esforço de compreensão do papel dos estabelecimentos de ensino como as organizações, funcionando numa tensão dinâmica entre a produção e a reprodução, entre a liberdade e a responsabilidade.

Mas nesse ínterim ressurgem com ênfase a questão da autonomia escolar. E pensar nessa palavra no contexto da escola é ir além da classificação gramatical a de que é um substantivo feminino, mas é chegar à significação tão pura e forte como é retratada no dicionário Scottini de língua portuguesa, que faz a referência: independência, liberdade, liberdade de ação; e, ir além. Compreendendo que esta palavra, está dentre aquelas palavras como diz o poema “Há palavras que nos beijam” de Alexandre O'Neill, in 'No Reino da Dinamarca' de 1958: “Há palavras que nos beijam, como se tivessem boca. Palavras de amor, de esperança, de imenso amor, de esperança louca”. Daí autonomia ser uma palavra tão significativa, repleta de amor e de esperança, salta do coração à boca daqueles que desejam uma escola verdadeiramente livre com qualidade que edifica a todos. E é forjada nas lutas empreendidas ao longo da história dessa instituição, por tantos e tantas pela construção de uma escola que prima pela liberdade e dignidade humana, não a liberdade aos modos produtivista do capital, mas a que valoriza a cultura de seus sujeitos não lhes sendo imputado o direito de conhecer e construir saberes humanos diversos.

Silva (2002) afirma que para haver uma ação educativa na perspectiva da autonomia escolar esta deve ser garantida através da autonomia dos sujeitos que interagem no processo de ensino e aprendizagem. O autor aponta não ser possível pensar numa escola autônoma, de fato sem que seus sujeitos o sejam. As instituições são criadas e mantidas por indivíduos, mesmo havendo uma estrutura favorável à autonomia da escola, com condições facilitadoras isso por si só não garante a autonomia da unidade escolar. (SILVA 2002.69).

A escola pode ser um espaço para o favorecimento da igualdade e emancipação dos indivíduos, mas esta realidade só será possível acontecer se aprendizagem tiver por base as experiências dos próprios sujeitos que se constituem o centro do processo educativo. (HERNÁNDEZ 2007; p. 94). Quando os professores orientadores falam sobre a questão do tempo, da falta de espaço em suas práticas para a contemplação do projeto EPA fazem isso tomando para si a responsabilidade, como já dito, “precisamos de mais planejamento” (D 2) ou “Porque se a gente não consegue trabalhar de forma organizada desde o início do ano letivo, as

culminâncias virão como mero projeto, e não como algo pedagógico da escola” (D 1). O grande problema perceptível no projeto e suas etapas se localiza especialmente o de não ter sido uma proposta construída pelos professores, alunos e direção, faltando hoje flexibilidade para as alterações na escola, o que poderia garantir uma adesão mais efetiva. Mais uma vez não há autonomia.

A autonomia escolar tão amplamente divulgada nos últimos tempos, não é ainda vivenciada nesse contexto em seu sentido pleno, percebe-se que sua realização está no estágio inicial, provavelmente por causa dos vestígios da tradição centralista da Educação brasileira, e também por falta de informação das pessoas que têm de exercê-la, especialmente os gestores públicos. O projeto estruturante sugere mesmo sem estar explícito que estes servirão para estruturar, organizar, práticas pedagógicas na escola, mas dada a dimensão do alcance destes, em toda uma rede de ensino, convém à indagação sobre seus objetivos e desenvolvimento, se estes condizem com as realidades das escolas estaduais da Bahia. Até porque o projeto EPA tem características de ser complementar a formação dos conteúdos que já estão no currículo formalizado.

A problematização sobre patrimônio e manifestações culturais tratada no projeto estruturante EPA para a compreensão dos estudantes a respeito das relações que estes estabelecem com seus lugares de convivência e as ações que estes podem realizar após o projeto no seu cotidiano é interessante. O que está em conformidade com o compromisso do projeto político pedagógico, contido nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais de Educação (2013: p.19) quando prevê “I - estimule a leitura atenta da realidade local, regional e mundial, por meio da qual se podem perceber horizontes, tendências e possibilidades de desenvolvimento”. Contudo, o modelo aplicado ao projeto é o da competição, a cada etapa, na escola, nos núcleos regionais e a nível estadual todos disputam para ser o premiado como melhor álbum.

A questão da competição é uma característica própria do capitalismo, todos em tese possuem liberdade, condição de igualdade para competir, embora é visível que práticas dessa natureza reforçam e reproduzem os ideais de exclusão de uma sociedade extremamente desigual. As equipes se empenham para produzir o melhor álbum, a melhor pesquisa com o intuito de vencer a competição e ganhar o prêmio. É claro que há o desejo de fazer o trabalho bem feito, o orgulho de mostrar a produção para outros, além de outros aprendizados percebidos (ou não), a posteriori. Mas, é o espírito competitivo que durante o projeto se evidencia, portanto, compreender o papel dos valores implicados nesse processo e até que ponto há contribuições para formação dos alunos, enquanto sujeitos. Na medida em que a escolha é a do melhor álbum

em detrimento aos demais com a premiação ao fim, cabe questionar a que tipo de sujeitos esses valores contribuem para formação, e ainda qual modelo de sociedade ele corresponde.

Essas indagações tornam-se pertinentes ao ponto em que é observada no EPA apenas a priorização dos objetivos referentes ao concurso, com a preocupação em cumprir os prazos das etapas (expectativa da escola, docentes orientadores) e de ter o melhor trabalho julgado como vencedor e ser premido (expectativa dos estudantes). A escola desde sua criação como espaço para formação sistematizada se constitui como espaço cultural também, portanto faz parte de um contexto social e histórico de cada época, sofrendo influência deste, ao tempo que também pode influenciar o contexto social. Embora concepções, outrora, a tenha concebido como um lugar que deveria ser mantido apartado da sociedade, um lugar sagrado ao conhecimento. Esquecendo o fato de que ao ser formado por pessoas e para pessoas não há como barrar as interferências externas. Freire (2002) entende que a educação sozinha não transforma a sociedade, mas sem ela tampouco a sociedade muda. Nesse contexto, cabe inferir que a educação sempre coube à função histórica de mediar os projetos políticos que tanto podem ser “democráticos como autoritários, includentes ou de exclusão das majorias e, portanto, local onde se articulam interesses diversos e antagônicos, local de disputa ideológica e de hegemonia” (CORRÊA, 2000, p. 50).

A atenção dada ao projeto EPA está enfaticamente nos resultados, no produto, distanciando a possibilidade dessas práticas serem trabalhadas durante todo o ano letivo, e isso se apresenta como contraditório já que este objetivo é pretendido na síntese e orientações do projeto. Refletir sobre essas questões leva a percepção de que é necessário ir além da discussão sobre a falta da flexibilização no cronograma fechado, ou mesmo do modelo que enaltece a competição e a qualidade de ser melhor que os demais. Esses aspectos são próprios de uma concepção de sociedade baseada nos valores do individualismo e liberdade que leva, sobretudo, ao consumo e a produção livre do capital. E tal concepção que vem se reinventado mediante as mudanças do mercado e cenário político sendo danoso para a educação, como aponta Corrêa (2000; p. 54) porque nos pode levar a viver a ilusão de que temos liberdade política, liberdade de escolha, o que não condiz com a realidade vivenciada.

É preciso ampliar a discussão sobre as determinações e inflexibilidades do currículo escolar que se materializa através de imposições de programas e projetos na escola, sem que haver uma contextualização e adaptação a cada espaço. Vejo que uma das formas seria o redimensionamento de projetos, no caso específico o EPA, em ações mais produtivas para os sujeitos, evidenciando não os resultados como já esperado, mas aqueles que processo podem responder melhor ao projeto de educação que se volte para construção de sujeitos emancipados,

conscientes de sua condição política, social e individual que lhes fazem humanos e atuantes. Por isso os docentes tendem a ter uma visão mais ampla a respeito do projeto EPA. “Quando me deparei com o projeto estruturante EPA foi uma possibilidade que eu encontrei de fazer com que o meu aluno tenha um olhar diferente do lugar onde se vive”. **(D 2)**

A escola e o que nela se ensina, não mais será somente a transferência do conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 1999; p.21). “Na medida em que eu permito que eles fotografem, analisem e vejam o lugar de uma forma talvez como nunca vista, isso vem enriquecer as minhas aulas, os conteúdos e conseqüentemente o aprendizado dos meus alunos” **(D 1)**.

O exercício de compreender sob qual lógica esses projetos são elaborados, que tensões provocam na recepção e desenvolvimento, quando são encaminhados e executados na escola se faz relevante a fim de que se tenha uma compreensão nítida sobre quais impactos o projeto repercute nos processos de formativos dos sujeitos aprendentes. Manter o pensamento crítico e reflexivo ajudará no discernimento para novas reelaborações no âmbito da execução, com vistas à valorização não apenas do produto, mas ao processo de produção e reelaboração como posto na fala dos docentes quando questionados sobre os motivos que lhes fizeram participar como orientadores do EPA.

“A princípio a proposta do projeto me interessou pela questão do resgate cultural que ele propõe para a comunidade. Eu tinha a vontade de ver os alunos se interessarem mais por coisas que estão ao seu redor” **(D 1)**.

Porque a gente tem a tendência de discutir coisas e realidades mais distantes. E o projeto me despertou a ideia de trabalhar o patrimônio cultural próximo de nós. **(D 2)**.

É perceptível na fala dos orientadores nuances de potencialidades que poderiam ser exploradas a partir da realização do projeto estruturante EPA, e é sobre esse mote que a pesquisa ora apresentada se debruça, a de verificar a força de potência das produções visuais na escola, especialmente na contribuição para a formação leitora dos sujeitos frente a uma sociedade imagética e tecnológica.







“O que vai ficar na fotografia, são os laços  
Invisíveis. As cores, figuras, motivos.  
O sol passando sobre os amigos.”  
(Leone e Léo Jaime, 2002).

## **CLICK 2 - Fotografia, lugares e narrativas visuais**

Mediante as tecnologias digitais amplia-se o contato com processos imagéticos, favorecendo a elaboração de narrativas visuais. De acordo com Martins (2009, p. 33) narrativas são manifestações orais, escritas, sonoras e visuais que se organizam a partir de uma sucessão de episódios ou ocorrências de interesse humano que integram uma mesma ação. Dessa maneira, narrar significa contar algo do mundo, sobre outras pessoas ou sobre si mesmo. E esta prática se dá há muito tempo, desde a tradição da história oral na antiguidade que era responsável por contar feitos e histórias com objetivos de ensinar, mantendo costumes e crenças. A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores (BENJAMIN, 1994; p.198), daí o caráter educativo impresso nas narrativas.

A partir dessa compreensão é que início a narrativa da coleta das informações e aspectos relevantes que foram essenciais para a reflexão e análise dos discursos orais (entrevistas e grupo de discussão) e visuais (análise de álbuns fotográficos). Estando de acordo com percepção de que todo saber humano constitui cultura e é passível de interpretação, portanto pode ser narrado. Conforme explicita Clandinin e Conelly (2000 apud MARTINS, 2009; p. 36) a “vida é construída por fragmentos narrativos vividos e momentos contados no tempo e espaço, sobre os quais refletimos e compreendemos em termo de unidades e descontinuidades narrativas”.

Este Click é dividido em três partes principais, primeiramente, apresento os álbuns do EPA do Colégio Estadual de Quixabeira mantendo o olhar sobre o senso estético impresso. Em segundo faço recortes das falas dos aprendentes sobre imagem (obra de arte, fotografias) o que pensam, o que representam para a formação leitora e cultural, estas impressões dos estudantes foram registradas durante o encontro de discussão. Em seguida, passa-se ao diálogo analítico das entrevistas do tipo semiestruturada que foram realizadas com alguns dos sujeitos aprendentes, dando ênfase a percepção de cada um acerca do processo formativo atribuído a participação do projeto estruturante EPA.

## 2.1 Narrativas e visualidades dos aprendentes

“Engana-se quem procura interpretar imagens simplesmente a partir de uma expressão de maestria, técnica individual (...). As imagens corporificam concepções culturais” (NEIVA 1993; p.). A imagem tomada como texto encontra-se num desdobramento contínuo de significação que é renovada a cada nova leitura realizada por espectadores em diferentes contextos e época. Uma imagem observada por um espectador quando jovem certamente terá outra significação se observada por esse mesmo espectador anos depois, isso porque este vivenciou experiências de vida que, de um modo ou de outro, agrega novos valores ou reforça antigos, ainda mais se essa comparação for feita com sujeitos de culturas ou contextos históricos diferentes.

A partir dos registros com a escrita, as narrativas passaram também aos domínios da literatura sendo um gênero que engloba estilos com característica própria como o romance, a fábula, a epopeia ou o épico, o conto, a crônica, a novela e o ensaio. A matéria principal é a palavra. Mas as narrativas a partir da imagem também é uma prática antiga, mesmo antes da escrita os homens já faziam o registro de suas experiências e feitos através de desenhos e pinturas. Com a invenção da fotografia e câmara fotográfica tornou-se mais simples o registro visual, estando ao alcance de todos.

As produções visuais que os estudantes realizam com registros fotográficos de seus lugares, também se insinuam como histórias a serem contadas, por isso considero que cada álbum fotográfico produzido neste projeto se constitui como narrativas em que os sujeitos são responsáveis por criar a sequência nos quadros imagéticos, dando uma dinamicidade própria das narrativas, além de se constituírem em narradores. E assim, como em qualquer trama oral ou escrita, o que a faz ser especial, marcante para os seus leitores-espectadores é além do poder dos fatos e imagens da própria trama, os artifícios e poder de encantar do narrador. Portanto, a experiência visual que os álbuns do EPA podem proporcionar aos espectadores depende dos conhecimentos prévios advindos de outras visualidades e também da forma como a narrativa é construída. As imagens registradas, a disposição das fotografias no álbum, a forma e texturas da capa, das páginas dos álbuns são partes das escolhas que os produtores/intérpretes (aprendentes) fizeram no intuito de produzir sensações impactantes em seus espectadores.

É importante notar que, no gênero narrativo, há uma aproximação com a população menos letrada, os limites da literatura erudita reservada para poucos se desfazem com a narrativa, pois as pessoas passam a desejar ter suas vivências (re) contadas de modo a fixar na

memória para a posteridade. Isto porque as narrativas de acordo com Martins (2009, p. 34) foram responsáveis por criarem uma maneira peculiar para os indivíduos se expressarem sobre a vida, a memória, a intimidade. Quando os estudantes são instigados a pensar e a olhar para os seus lugares, sua escola, seu patrimônio cultural de forma não corriqueira este momento se revela como problematizador, pois, o sujeito muda de perspectiva saindo do seu lugar comum para olhar de outra forma aquilo que se vê e vive diariamente, e que por isso cai na janela do comum. Com a fotografia vê-se a oportunidade dessa mudança de olhar, pois com esse recurso visual os sujeitos aprendentes podem, assim como um cronista experienciar o inusitado naquilo que é visto no cotidiano e que exatamente por isso, muitas vezes não é reconhecido.

A popularização da fotografia, especialmente na composição de registros pessoais como álbuns de família, de viagens, de ações e eventos do dia a dia de pessoas comuns contribuiu massivamente para o uso alargado da fotografia. Ainda mais com a tecnologia digital que ampliou a produção dos registros visuais e sua publicização no espaço virtual, conforme aponta Achutti (2004 apud MARTINS 2009, p. 34) sobre as possibilidades de criação na era digital. Hoje, as pessoas além de serem consumidores podem tornar-se realizador/criador de imagens e se consagrar a reproduzir a vida cotidiana em vídeo ou em fotografia, sem que para isso necessite de grandes conhecimentos técnicos.

Mas essa facilidade também traz consequência na vida contemporânea, que marcada pela velocidade e superexposição ao virtual, faz das experiências visuais efêmeras, sem profundidade, isto porque as imagens produzidas e consumidas diariamente são em uma quantidade absurda, não oportuniza tempo para um olhar mais vertical sobre os processos visuais, a partir das imagens diárias.

Nesse aspecto, a experiência visual deixa de ser um processo de leitura crítica, um saber construído, comparado ao que Benjamin (1994, p. 199) cita sobre o saber oriundo das narrativas contadas por narradores de terras distantes, mas que quando associado ao saber do passado produz de fato, experiências, pois o “narrador retira de sua experiência o que ele conta; sua própria experiência ou relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes.” (p.201).

Com novo molde de vida o prazer de eternizar uma comemoração de um evento familiar, lembranças de um passeio ou férias através da fotografia é substituído pelo desejo substancial de “likes” (curtir) nas redes, elemento que mede o grau de popularidade dos sujeitos nesse universo virtual. Perde-se então o processo de degustação da imagem, que pode acionar conhecimento prévio de memórias individuais, pessoal ou coletiva. Nesse sentido a experiência com visualidade é no dizer de Martins (2009; p. 34) uma espécie de cosmo imagético que

envolve ao mesmo tempo em que assedia, sugerindo e gerando links com repertórios individuais.

Mas há outro aspecto também a da possibilidade de os sujeitos expandirem saberes culturais através da visualidade, não se restringindo apenas ao papel de espectador das imagens de outros, mas também como produtor e referente de imagens. A dinâmica visual se alterna na ação de ver, ser visto e também de mostrar, denotando a elaboração de subjetividade nas formações dos sujeitos implicados em contextos sociais diversos. É importante que as relações com as imagens tenham outro viés, dessa maneira as experiências com as visualidades devem instigar não apenas o consumo estático e vazio, mas que seja um processo de reelaboração de sentidos e significados mais críticos.

A escola deve atuar como espaço em que esse processo de leitura e produção de textos, inclusive imagéticos, apresentem e reflitam as formas de olhar, de representar e conceber a imagem que vem se modificando ao longo dos últimos anos, e que a partir da perspectiva da cultura visual novas inflexões sobre experiências visuais na contemporaneidade podem ser fecundas. Assim, compreendo que oportunizar os estudantes a experiência de construir narrativas visuais sobre seus lugares, seus valores culturais e situações de seu cotidiano de acordo com Martins (2011; p.36) é “criar vínculos com questões subjetivas, mas, principalmente, de buscar uma compreensão de si mesmo tendo como referência as imagens e informações que escolheu como importantes e instituidores de suas vivências pessoal e social”.

As produções dos álbuns se encaixam nessa perspectiva, já que os patrimônios narrados visualmente não são selecionados aleatoriamente, ao contrário, fazem parte de alguma maneira da história de vida dos estudantes. Então, há vínculos entre o que é mostrado e contado nos álbuns que extrapolam a finalidade da simples reprodução visual. Há impressões no delineamento dos álbuns que evocam traços e saberes culturais advindos das experiências cotidianas desses sujeitos. E a fotografia assume o espelhamento desses traços.

## **2.2 O senso “estético” nos álbuns do EPA**

Ao observar os álbuns do EPA na escola, de imediato o meu olhar se desvia e se fixa para as capas de cada artefato. As cores, formas e materiais usados fazem composições que se relacionam com o patrimônio cultural (material ou imaterial) que os aprendentes elegeram como importantes em suas localidades de convivência, e que no álbum é apresentado em forma de narrativa visual. Existe claramente um apelo ao visual com o intento de prender a atenção do espectador, e então, convencê-lo sobre sua relevância e beleza. Encontra-se nessas

produções visuais um senso estético próprio de cada sujeito envolvido em sua confecção, uma estética que não está propriamente na escola, mas se localiza, sobretudo, no contexto cultural desses meninos e meninas. A capa e todas as páginas do álbum também narram juntos com as fotografias.

No texto “A questão da arte moral ou imoral”, Fernando Pessoa (1966) expõe que os homens não apreciam só esteticamente, mas também apreciam segundo toda sua constituição moral. Por isso, “cousas grosseiras, impuras, lhes desagradam, não na parte estética, mas na parte moral que não podem mandar embora de si”. Observa-se que na leitura de uma imagem, seja uma obra de arte ou não, considera-se as impressões sensoriais e o acervo que há no imaginário do espectador como frutos das experiências de vida deste sujeito.

As impressões que cada álbum do EPA produz naqueles que os apreciam é relacionado automaticamente com vivências anteriores, por isso, quando os aprendentes apresentam o álbum aos seus pares, estes se deparam com algo já conhecido, o que sugere não uma leitura inédita, mas um processo de significação editado, pois estes espectadores compartilham também vivências com o mesmo patrimônio. E nesse movimento, mesmo a ideia primeira da arte sendo a da beleza em si, isto não é possível, no momento de sua apreciação pelo espectador, pois a forma de olhar e perceber a imagem estão implicados em questões sociais e históricas ao qual o espectador se insere.

Fernando Pessoa (1966) apresenta em dois aspectos que a arte precisa ser pensada, no puramente artístico, “a feição artística é criar a beleza — nada mais” e somente pode ser apreciada neste viés por elementos puramente estéticos, mas, há também a feição social, isto porque “a natureza da humanidade é uma só, não se divide em estética, moral, intelectual, etc.”. Esse pensamento, sem dúvida, permeia a ideia acerca da recepção das imagens contemporâneas, como um processo marcado pela transversalidade, instigado especialmente pela multiplicidade de experiências imagéticas que os sujeitos vivenciam cotidianamente, pois os sujeitos não se formam sob uma única tessitura, tão pouco o “olhar” para as imagens, isto porque conforme Pessoa (1966) “o amor da beleza é fundamental na sua alma — é arte; mas não só isso reside nela, não só com isso critica e aprecia. Outros elementos entram inevitavelmente nessa apreciação”. Outros elementos referem-se às experiências sociais, educativas, individuais, sensoriais que formam cada sujeito.

Os estudantes que participam do EPA no primeiro momento aceitam o convite feito pelos professores orientadores não porque possuem qualquer talento artístico ou habilidade com recursos audiovisuais, e sim por ser uma atividade da escola. Contudo, fica evidente na produção final dos álbuns que a percepção estética de cada sujeito aflora, desde a pesquisa sobre

o patrimônio escolhido, até a disposição da fotografia e estética dos álbuns. As capas e páginas vislumbra um tom estilizado que eleva a partir de uma noção criativa e estética, os álbuns em trabalhos de arte. A visão estética que emprego na análise dos álbuns está na compreensão de que a Estética, tradicionalmente ligada a visão da beleza, que em sua origem vem da palavra grega *aisthethiké*, faz referência a tudo que pode ser percebido através dos sentidos.

Kant definiu a estética como a ciência que trata das condições da percepção pelos sentidos. Sendo a área da filosofia que estuda racionalmente o belo – aquilo que desperta a emoção estética por meio da contemplação – e o sentimento que ele suscita nos homens. No entanto, o filósofo alemão Alexander Baumgarten (1714-1762) a utilizou para nomear o estudo das obras de arte como criação da sensibilidade, tendo por finalidade o belo. Englobando tanto o estudo dos objetos artísticos quanto os efeitos que estes provocam no observador, abrangendo os valores artísticos e a questão do gosto. (COTRIM, 2013; p.317).

Os valores estéticos, de acordo Cotrim (2013) se difere da lógica e da matemática. Isso porque a estética parte da experiência sensorial, da sensação, da percepção sensível para chegar a um resultado nem sempre claro, ao contrário do que é pretendido no conhecimento lógico-matemático, mas é uma ciência bastante imprecisa. A falta de clareza nos sentidos estéticos está no juízo de valor que se declara de uma imagem, diz respeito ao julgamento que se faz se algum objeto, acontecimento, pessoa ou qualquer outro ser é belo. A definição do que é belo é bastante variável e impreciso, pois há visões diferenciadas acerca dos aspectos fundantes da estética. Hegel, ainda traz outra questão sobre beleza advinda da “perspectiva histórica”, que seria a compreensão do belo e do consenso “relativo” sobre a beleza de um objeto ou de algo depende do momento histórico e cultural vivenciado. Sendo que somente a partir da visão de mundo de cada contexto é possível considerar o que é belo ou não. Hegel sintetiza a beleza artística não apenas ligada à sensação de prazer que a obra proporciona, mas a capacidade que ela tem de sintetizar um dado conteúdo cultural de um momento histórico. O gosto estético é formado, sobretudo, pelas experiências culturais dos sujeitos. (COTRIM, 2013, p.318-319). Assim a proposta do projeto EPA versa em sua essência exatamente sobre as experiências dos sujeitos com seu patrimônio cultural, com vistas à problematização.

O aspecto histórico é compreendido por Benjamin como essencial para a construção de um conceito de estética das imagens reproduzidas. “No interior de grandes períodos histórico, a forma de percepção das coletividades humanas se transforma ao mesmo tempo em que seu modo de existência” (BENJAMIN, 1994; p.169). Portanto, se há mudanças históricas vivenciadas por pessoas em diferentes épocas, seja na dimensão social, política, econômica isto

terá uma repercussão diretamente com o modo de ver e pensar das pessoas, o que certamente afetará suas percepções sobre as imagens que lhes circundam.

Na contemporaneidade, as relações com as imagens se dá notoriamente por bases mercantilistas na lógica da indústria cultural, mas o próprio Benjamin sugere outro olhar na constituição educativa dessas imagens, mesmo sem tratar da questão específica para a escola. É possível inferir que a partir de seu pensamento abrem-se possibilidades para novas estratégias que abordem o texto imagético de forma ajudar as pessoas a não apenas permanecer no estágio da crítica, que é importantíssimo, mas ir além, estabelecendo novas relações e sentidos, inclusive com as experiências do espectador que nessa perspectiva se faz leitor e produtor. Assim, quando o colégio fez a adesão ao desenvolvimento do projeto EPA assumiu esse caminho de junto aos participantes promover a leitura de textos imagéticos, mas também a vivência da produção consciente de imagens, modificando o seu posicionamento de ser somente um consumidor de imagens.

A estética da leitura e produção de textos imagéticos deve então, está numa perspectiva relacional entre as diferentes imagens que são produzidas em diferentes contextos e suportes, concebidas como narrações, que ao serem relacionadas ou justapostas podem construir novas narrativas, de acordo com a cultura visual observa que ao mesmo tempo em que são produzidas novas relações entre imagens diversas, amplia-se o debate sobre o mundo da arte, colaborando para o diálogo entre a cultura popular e as artes visuais tidas como tradicionais, em processos de conexão como a intertextualidade que produz novas representações e significados. (HERNÁNDEZ, 2007; p.53)

A produção dos artefatos visuais pelos estudantes a partir do projeto estruturante “Educação Patrimonial Artística” (EPA) emerge como oportunidade de observar a relação que esses estudantes estabelecem com seus lugares, sua gente, suas histórias, arquitetura das casas, praças, trabalho, festas enfim com o seu patrimônio cultural (material e imaterial). E daí a linguagem fotográfica se apresenta não apenas como registro, mas como processo da narrativa visual, acordando com Sontag (2004; p. 21) quando diz que uma “foto não é apenas o resultado de um encontro entre um evento e um fotógrafo; tirar fotos é um evento em si mesmo, e dotado dos direitos mais categóricos — interferir, invadir ou ignorar, não importa o que estiver acontecendo”. Em cada álbum conta-se uma faceta da história desses lugares na perspectiva dos estudantes, que convive cotidianamente (a grande maioria) desde o nascimento.

No processo de confecção dos álbuns chama atenção à maneira que cada um é elaborado pelas equipes. A estética, entendida como percepção, é desenhada nos álbuns refletindo a intencionalidade de cada grupo em relacionar cada patrimônio cultural registrado. Quando os

estudantes foram questionados sobre o que os levaram a confeccionar os álbuns (a capa, as páginas) com materiais diferenciados, próprios de seu cotidiano, todos foram unânimes em destacar que deveriam usar a criatividade para passarem as pessoas à importância do que há de melhor de seus lugares, suas culturas. No material utilizado pelos aprendentes para elaborarem o álbum há umnexo ao que é de sua cultura. É perceptível o desejo de ser, de fato particular, diferente do outro, e isto é utilizado como o prazer visual de se ver e ser visto nos álbuns fotográficos. Há um compromisso mesmo que não tão consciente dos estudantes em relação aos seus valores, ao tempo que se nota também, um certo empoderamento dos valores local, contrapondo a lógica da homogeneização de práticas culturais que por vezes se apresenta nas ideias da globalização.

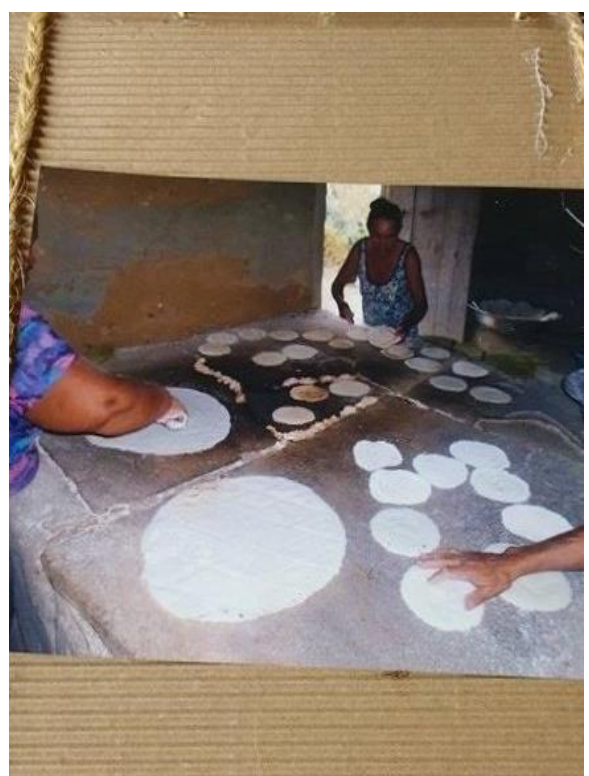
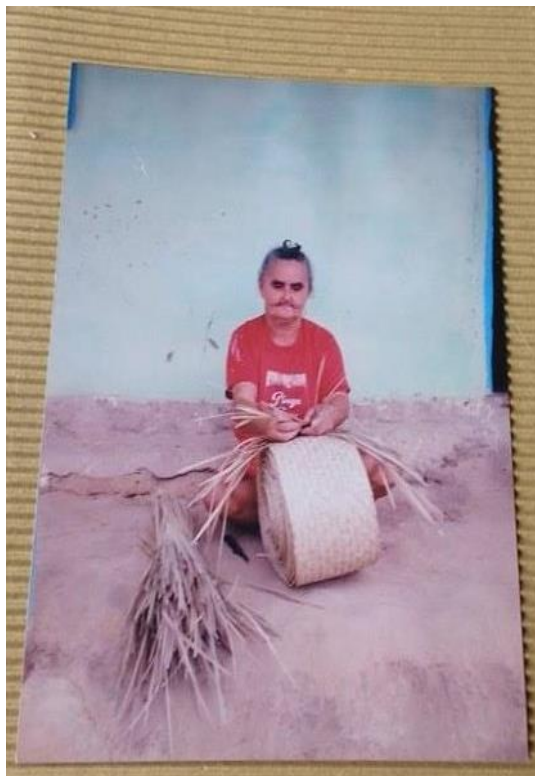
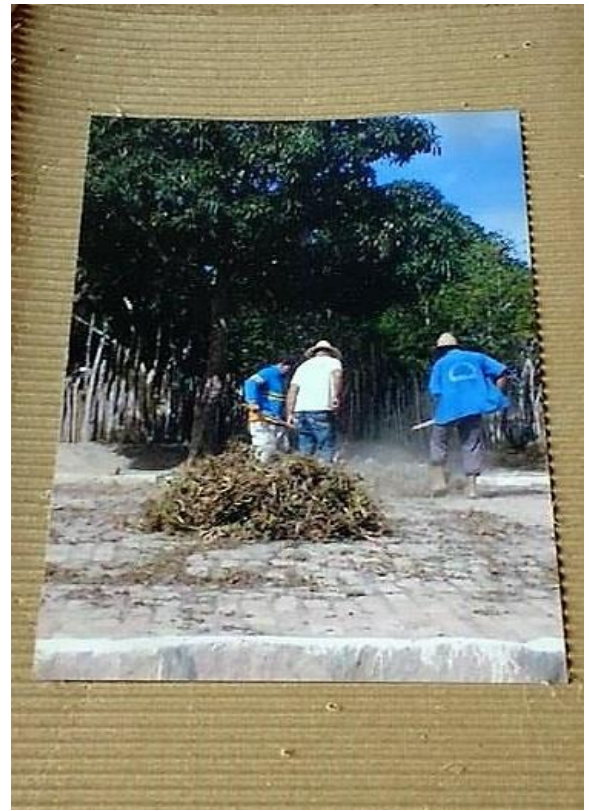
Inicialmente, os alunos demonstraram insegurança e “vergonha” de seus lugares por não os considerarem interessantes, ausentes de patrimônio cultural, - “não há o que mostrar”, quando se envolveram com o projeto, houve um crescente desejo de mostrar mesmo sem existir um conhecimento técnico mais específico. Nesse momento o que era simples, comum imperceptível são ressignificados através da fotografia. Cada álbum se constitui em singularidade, pois representa a concepção e percepção dos alunos sobre seu lugar e do patrimônio que a forma, tanto na visão de quem vivencia esse contexto e agora também de quem o observa. Como pode ser notado nas imagens dos álbuns fotográficos do EPA, expostos em ordem das edições (anos 2013/2014/2015) do projeto no referido colégio.

No ano de 2013 foi quando o Colégio Estadual de Quixabeira fez a adesão ao projeto EPA, neste ano houve a formação de duas equipes com a confecção de seus respectivos álbuns.

De acordo como o roteiro elaborado pela equipe (parte obrigatória) o álbum intitulado “Sobrevivência Local e Cotidiano Cultural”, buscou apresentar as diversas atividades de subsistência existentes nas regiões do município, realizadas através do trabalho da agricultura familiar e cooperativas. As fotografias foram agrupadas em três eixos, sendo 1. Agricultura Familiar; 2 Atividade Artesanal; 3.Comercialização do Gado, conforme estão organizadas no álbum. Os estudantes que fizeram parte desse grupo não moram numa só localidade, por isso propuseram apresentar as atividades do município como um todo. Nesse sentido percebe-se a relação do trabalho com a terra que esses meninos e meninas estabelecem, muitos deles trabalham diretamente no campo junto com os pais ou cônjuges.



**Fotografia 4** – Álbum: Sobrevivência Local e Cotidiano Cultural.

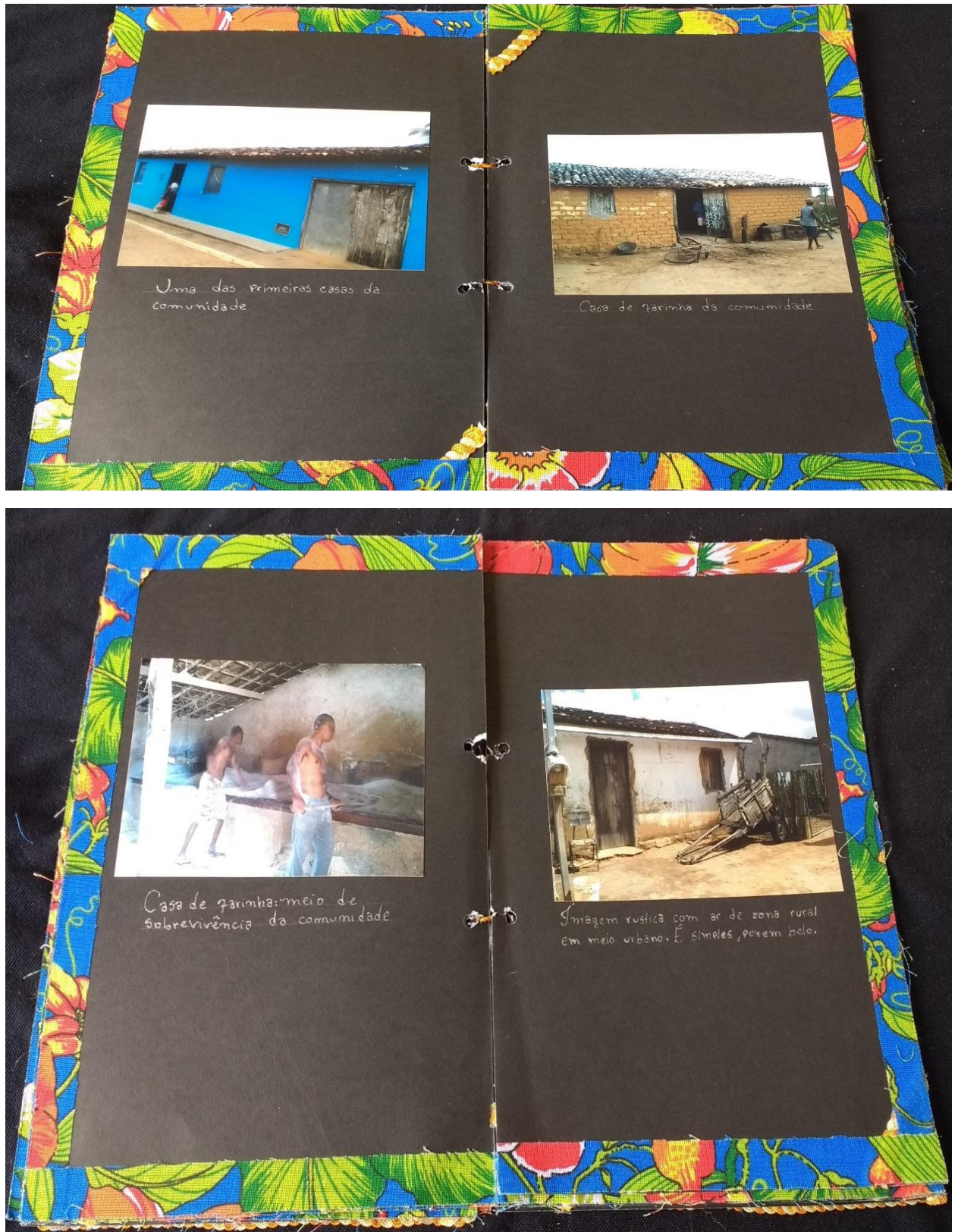


**Fonte:** Registro visual feito pela pesquisadora. Ano 2013.

Na confecção do álbum o grupo utilizou a palha de “licuri”, árvore muito comum na região e que é fonte também de renda para agricultores. De seu fruto se produz principalmente o óleo, doces. E de suas palhas, o artesanato como esteiras, cestos, chapéus entre outros. Essas palhas trançadas serviram como capa e fundo do álbum. Internamente as fotografias foram coladas numa folha de papel microondulado, tendo tranças mais finas de palhas coladas como nas bordas do papel; há ainda, separando cada eixo, um “pedaço de juta”, que depois de ter sofrido o processo artesanal de goma, ao centro foi colado o subtítulo de cada eixo. Por conter muitas páginas, o álbum ficou bastante volumoso, talvez por isso sua estrutura lembra um fichário. Ao folhear o álbum percebe-se que a preocupação está de fato em mostrar o trabalho do pequeno agricultor nessa narrativa relacionando-a com elementos naturais que são parte desse cenário.

**Fotografia 5** – Álbum: Pós Escravidão.





Fonte: Registro visual feito pela pesquisado. Ano 2013.

A equipe que confeccionou o álbum “Pós-escravidão”, são moradores do Alto do Capim, comunidade que foi reconhecida pelo Governo Federal como remanescente de

quilombo em abril do ano de 2012. O objetivo desses estudantes foi de apresentar o que há na comunidade (casas, moradores, trabalho) e que se constitui num legado dos antepassados que fundadores dessa comunidade, que é constituída em sua totalidade por afrodescendentes, que com o passar do tempo foram se casando com parentes, fator relevante na continuidade desse predomínio. Embora o álbum tenha abaixo das fotografias uma identificação escrita à mão, esta não é suficiente para inteirar o leitor da narrativa. Manguel (2001, p.159) informa que os teólogos medievais só aprovavam imagens que podiam ser explicadas, assumindo assim controle sobre as imagens por meio das palavras. Muitos artistas rejeitam essa metodologia, pois as imagens falam por si. Apesar de também concordar em parte que não há uma necessidade iminente da palavra para explicar todas as imagens, o fato é que a fotografia especialmente usada pelo jornalismo fez surgir a necessidade de se criar legendas, como uma extensão do que é visto na imagem, exceto que nesse instante há uma relação invertida, a escrita torna-se coadjuvante.

As palavras falam mais alto do que as imagens. As legendas tendem a exagerar os dados da visão, mas, nenhuma legenda consegue restringir, ou fixar de forma permanente, o significado de uma imagem (SONTAG 2004; p. 63). A legenda é um texto importante, para Benjamin uma legenda bem-feita tem o poder de completar a imagem. Sontag (2004) também declara que a “legenda é a voz que falta, e espera-se que ela fale a verdade”, embora ela (legenda) se materializa também como uma interpretação de quem a produziu, ou seja, é uma verdade, mas não a absoluta. A produção de legendas mais explicativas nesse álbum, em específico, iria colaborar na compreensão do espectador/leitor.

Os materiais que os estudantes escolheram para confecção foram: papel carmim na cor preta para as páginas, onde as fotografias foram coladas ao centro, o acabamento das bordas se deu com a colagem de tiras de tecido chita floral, que há muito tempo foi usado como tecido para confecção de roupas no campo, especialmente entre os mais pobres, pois sua qualidade era inferior a outros, portanto, de valor bem menor. Atualmente esse tecido tornou-se peça indispensável para a ornamentação de ambientes e eventos, seu uso foi ressignificado. Os arremates que usam na capa são feitos com bico de sianinha, uma espécie de fita usada pelas costureiras para enfeitar detalhes de roupas, especialmente os babados de vestidos. As cores usadas nesta composição são fortes e quentes, mas que se harmoniza com o preto das páginas, sugerindo uma sensação de prazer visual.

No ano de 2014 mais dois álbuns foram confeccionados.

**Fotografia 6** – Álbum: Produtos da minha Terra.



**Fonte:** Registro visual feito pela pesquisadora. Ano 2014.

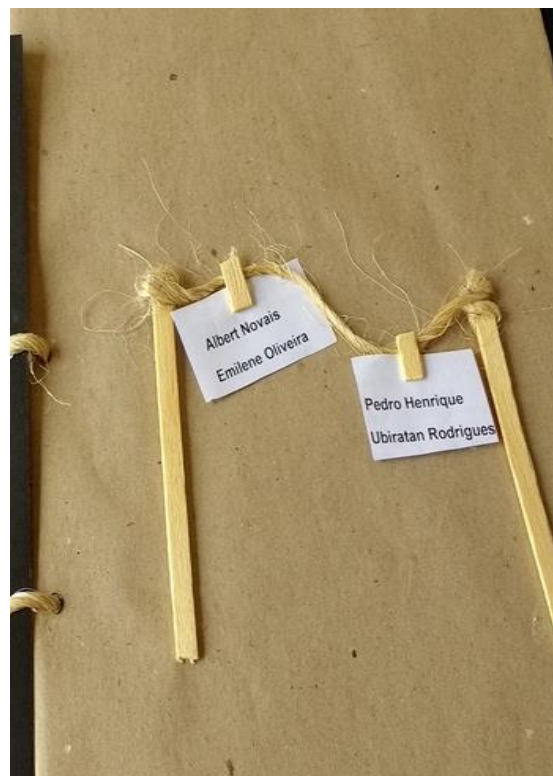
Esse grupo foi formado por estudantes que residiam nas comunidades vizinhas do Alto do Capim e Cova do Anjo. De acordo o roteiro a equipe quis apresentar os produtos que são frutos do trabalho humano e consumido ou comercializado por essas comunidades. Como o plantio da mandioca, o trabalhador e a lida da roça, o digitório das mulheres na raspa da mandioca na casa de farinha, e pôr fim a feitura de beijus e farinhas que são produtos da mandioca. Eles também apresentam o licuri e alguns produtos de barro, como potes e panelas que também são confeccionados na comunidade.

O álbum não segue a estrutura comum em formato de livro a ser folheado, eles confeccionaram uma espécie de bolsa (pasta) com a palha de licuri e a revestiram com renda vermelha e as bordas dos lados com babado de bico de cassa, e uma flor de crochê e fitas de

cetim. Esses adereços são bem comuns na vestimenta de mulheres que costumam ainda costurarem, elas próprias ou terceiros, suas roupas. Ao abrir o álbum há uma segunda pasta elaborada da mesma forma como a primeira, conforme a fotografia 5, mas de tamanho menor e que guarda as fotografias. Estas ficam soltas, não são coladas a nenhum papel ou suporte. Não há legendas, nada que conduza o espectador a uma leitura linear das imagens, ao contrário, da liberdade de organização.

Embora, considerando que esse recurso provavelmente não tenha sido intencional da equipe, o que causou inclusive uma baixa pontuação no concurso final na escola, eles criaram um recurso interessante para o leitor, que ao dispor das imagens soltas podem organizar de acordo com seu olhar. Existe aí um aspecto criativo que supõe a participação do leitor literalmente na formação dos sentidos das imagens. Lima (2009, p.75) expõe que o texto imagético se cerca de particularidade e da articulação entre seus elementos e propõe uma experiência de leitura que permite assumir ler sob uma nova forma, extrapolando os limites da oralidade e da escrita. Conforme pode ser sugestionado no manuseio e apreciação desse álbum.

**Fotografia 7 – Álbum: Epa! Olha a feira!**



*ICFL*

*Importância Cultural e Financeira da Feira Livre de Quixabeira*



Em todos os cantos do Brasil a feira livre ocorre. As pessoas se reúnem num local da cidade semanalmente para realizar a venda de produtos.

A 1ª feira de Quixabeira foi realizada na Praça da Matriz, de baixo de um Umbuzeiro no dia 21 de abril de 1943. Os produtos eram trazidos em animais para a comercialização. A partir dali as feiras eram realizadas aos domingos na Praça do Coreto. Foi mudado para o sábado com o passar do tempo. Porém há alguns anos atrás e até hoje a feira é realizada todas as quintas na Praça Etelvino Carneiro.



Pelo fato da Feira ser em Quixabeira, muitas pessoas são privilegiadas porque mantêm suas agriculturas perto da barragem de Jabuticaba.



Portanto, a feira livre de Quixabeira é importante, pois é um espaço com sons, cores, sabores e fazeres diversos. É uma festa popular onde todos têm voz e vez.

A feira de Quixabeira atualmente é composta por aproximadamente 350 barracas. Metade delas são produtos alimentícios.



As pessoas armam suas barracas, ou até mesmo expõe suas coisas no chão para "o povão" acesso às compras.

Fonte: Registro visual feito pela pesquisadora. Ano 2014



Este álbum intitulado pela equipe “Epa, Epa! Olha a Feira”, tiveram como intuito apresentar a feira livre de Quixabeira, suas curiosidades e relações aí estabelecidas como patrimônio do município, além das cores, dos aromas e diálogos que acontecem neste espaço todas as quintas-feiras. A maioria dos componentes da equipe vive na sede do município, ou seja, tem uma convivência com esse espaço. Nesta feira há também o comércio do gado que é bastante movimentado em toda microrregião. Os estudantes utilizaram o papel pardo como referência da calçada, a chita colorida pontuando o gosto e a alegria da feira e palitos de picolé, que lembra o material que é usado para fazer as barracas da feira livre. E ainda, no final há um varal, onde ficaram pendurados os nomes dos componentes da equipe fazendo uma menção as roupas que ficam penduradas nas barracas.

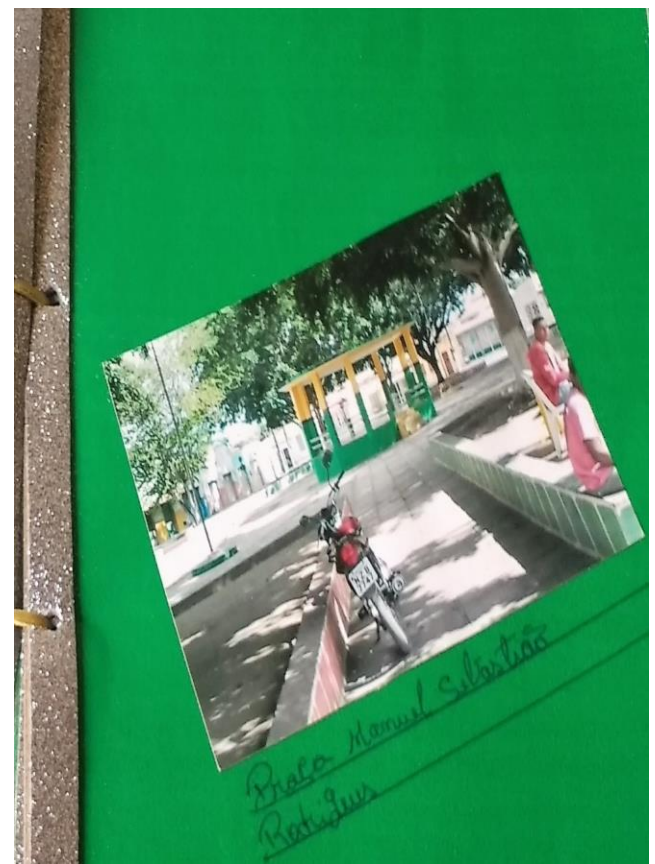
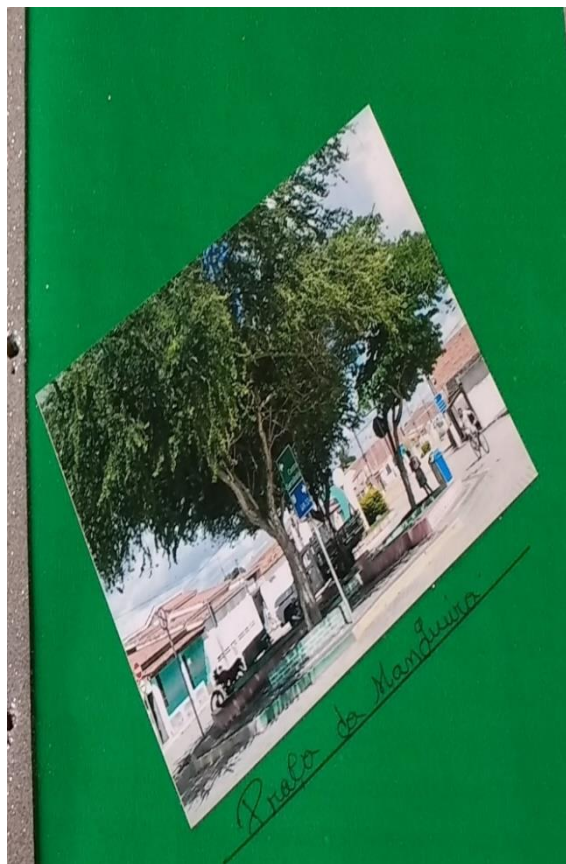
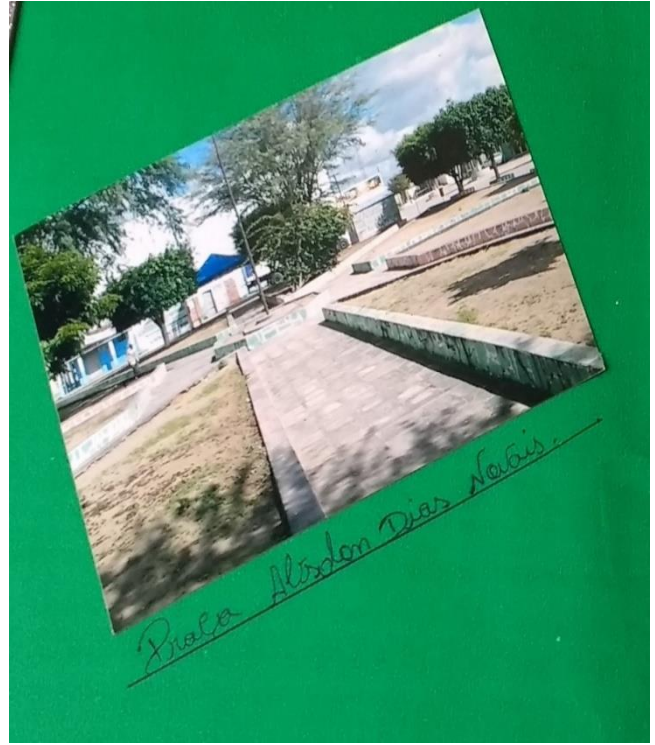
Quando perguntei ao aprendiz 3, membro desta equipe, sobre o surgimento do interesse em fazer o trabalho sobre a Feira livre ele respondeu:

“A princípio não seria sobre esse tema, imaginamos falar sobre a cultura esportiva, mas seria algo que não abrangia a toda população; daí surgiu a ideia de adentrarmos no patrimônio cultural, tendo em vista a feira livre, além da diversidade que a gente ia encontrar no local e desse modo alcançar melhor um meio de engajar toda a comunidade. Pois, todos de uma forma direta ou indireta tem o contato com a feira livre de Quixabeira”. (A 3)

A fala do estudante remete a ideia de que a feira livre é um patrimônio cultural porque faz parte do convívio de todos, daí a escolha de registros fotográficos em que há sempre movimentos de pessoas. E isso remete a Sontag quando afirma que quem produz o registro visual decidiu que aspecto deveria ter a imagem registrada, ao preferir uma exposição à outra, os fotógrafos sempre impõem padrões a seus temas. (SONTAG, 2004; p.58). Neste álbum os alunos optaram pela visualidade do encontro das pessoas na feira.

No ano de 2015, houve a maior participação de alunos no projeto, o que resultou na confecção de cinco álbuns.

Fotografia 8 – Álbum: As Praças.



Fonte: Registro visual feito pela pesquisadora. Ano 2015.

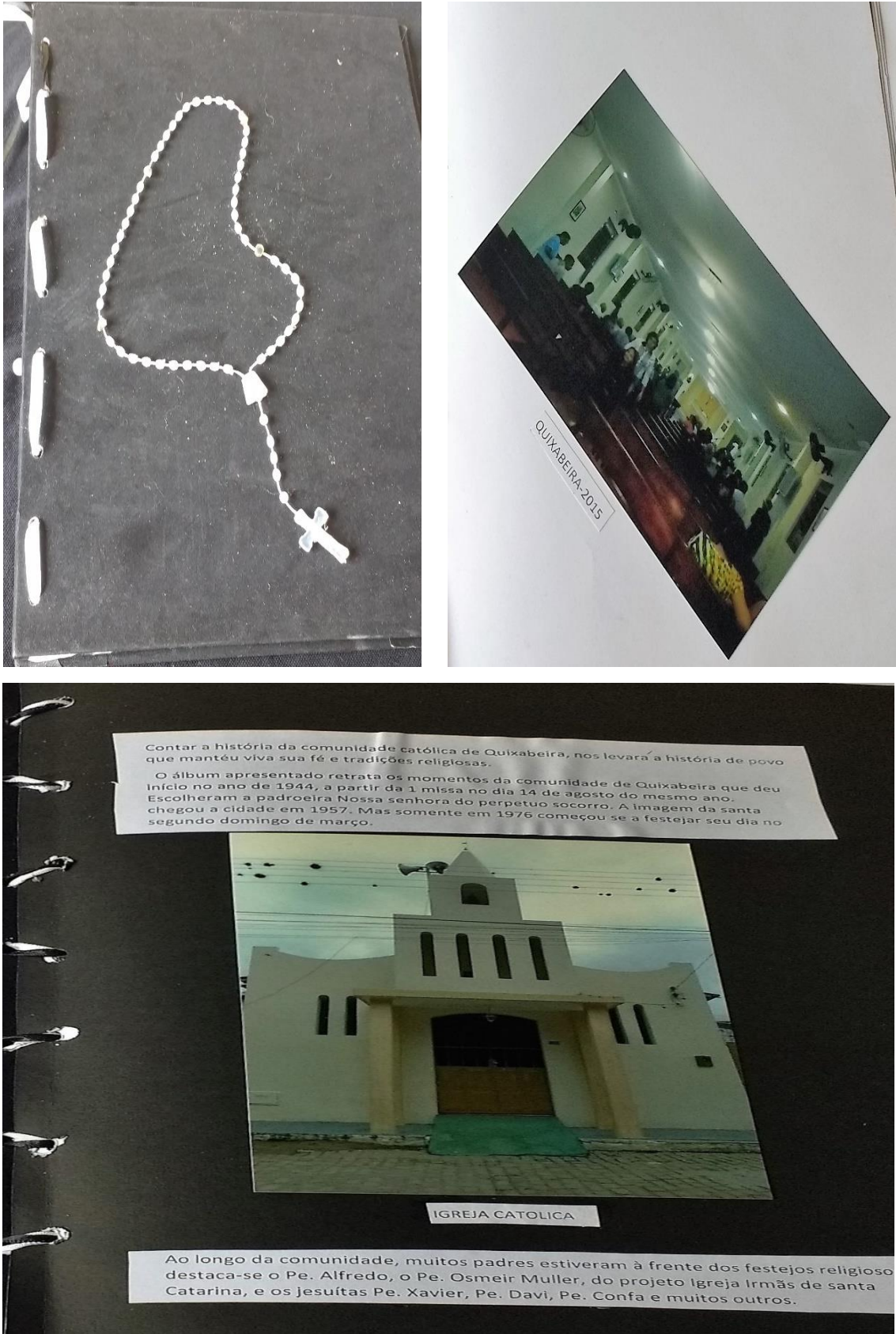
No álbum “As praças” inferem-se de acordo com o roteiro da equipe que a intenção era mostrar as semelhanças e diferenças das praças existentes nos povoadas e sede do município. Isto porque os componentes residiam em diferentes localidades. As legendas colocadas contêm o nome das praças e a localização. Mas nota-se a ausência de uma pesquisa mais pontual e elucidativa, pois as imagens parecem incipientes em materializar o objetivo pretendido pelo grupo, neste momento há a necessidade de que os estudantes apresentem um senso de maturidade científica ao empreenderem uma pesquisa. Para tanto é salutar o direcionamento do professor orientador, mas como já apontado a organização do tempo não favorece a uma orientação mais fundamentada, como dito pelo docente 1.

“A gente corre pra dá conta para ver o trabalho de todo mundo, mas o tempo é curto, tem as aulas, os encontros são em turno oposto, os alunos que moram fora tem a dificuldade do transporte, então é complicado as orientações dos roteiros para a pesquisa”. **(D1)**

Na capa, há um desenho à mão feita por um componente do grupo de uma praça. As fotos foram coladas em papel carmim de cor verde, fazendo menção ao verde das plantas existentes na praça. As bordas de cada página, inclusive a da capa foi enfeitada com tiras emborrachadas com glitter, na cor prata em contraste com o verde, da mesma forma como nas imagens o verde da grama e árvores contrastam com as cores cruas; o cinza dos bancos e calçada das praças.

A temática abordada neste álbum mostra-se pertinente por evidenciar as questões dos espaços públicos, como a praça, e as relações que se estabelecem com os moradores. Além do processo arquitetônico que segue o mesmo padrão e cores em todos os lugares do município. Contudo, os objetivos sinalizados no roteiro não foram ao todo concretizados no plano visual, as lacunas demonstram a falta de uma pesquisa mais contundente sobre a temática, como já supracitado, e uma discussão também mais reflexiva sobre os problemas de infraestrutura, conservação e uso das pessoas nas praças.

**Fotografia 9** – Álbum: A História da Comunidade Católica.



**Fonte:** Registro visual feito pela pesquisadora. Ano 2015.

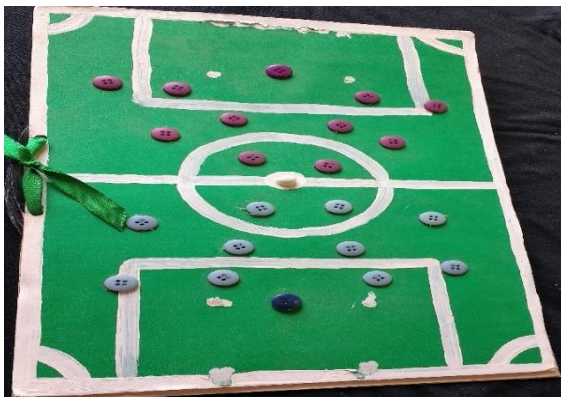
No álbum “A história da comunidade católica” acima, teve como objetivo mostrar a história e relevância da comunidade católica no município de Quixabeira. Os componentes da equipe faziam parte de grupos de jovens, de oração, da catequese e outros trabalhos na comunidade católica do município. Daí descende o desejo apontado por eles em querer retratar o papel da igreja na história da comunidade, e em suas próprias histórias.

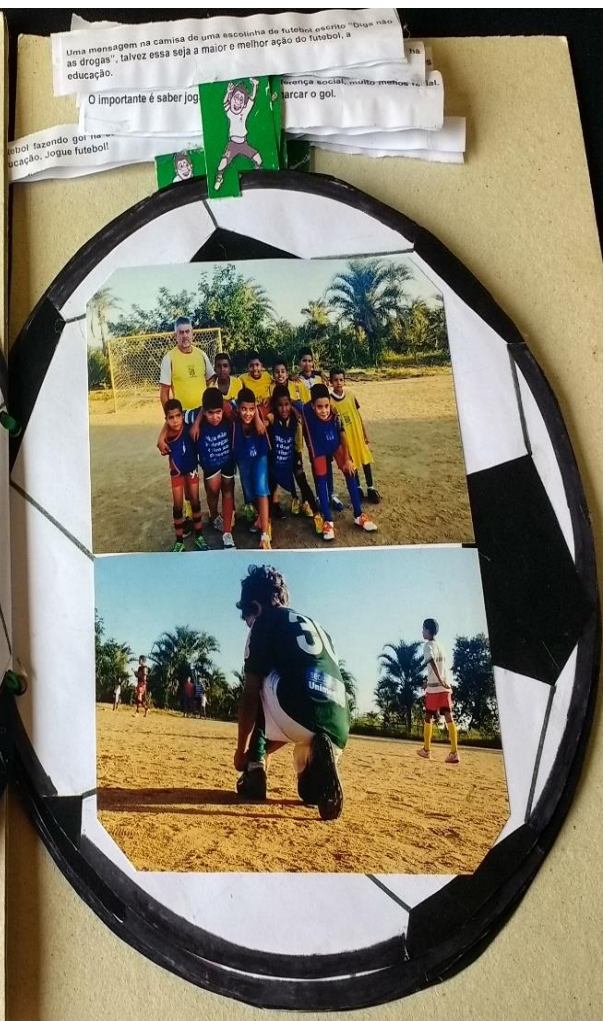
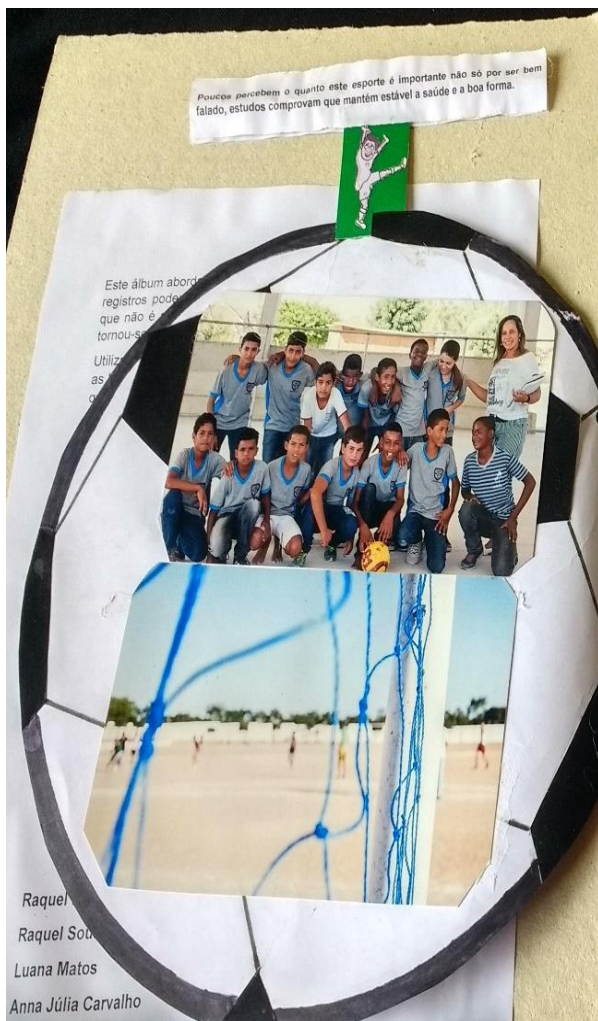
A capa do álbum é feita de papelão e revestido em papel camurça preto, as fotografias foram coladas em papel branco e preto, recortadas em tamanho ofício. Eles utilizaram duas fitas de cetim estreitas (branco e preto) como amarra da capa e fundo. E ao meio colaram um terço, símbolo da doutrina católica e crença na Virgem Maria, sendo este um dos dogmas que mais marca e diferencia a Igreja Católica de outras doutrinas. A preferência pelas cores preta e branca, podem denotar no cristianismo a representação do mal e do bem, crença que move há muito as religiões, especialmente a cristã.

No decorrer do álbum percebe-se que não houve uma preocupação, pelo menos não aparente, para que as fotografias compusessem, de fato, quadros narrativos que relacionassem a comunidade católica com a própria história do município, já que ambos foram criados praticamente juntos na década de 40. A Igreja da Matriz é pequena possui uma única torre onde há o sino, uma porta central, que se estende a nave central até o altar. Na lateral existe um portão e um corredor que dá em um salão e banheiros sem que haja a necessidade de se atravessar pelo seu interior. A igreja passou por algumas reformas, mas sem alteração do modelo original.

A igreja na praça da matriz, especialmente nas cidades do interior se tornam um monumento, um patrimônio de todos que testemunha eventos sociais, religiosos, culturais, políticos, “namoricos”, isso porque nessas cidades a praça da matriz é central nos acontecimentos, sendo distinta e influente na vida de seus moradores, mesmo aqueles que não compartilham da mesma doutrina, isso porque uma construção é a espécie, um monumento, o indivíduo. (MANGUEL, 2001; p.273).

**Fotografia 10** – Álbum: O Futebol Quixabeirense em sua verdadeira essência.





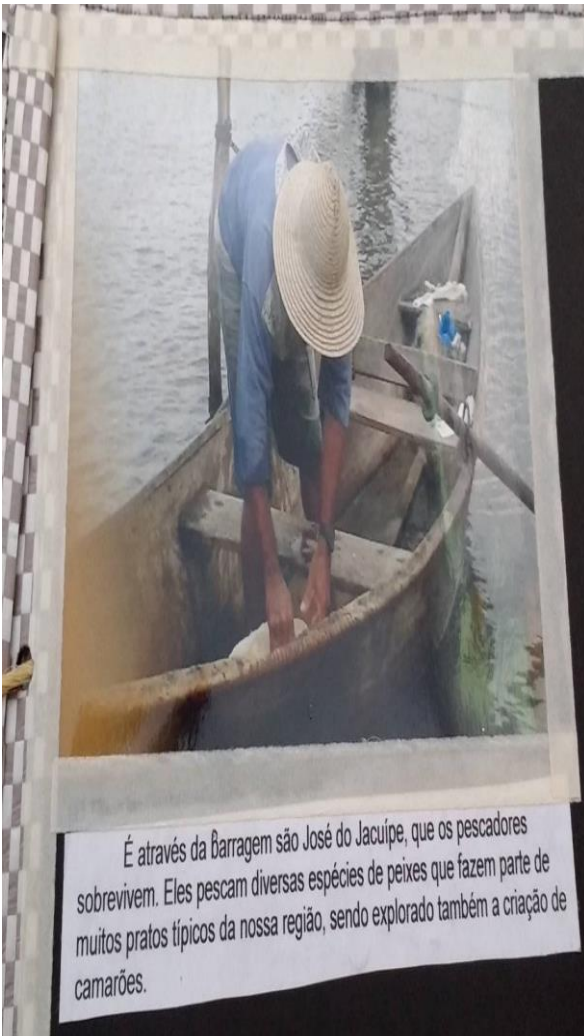
Fonte: Registro visual feito pela pesquisadora. Ano 2015.

Ao cair da tarde na cidade de Quixabeira é bastante comum encontrar pessoas se dirigindo às quadras (duas ao todo), aos campos de várzea, ou ao estádio municipal para o “baba” de futebol, nos campos de terra batida. O que impressiona é que não há uma faixa etária para a prática dessa atividade desportiva no município, especialmente na sede. Esse universo é o que a equipe, formada por alunos que moram na cidade de Quixabeira, quiseram mostrar no álbum, “O futebol quixabeirense em sua verdadeira essência”. Como justificativa expressa no roteiro sobre a escolha do tema, a equipe cita que o futebol é importante na vida social de Quixabeira e também do lazer. Já que não há muitas opções de diversão os estudantes quiseram com as imagens e o designer descrever essa paixão ao esporte. Por isso, na fotografia há um cuidado perceptível em capturar imagens que denotam a relação do esporte para crianças, jovens, adultos e mulheres, extrapolando inclusive as quadras e campos. Os jogos, especialmente os coletivos, se constituem como um espaço de experimentação de convívio social, onde há um espaço de negociação que é tão comum quanto às relações da vida no dia a dia.

A capa do álbum foi confeccionada em papel verde, fazendo referência ao gramado, pintaram de branco as linhas das áreas fazendo lembrar um campo de futebol, além disso, foram colados botões de camisa fazendo menção a dois times em campo. O grupo havia feito também as traves com palitos de madeiras, mas durante o manuseio na biblioteca da escola, local onde permanecem os álbuns na escola, acabaram por serem quebradas. As páginas do álbum foram recortadas em formato de bola, e as imagens coladas ao meio, às legendas de cada fotografia, embora sem muita informação precisa, foram recortadas em pequenos losangos e coladas no topo de cada página. Percebe-se uma coerência entre o tema narrado, os materiais e formas do álbum, fazendo o leitor inferir que o futebol é popular, especialmente, por ser um esporte relativamente sem grandes custos.

**Fotografia 11** – Álbum: Meu sustento de onde vem?







O álbum, “Meu sustento de onde vem? ”, foi confeccionado por estudantes que moram no povoado de Jaboticaba e adjacências, esses alunos são filhos de agricultores e pescadores que moram ou trabalham próximo a barragem de São José de Jacuípe. Essa barragem foi criada na década de 80 para ser utilizada pelo município de Quixabeira e outros que sofriam com a falta de água. Porém, sempre quando uma barragem é feita muitas propriedades, vilas, casas, matas e animais são destruídos e esse processo não foi diferente na região por onde passava o rio de Jaboticaba. Mas ser humano é incrivelmente adaptável às situações adversas que se apresentam, por isso, após décadas os moradores foram criando maneiras de tirarem seu sustento da barragem, onde antes era um rio. Quando questionei aos estudantes sobre a escolha do tema de seus álbuns disseram:

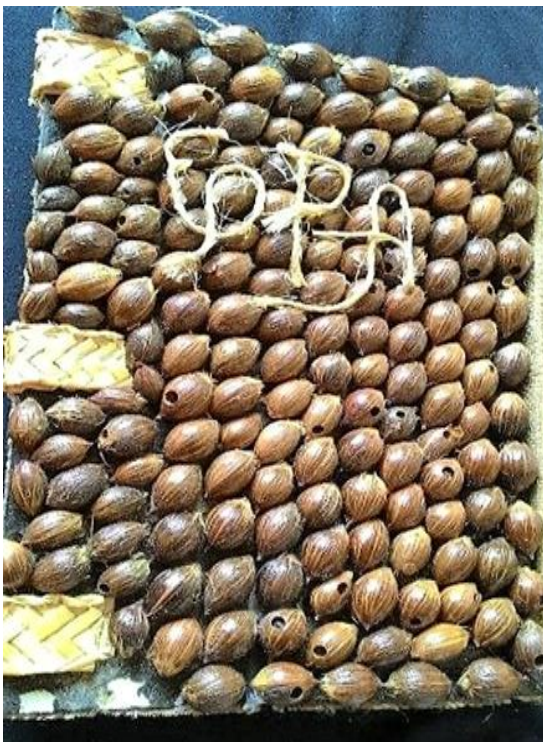
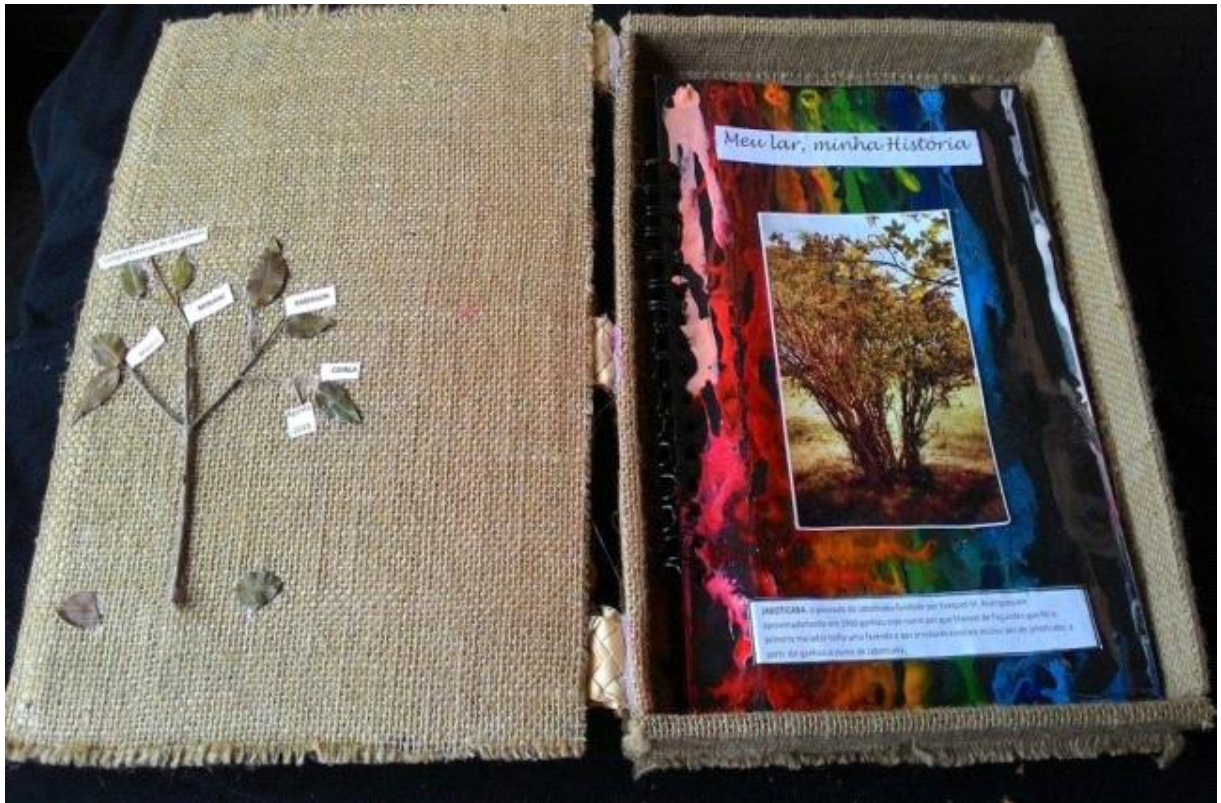
“Nós pesquisamos sobre a Barragem porque é o nosso maior patrimônio natural, o rio. Dela vem o sustento de agricultores e pescadores que sobrevivem dessas atividades econômicas. Além disso, a água que caía das torneiras nas casas (hoje já temos água doce) vinha da barragem.” (A 5)

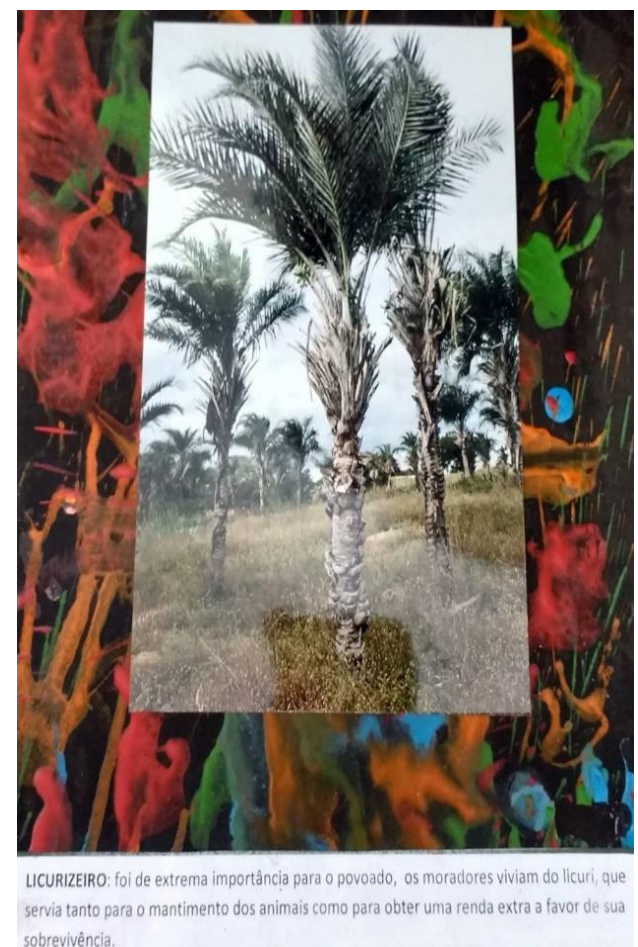
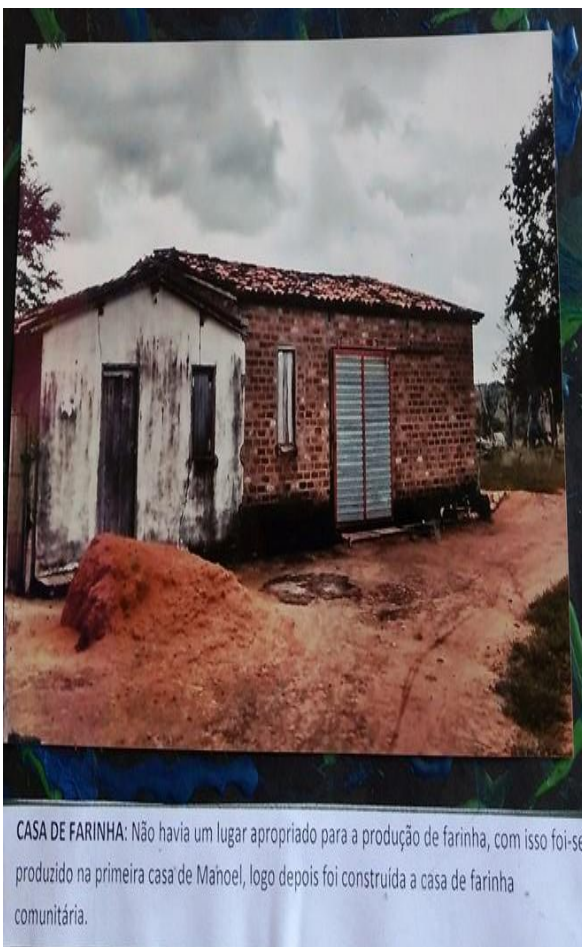
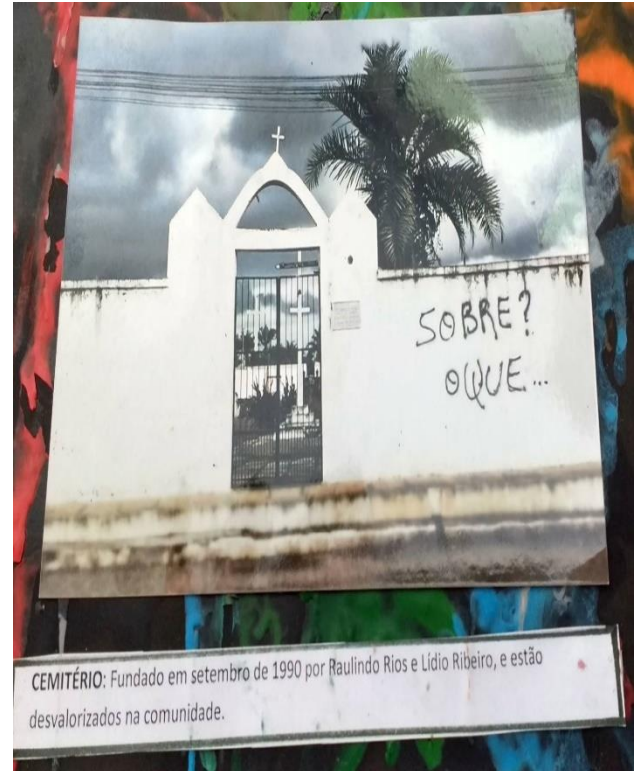
“A ideia surgiu porque estávamos passando por um longo período de escassez de chuva o que afeta diretamente a barragem, e que nos afeta também porque as pessoas não pensam como tá a barragem. As pessoas vão pra feira e tem coentro e verduras pra comprar e não sabe da situação da barragem que é o nosso sustento. Para mim a barragem de São José do Jacuípe é um patrimônio que garante nosso sustento”. (A 6)

O objetivo do grupo foi retratar a barragem e as dificuldades causadas pela seca e pela própria intervenção do homem através de atividades econômicas que são desenvolvidas por moradores da comunidade de Jaboticaba. Como o plantio de tomate, alface, cebola dentre tantos outros, esses produtos são comercializados nas feiras livres do município e outras cidades vizinhas. Mas, o maior problema causado por essa prática é que os agricultores, alguns ainda fazem uso de agrotóxicos que além de fazer mal para saúde, afetam a natureza e as águas. Além dessa atividade se percebe a presença de alguns pescadores.

Para confecção do álbum a equipe utilizou pedaços de juta como suporte para colar as fotografias e fazer capa. Para as bordas eles utilizaram um plástico trançado em suas cores. Além disso, cobriram cada página e capa com uma rede imitando a tarrafa. A matéria que faz parte das atividades diárias desses sujeitos é posta como símbolo de representação social e do mundo desses sujeitos.

Fotografia 12 – Álbum: Meu lar, minha história.





No álbum “Meu lar, minha história”, confeccionado por um grupo de estudantes moradores em Jaboticaba. De acordo o roteiro e relato dos resultados da pesquisa exposto no final do álbum, a equipe buscou retratar visualmente a formação do distrito a partir das primeiras construções de casas desse lugar. Desde a ruína da primeira casa construída, até a última na atualidade. Além de monumentos como o cemitério, “velho” e o “novo” e do poste construído no meio da praça principal que serviam nos anos 80/90 como suporte para uma televisão coletiva em que todos se reuniam na praça para assistirem jornais, partidas de futebol e programas de auditório coletivamente. Nesse período não havia televisão nas casas.

As descobertas feitas pelos estudantes quanto a pesquisa e confecção do álbum demonstram quão surpresos ficaram por se darem conta de que havia uma historiografia de sua comunidade, cada lugar e casa construída possui uma história que faz parte da história coletiva do lugar e de seus moradores. Como pode ser visto a seguir na fala do aprendente quando perguntei como surgiu a ideia do tema do álbum.

“Resolvemos falar sobre o patrimônio de Jaboticaba. No início não sabíamos sobre o que falar, depois de ter que fazer a pesquisa para o álbum é que percebemos que dentro da comunidade de Jaboticaba existem uma história por trás de cada casa, construção, praça. E que isso é o nosso patrimônio. Então resolvemos falar sobre o que foi construído na comunidade porque é onde está a importância de nosso povoado”. (A 2)

Como material de confecção do álbum os alunos utilizaram o fruto seco do licurizeiro, o “licuri” que é umas das principais espécies de árvore do município. Os frutos foram colocados sob uma folha de papelão recortado, e depois pincelaram verniz como forma de fazer um acabamento. Esta capa foi confeccionada num formato de caixa, que serviu como suporte para guardar as outras páginas do álbum. No interior forraram com o tecido de juta e foi montada uma árvore fazendo acepção ao um pé de Jaboticaba, nome da comunidade. Além disso, nas páginas em papel preto, pintaram de forma abstrata com muitas cores sem um padrão aparente que serviram de moldura para as fotografias serem coladas ao centro.

Os ângulos que cada imagem foi registrada, o cuidado com a luz e perspectiva aponta para a sensibilidade do grupo impressa em cada imagem capturada, dando vazão para sensações que confrontam o passado com o presente estabelecendo uma dimensão atemporal. Em que através do olho da lente, o passado tornou-se contemporâneo e o presente se resumiu a uma iconografia coletiva. (MANGUEL, 2001; p.92).

A partir da apreciação das narrativas visuais do EPA destaca-se o caráter peculiar de cada artefato, o apreço que os alunos tiveram ao confeccionar os álbuns através do uso de material rústico cria um senso estético estilizado, impresso no produto final (álbuns

fotográficos), e em alguns o resultado chega ao inusitado. Contudo, também é perceptível a necessidade de problematização e reflexão mais aprofundada sobre valores culturais, as características que de fato definem um patrimônio cultural e de que modo deve proceder a pesquisa desses patrimônios que são tão familiares para os alunos.

### **2.3 Imagens, o que falam os sujeitos aprendentes**

Já faz um tempo que a indústria midiática descobriu no segmento de criança e jovens como consumidores em potencial, por isso é tão comum à utilização de imagens identificadas com esse público em campanhas publicitárias dos mais diferentes produtos e serviços. E o interesse é ainda maior quando se trata de serviços ou itens tecnológicos, pois essa geração chamada por especialistas como geração Z<sup>14</sup> convive desde o nascimento com as imagens produzidas especialmente pelos meios midiáticos e aparatos tecnológicos, por isso esse universo digital não lhes é estranho. A familiaridade dessa geração, da qual fazem parte os sujeitos aprendentes deste estudo, com a tecnologia digital e as visualidades aí produzidas são relevantes a meu ver para compreender quais percepções esses sujeitos possuem acerca das imagens e das experiências visuais que eles têm em seu cotidiano. E, ainda que sentimentos e sentidos são criados por eles diante das imagens.

Como meio de sistematizar a percepção que os sujeitos aprendentes em questão possuem a respeito das imagens é que foi realizado um encontro de um grupo de discussão, foi um momento de diálogo coletivo dos sujeitos aprendentes e de escuta, especialmente para mim. Convidei pessoalmente os alunos matriculados e/ou egressos que fizeram parte do EPA nas edições dos anos de 2014 e 2015, não foi possível o contato com os estudantes que participaram da primeira edição do ano 2013, alguns não residem mais no município ou não foram localizados.

O grupo de discussão aconteceu na sala de vídeo do Colégio Estadual de Quixabeira, contou com a participação de dez sujeitos. Esse encontro foi gravado (áudio e imagem) com a finalidade de sistematizar e analisar a percepção dos sujeitos sobre o texto imagético a partir de suas falas. Como elemento desencadeador foi projetado algumas imagens fotográficas (obras

---

<sup>14</sup> Alguns especialistas os chamam de Geração Z, são os indivíduos nascidos por volta de meados dos anos 1990 e década de 2000 em diante, uma geração que nasceu sob o advento da internet e do boom tecnológico e para eles estas maravilhas da pós-modernidade não são nada estranháveis. Videogames supermodernos, computadores cada vez mais velozes e avanços tecnológicos inimagináveis há 25 anos. Esta é a rotina dos jovens da Geração Z. Seu mundo é tecnológico e virtual. Para eles é impossível imaginar um mundo sem internet, telefones celulares, computadores, iPods, videogames com gráficos exuberantes, televisores e vídeos em alta definição e cada vez mais novidades neste ramo.

de arte, monumentos, arquitetura, fotografias de pessoas e paisagens naturais ou construídas encontradas na rede web) como forma de instigar o diálogo. Elas foram expostas no projetor de multimídia, enquanto os sujeitos foram convidados a expressarem espontaneamente suas impressões diante de cada uma.

Apresentei algumas imagens de campanhas publicitárias e fotografias diversas e perguntei aos estudantes o que pensavam sobre as imagens e o alcance que elas têm em cada um. Alguns disseram: “Eu foco na imagem para saber o que está passando. As imagens podem causar em mim medo, revolta, alegria, tristeza” (A 1)<sup>15</sup>. “A importância da imagem é porque ela fica mais guardada na nossa mente do que aquilo que a gente ouve” (A 2). “A imagem me causa admiração. Uma imagem me faz poder observar o todo e ver o que ela traz de emoção ou realidade. Eu observo e vejo o que ela me traz” (A 4). “Quando a gente fala de imagens não é apenas foto, pode ser também desenho uma pintura, um rabisco com lápis. A imagem é uma maneira de se expressar” (A 6). “A imagem é tudo hoje” (A 7).

É perceptível a compreensão dos alunos acerca do poder que as imagens têm e exercem nos indivíduos refletindo também o alcance da linguagem imagética na vida social. Ao afirmar que a imagem é tudo, vê-se aí a ideia de que o registro visual, uma das formas mais antigas de interação do homem com seu meio e semelhantes é usada desde primórdios para a compreensão do mundo. As imagens estão por toda parte, sejam mentais ou físicas. “Elas manifestam-se no cotidiano que são capturadas e assimiladas pelas pessoas, num processo de experiência visual que se constituem em matéria de atuação simbólica.” (GOMES, 2008; p.26). A linguagem imagética possibilita a mediação simbólica, que de certa maneira contribui nos processos de subjetividade dos sujeitos e na compreensão do real, como exposto na fala de um estudante: “Então quando a gente apresenta uma coisa ou estuda uma coisa nova se tiver uma imagem fica bem mais fácil de lembrar, de ter uma percepção maior do que se a gente estivesse lendo ou ouvindo” (A 2).

O assombro que muitas imagens causam no espectador também é visível, elas podem transmitir *medo, alegria, tristeza, admiração*, pois retratam não apenas uma figura, traços, cores, mas há um saber, uma informação, um sentimento que certas imagens fazem sentir no observador. Não é demasiada a afirmação de que as imagens, assim como a palavra é a matéria que faz o ser humano (MANGUEL, 2001; p. 21) isto porque as imagens podem representar

---

<sup>15</sup> Como já explicado na introdução deste trabalho a identidade dos sujeitos pesquisados se manterá em sigilo conforme termo de compromisso assinado por todos os maiores e responsável pelos menores. O código de identificação utilizado será pela letra A, fazendo referência ao nome aprendente, aqui são considerados alunos matriculados e ex-alunos do Colégio Estadual de Quixabeira seguido da numeração arábica em ordem crescente daqueles que fizeram parte do EPA.

sentidos diversos dependendo de quem à utiliza, para quem e qual a finalidade desse uso, por isso os sentidos de criação e recepção do imagético são diferentes para os sujeitos, há um poder instituído pelo visual que ao longo da história tornou possível o poder criativo do homem. De acordo com Goés (2009, p.20) se o ser humano “não visse, não se sentisse, não pensasse não teria criado, em descobrimentos contínuos, cuja cadeia não se interrompe e prossegue até hoje: a imagem”. Daí descende o poder criador e comunicativo das imagens que representam maneiras dos sujeitos se expressarem, por isso, as imagens, também se constituem como linguagem.

Embora, vários autores já tenham constatado o papel comunicativo das imagens, atualmente o que se percebe diante da utilização destas pela indústria através das mídias é uma urgência daquilo que cada imagem informa, e essas informações não tem em seu cerne o objetivo de tornar-se um saber formativo, e sim o de transmitir a informação como o mero intento para a venda e compra num jogo de sedução e convencimento para o mercado. Mas outros sentidos são suscitados, mesmo quando estes não são tencionados por quem produziu ou fez uso das imagens, pois em muitos momentos há um lugar indizível em que o espectador não sabe como expressar o que a imagem lhe oportuniza sentir.

Diante do silêncio que por vezes se fez no decorrer do encontro, decidi questionar os sujeitos sobre a permanência de se calarem frente algumas imagens expostas. “Essa imagem(...) Não tenho o que dizer. Eu sei que me toca, mas não dá pra dizer, não sei explicar” (A 1). “Tem hora que parece que não entendo nada do que a imagem quer dizer. Faz uma confusão, uma coisa que não sei explicar” (A 6).

As falas dos sujeitos descritas apontam para uma característica bastante peculiar ao trato com as imagens, a ideia de que há sempre impresso uma mensagem a ser decifrada, porém os sentidos instigados e produzidos pelas imagens não seguem sempre um padrão preestabelecido. Ao contrário, elas tendem a ser por vezes subversivas, provocativas, pois possuem a característica fundante de ser plurissignificativa, ou seja, no processo de interpretação mesmo que à revelia de seus criadores, os espectadores são “livres”. Para que haja a compreensão da imagem é importante notar como declara Joly (1996) que ela designa algo que mesmo não se reportando sempre para o visual, é composta de traços do visual, depende da produção imaginária ou concreta de um sujeito que a cria ou reconhece. (p. 13)

O silêncio que se instaura entre espectador e a imagem, a ausência de palavras não expressam a falta de significados e representação do artefato visual, ao contrário, há sentidos que não há como ser designado. É o que está lá, mas não pode ser explicado verbalmente. Sentidos que apelam para a sensibilidade do olhar e o imaginário de cada espectador para

existir. Considerando ainda, que a imagem como reflexo da pluralidade do real pode mostrar coerências e correlações, mas não consegue estabelecer sistemas de imagens (MAFFESSOLI, 1995; p.105). Assim, o silêncio emerge prenhe de significação, mas que foge a ordem do verbal. Gomes (2008; p.46) também concorda que a imagem, “assume uma função indizível de explicitação e contextualização do verbal que dificilmente seria expresso com palavras”.

O poder da visualidade é perceptível especialmente na exploração de imagens como bens de consumo, Lima (2009; p.71) afirma que a imagem no século XXI é uma presença constante, e que por isso há a necessidade de se ter uma compreensão sobre a significação, a natureza de suas funções. E nesse âmbito, é imprescindível um trabalho educativo que conduza ao processo de leitura de imagens, não se detendo só a decifração da imagem como código, mas indo além, ultrapassando os limites do que está explícito, favorecendo uma compreensão para os sentidos que atravessam ou estão fora do enquadramento de cada imagem, num processo de reconhecimento interpretativo, pois o visual de acordo com Mirzoeff (1999) é um “lugar sempre desafiável de interação social”. A diferenciação entre o verbal e o imagético está nessa ordem a de compreender que uma imagem não pode ser lida pelo mesmo processo de um texto verbal, pois ambos possuem peculiaridades próprias.

Os aprendentes apesar de não terem muita clareza sobre sistemas de diferenciação do imagético e do verbal, constataam a partir de suas experiências visuais diferenças dessas linguagens. “Quando um texto tem só palavras tem que entender a partir do que tá escrito, o autor dá pistas. Mas na imagem, a gente tem que descobrir só. É mais difícil dizer o que o autor quis mostrar mesmo na imagem” (A 3). A aprendente 5 define: “A leitura de imagem é mais minuciosa de que com o texto escrito. Tem que ler com um olhar de delicadeza “ (A 5). A aprendente demonstra o entendimento de que a leitura de imagens é diferente da verbal. O “olhar com delicadeza” pressupõe o aguçamento de outros sentidos, um processo de compreensão que não se encerra somente na decodificação de cores e traços, pois uma imagem ao ser lida requer outros aspectos. Desde o olhar (função física da visão) até as sensações que as imagens causam em cada espectador, que revelam o repertório de outras experiências vivenciadas por este. E esse processo de construção simbólica e de sentidos, de fato, é delicado porque apontam para experiências sensoriais e significativas que diz respeito às vivências cada sujeito.

Além disso, observo aí que a relação da imagem com o verbal não acontece de modo sempre harmonioso, e não poderia ser, pois são sistemas próprios de comunicação que se constituem em seus usos como linguagens, promovendo a comunicação e interação entre as pessoas. Mesmo quando há um texto junto da imagem a relação que aí se estabelece, só é



perceptível dentro do contexto imagético, como é o uso das legendas. Gomes (2008) diz que uma palavra pode situar a compreensão de uma imagem por parte do leitor e emprestar-lhe um sentido particular inusitado, mas alerta que a potencialidade discursiva da imagem que lhe confere a abertura de sentidos não comporta nenhum juízo verbal como sendo único. Entretanto, nas produções dos álbuns a utilização das legendas nas fotografias são guias para os espectadores, especialmente aqueles que não compartilham dos mesmos aspectos culturais que os sujeitos aprendentes. O uso de legendas faz parte das exigências do próprio projeto estruturante EPA.

As experiências causadas pelas imagens físicas e virtuais do cotidiano formam tessitura da cultura visual, nesse processo de identificação observa-se que o “visual” é uma dimensão diferente da linguagem verbal, mas isso não significa isolá-lo. A cultura visual se relaciona com todos os sentidos e linguagens, inclusive a verbal (SARDELICH, 2006; p.461). Alguns aprendentes demonstraram já ter noção de que o imagético e o verbal estabelece uma junção de completude, ao mesmo tempo em que por vezes há um distanciamento e ambas coexistem na ausência do outro. “A imagem esclarece o texto, e às vezes o texto esclarece a imagem. Mas já li textos só de imagens e consegui entender. E já li texto escrito que não entendi quase nada” (A 1).

Há também a noção da imagem como parte importantíssima para os sujeitos no processo de alfabetização, pois antes da invenção do sistema alfabético, a apreensão do mundo se dá através do visual. “Quando a gente tá aprendendo ler, antes das letras a gente ver a imagem de uma coisa que tem essa letra, aí aprende o som. E enquanto não sabe escrever, a gente desenha coisas e as letras. A imagem tem fala sim” (A 1). É perceptível na fala deste sujeito a clareza de que o imagético além de ilustrar possibilita uma interlocução entre espectador e a imagem observada, evocando múltiplos significados que surge exatamente das experiências vividas pelo espectador até a sua interação com a imagem.

### **2.3.1 Coisas de fotografia e juventude**

“*O que vai ficar na fotografia, são os laços invisíveis que havia*”. Esse verso da música “Fotografia” composta pelos artistas Leone e Léo Jaime (2002) dá pistas a respeito da relação emotiva que é desenvolvida com as imagens fotográficas, especialmente àquelas que marcam um momento vivenciado com familiares e amigos. Pois, os laços invisíveis dizem respeito aos sentimentos de estima entre as pessoas e os momentos de alegria ou não que são eternizados numa fotografia. São histórias, acontecimentos e afetos. “*Histórias, bebidas, sorrisos. E afeto*

*em frente ao mar*”. E sobre esses afetos é que os jovens falam em suas fotografias, especialmente aquelas que registram momentos na escola, não só na sala de aula, mas também nos corredores e pátio, junto com os colegas, amigos que constroem parcerias, amizade.

Quando projetei algumas fotografias dos alunos da escola, em momentos de descontração no pátio, nos canteiros dos jardins, nos corredores da escola e em eventos como o próprio festival de apresentação dos álbuns foi um momento bastante interessante, pois os sujeitos participantes reconheceram a si e seus colegas em algumas fotografias. E foi perceptível o misto de euforia e timidez no reconhecimento de si e do outro na imagem, como expresso nas falas: “Eu não gosto de tirar foto, mas é sempre bom rever os colegas, a gente acaba vivendo o momento na memória” (A 3). “Nem me lembrava dessa foto. Mas é bom ver todo mundo assim. Com a foto a gente vai lembrar dos amigos da escola, mesmo depois que a gente não tiver mais na escola” (A 7). “Olha como eu tô nessa foto! Muito engraçado” (A 8).

Considerando que as imagens, especialmente as fotográficas conseguem articular durante sua apreciação sentidos físicos e emocionais que projetam nos espectadores um leque de significados próprios relacionados ao referente exposto nas imagens pode-se pensar então que a fotografia é o artifício tecnológico que registra e guarda momentos importantes experienciados pelos sujeitos na escola. Quadros que formam a narrativa pessoal de cada um. Ressalto que o ser humano é um ser social, portanto precisa reconhecer a sua existência a partir do outro. Ainda mais na adolescência em que eles sentem a necessidade de identificação com seus pares e grupo, aspectos relevantes para formação das personalidades dos sujeitos.

Desde o fixar as imagens com a câmera obscura, depois com o daguerreótipo, a câmera com filme em rolo (final do século XIX), a câmara Kodak (analógica), a Polaroid (anos 40) que trouxe a novidade da foto instantânea, fizeram com que já nos anos 80 as máquinas fotográficas fossem facilmente encontradas nas lojas especializadas, e também nos supermercados e farmácias. A figura do profissional da fotografia começou a ser dispensada. Sontag (2004) constata que não há muito tempo a fotografia tornou-se um “passatempo quase tão difundido quanto o sexo e a dança — o que significa que, como toda forma de arte de massa, a fotografia não é praticada pela maioria das pessoas como uma arte”. (SONTAG, 2004; p. 18). Para a autora há um rito social na fotografia transformando-a numa proteção contra a ansiedade e um instrumento de poder.

A câmara trouxe a possibilidade do registro das coisas, das pessoas, dos lugares, dos momentos através de imagens, o que antes só era feito por um artista, um pintor ou um desenhista. É possível dizer que a câmera aproxima a arte da vida comum removendo-a das distinções estéticas e transportando-a para as funções sociais (BENJAMIN, 1994; p.103).

Concordando também com Donis Dondis (1991; p.9) quando afirma que o estilo de vida contemporâneo foi profundamente influenciado pelas transformações instauradas pelo advento da fotografia na vida moderna. Nesse ínterim a fotografia digital se transformou na atualidade em um dos recursos tecnológico mais popular, em especial entre os jovens, e esta popularidade se dá por causa da utilização de câmeras digitais nos celulares.

Possuir esse recurso já é comum, como pode ser notado entre os estudantes do Colégio Estadual de Quixabeira onde a grande maioria possui celular com câmeras digitais. Inclusive os sujeitos aprendentes que participaram desse estudo. Então, fazer registros fotográficos de si e com colegas são ações comuns no cotidiano escolar, é fácil notar os estudantes nos corredores, pátios, banheiros e até mesmo na sala de aula fazendo poses para fotografia. Isso demonstra que fazer os registros digitais desses momentos, é hoje, algo comum na vida contemporânea.

Por tantas modificações já sinalizadas na contemporaneidade é que emerge necessidade da construção de outra narrativa educacional, sendo que só será possível se a escola passar a observar as mudanças nas representações da infância e da juventude, no agora. Visto que da perspectiva culturalista e construcionista, a infância e a adolescência são realidade social, discursiva e como tais, mutáveis, produto de cada época e contexto (HERNÁNDEZ, 2007. p.31). Percebe-se que a infância e adolescência são conceitos criados a partir de questões culturais e políticas de cada época. Tanto a escola, a família e a sociedade de modo geral precisam buscar alternativas “pedagógicas” que contemplem a construção de habilidades e possibilidades de crescimento e desenvolvimento humano pleno destes novos adolescentes. É preciso enfim acolhê-los, já que são os *recém-chegados* nos dizeres de Arendt (2007) no mundo, e serão também responsáveis pela continuidade deste.

As fotografias de amigos, colegas da escola emocionaram os sujeitos aprendentes porque dizem respeito a esse espaço onde o humano é elevado. As fotografias que registram esses encontros são emotivas, pois acionam lembranças de momentos com amigos. “E quando o dia não passar de um retrato. Colorindo de saudade o meu quarto” (LEONE, 2002). Retratos que são importantes na formação pessoal e cultural dos sujeitos.

Considerando que há cotidianamente uma avalanche visual de imagens, sobretudo, fotográficas, a sensação que estas causam seja de amor, estranheza, tristeza, indignação, é um fator relevante na seleção daquelas imagens que se tornam de alguma forma importantes aos sujeitos. E nesse momento a fotografia é também linguagem. Sobre a natureza linguística da fotografia, Barthes (2004; p.494) diz que a foto não é uma linguagem, pois “literalmente, numa foto não há nenhum equivalente da palavra ou da letra”. Mas acrescenta o autor, “na medida em que a composição, o estilo de uma foto, funciona como uma mensagem que informa sobre

a realidade e sobre o fotógrafo”, aí se constitui como linguagem, conotativa, processo que é responsável por dá o sentido mais geral que se pode atribuir a um termo abstrato, além da significação própria. É o sentido figurado, metafórico que através de associações novos conceitos e significados podem ser criados relacionados à imagem. Barthes conclui que é paradoxalmente pelo estilo e pelo plano somente, que a fotografia se constitui como linguagem.

Outra questão pertinente observada durante a discussão foi a reação de alguns sujeitos no momento em que apresentei algumas fotografias do evento de apresentação dos álbuns, especialmente o depoimento da aprendente 1 quando expõe claramente a sua emoção em se reconhecer nesse momento específica.

“Me ver nessa foto é muito bom! Foi um momento em que eu estava feliz, mostrando o álbum para todo mundo. Foi muito bom. A escola estava cheia e eu fiquei um pouco com vergonha, mas consegui apresentar eu fiquei orgulhosa de mim e do meu trabalho” (A 1).

As apresentações dos álbuns é momento festivo na escola e também de tensão para os alunos, afinal há uma exposição pública. A culminância apesar de ser um momento que causa “vergonha” também apresenta uma espécie superação pessoal e o empoderamento, a respeito do trabalho apresentado; o álbum como produto de um processo representa o final do trabalho e o esforço de apresentar bem o seu lugar. A fotografia transformada em texto permitiu que a aprendente em questão fizesse uma leitura auto reflexiva sobre a sua experiência no projeto EPA, conseguindo perceber a relevância dessa experiência, e agora no seu lugar de egressa. “Foi muito bom” (A 1).

De acordo com Manguel (2001; p.149) os retratos levam a representação para além da própria imagem, destinados a serem lidos não apenas como a identidade do modelo, como registro histórico ou privado, mas também como símbolo do que aquela pessoa significava. A aprendente 1 conseguiu em sua experiência visual, a partir de sua própria imagem na fotografia exposta, transcender o significado de apenas ser o registro de mais um evento na escola. Em sua fala há o rompimento de fragilidades como o medo de falar em público, a timidez que é tão comum na adolescência, mas que se não forem superadas podem se tornar uma dificuldade na idade mais adulta. A escola pode e devem oportunizar experiências que ultrapassam o currículo.

A fotografia guarda memórias de algo que foi, mas que pode ser revivida na imagem registrada. De acordo com Barthes (1984; p. 123) o efeito que a fotografia produz não é o de restituir o que já foi abolido, seja pelo tempo ou distância, mas o de atestar que o que está posto e visto na imagem de fato existiu. E nesse aspecto Manguel (2001; p.93) também compartilha que a imagem fotografada, repousa na convicção de que aquilo que o espectador visualiza

existiu de fato, e que ocorreu em determinado e exato momento. E isto é perceptível, por exemplo quando questionei os estudantes sobre o papel da fotografia na vida de cada um. “As fotografias são lembranças de coisas que não vão voltar mais” (A 8). “As fotografias marcam momentos que deixou saudade” (A 5).

A imagem revelada pela fotografia não é mais o real, embora já o tenha sido, pois as imagens não falam daquilo que já não é, mas daquilo que já foi. Conforme Barthes (1984; p.13) ela repete mecanicamente o que nunca mais poderá repetir-se existencialmente, “nela o acontecimento jamais se sobrepassa para outra coisa”. A fotografia é um recorte atemporal do tempo físico, por isso há uma margem que limita os sentidos. Pois ela é o “particular, absoluto, a contingência soberana, ocasião, encontro, real”, (BARTHES, 1984; p.13). “Para mim é um momento que as pessoas podem mostrar o que sentem. Por exemplo, o fotógrafo e sua foto, é quando as pessoas podem ver como ele é. O click dele mostra que ele é, o que está por dentro que a gente não vê. A foto que eu tiro tem um lado meu que só eu conheço, mas que coloco na foto.” (A 1)

Sem dúvida, a característica mais marcante da fotografia é a possibilidade real de que momentos, pessoas, paisagens, figuras possam ser eternizadas. Lembranças que não vão voltar. Mas esse mundo paralelo que é criado entre o passado que não pode retroceder, mas que ao mesmo tempo pode ser revisitado, recriado a cada olhar dos espectadores-leitores, não denota mais o real e sim uma realidade de um contexto num outro espaço atemporal na imagem, porque quando o fotógrafo se põe atrás de sua câmera, cria um pequeno elemento de outro mundo: o mundo-imagem, que promete sobreviver a todos nós. (SONTAG, 2004; p. 21)

### 2.3.2 Contra maré

A relação dos jovens com a fotografia, em meio a tantas imagens veiculadas pela mídia e o acesso a dispositivos tecnológicos contribuiu incisivamente na reprodução e também produção de imagens. O acesso a câmeras digitais nos celulares, cada vez mais sofisticados permitem a manipulação fácil e com qualidade de imagens em forma de vídeos e fotografias.

A utilização do celular com câmera fotográfica e dispositivo de compartilhamento de textos e imagens nas redes sociais é uma ação própria entre as pessoas na atualidade. O recurso da câmera frontal, sem dúvida, deu a possibilidade aos usuários de tirarem fotos deles próprios, num processo de autorretrato, denominada de *selfie*, termo em inglês para “eu”, “próprio pessoa”, que no idioma português se assimilou como um neologismo em referência ao termo *self-portrait* que significa autorretrato, e que hoje já faz parte do cotidiano entre os jovens e

também adultos, independente de classe social. Seja num evento ou mesmo pelas ruas é comum encontrar pessoas fazendo registros visuais de tudo o que o cerca e também de si, pois se antes o fotógrafo era o sujeito, quase uma entidade que se colocava atrás das câmeras, dos cliques, vê-se o inverso hoje.

O mesmo indivíduo que registra o visual também é sujeito da imagem. Há um fascínio desde tempos antigos dos homens pelas imagens do outro e de si mesmo, eis o motivo ao gosto do retrato de figuras humanas. Manguel (2001) explica que o retrato ocupa uma posição privilegiada na história da representação figurativa, isso porque a descrição materializada no retrato não se refere à comunidade e sim a singularidade identificável, e ainda completa, não de uma espécie, mas de um indivíduo. (p.146). Portanto, há impresso nesse ato de fazer uma *selfie* a necessidade implícita de se individualizar, destacando-se através da imagem do grupo a que pertence. Porém, como o “outro” é parâmetro para que o “eu” se reconheça enquanto indivíduo há uma necessidade latente do “eu” também ser parâmetro para o “outro”.

Ao falarem sobre suas experiências com registro fotográfico quase todos os sujeitos aprendentes disseram que costumam fotografar, compartilhar e “curtir” outras imagens fotográficas nas redes sociais: “Gosto de fotografia e tiro muitas fotos, não de tudo, só de coisas que me impressionam como pessoas fazendo coisas no dia a dia, e também da natureza” (A 1). “Em meu cotidiano gosto de fotografar ao meu redor paisagens naturais, animais curiosos em situações inusitadas. Eu gosto de compartilhar nas redes sociais, não frequentemente, a maioria das vezes fica apenas no acervo pessoal” (A 5). Há aí uma relação entre o que deve ser compartilhado ao público e o que é produzido apenas para si, devendo permanecer no âmbito privado. E ainda, é o reflexo da lógica pós-moderna em que se tem um processo constante de desconstrução e descentralização dos eixos fundantes do pensamento moderno, a multiplicação das imagens que faz perder o sentido literal da realidade no seu significado, onde o mundo real, segundo a metafísica tornou-se um mundo de mercadorias de imagens, (VATTIMO, 1987; p.67). Além

Com a velocidade virtual e instantânea as imagens tornam-se por vezes efêmeras, pois a quantidade de registros ultrapassa condições físicas para que o cérebro humana através da visão, possa dá conta de tamanha produção. Essa dinâmica de que as imagens são apenas para ser vista naquele exato momento provoca um desgaste, pois até mesmo poses e formas são copiadas, fazendo crescer um sentido de não autenticidade. Há um paradoxo, ao tempo que as imagens digitais denotam a individualização, como pode ser visualizado nas auto fotografias (*selfie*) há um desgaste nessas imagens, o que propícia a uma ausência de experiências visuais significativas.

A participação em redes sociais como, whatsapp, instagram, facebook, youtube, twitter, snapchat instigam a exposição de imagens de si, e isso se torna hoje um comportamento repetido por milhares de pessoas em todo o globo, elaborando uma espécie de paradigma social. Porém no grupo de discussão percebi que há outros comportamentos e opiniões de jovens que vão de encontro a essa prática de registro visual entre os usuários das redes sociais. O que demonstra que há outros posicionamentos, além desse modelo hegemônico de consumo imagético, especialmente o da fotografia disseminado entre os espaços das redes sociais.

Dentre as respostas algumas se destacaram porque saem do comportamento “normatizado” entre os jovens tão acostumados ao mundo virtual e suas práticas de socialização. “Não gosto de compartilhar fotos, acho que nem todo mundo vai entender o que eu quero passar na fotografia, porque eu tenho a preocupação de passar o meu sentimento, e acho que nem todo mundo entende. Então não só de mostrar” (A 1).

Este outro sujeito apresenta um comportamento bem mais adverso, mesmo tendo acesso a redes sociais. “Não gosto de fotografia, não gosto de fazer selfie, nem de compartilhar imagens. Acho interessante, às vezes, observar as fotografias dos outros porque você entra no mundo de quem está tirando a fotografia, mas não faço isso muito, não gosto mesmo” (A 3). E ainda a opção da não exposição. “Não gosto muito porque se tornou muito comum esse hábito que algumas pessoas têm de publicar as suas próprias fotos, todo dia e todo hora nas redes sociais. Quando você publica suas fotos dá impressão de que você quer se expor o tempo todo, o que eu geralmente não faço, sou bem reservada”. (A 5)

A partir das respostas dos sujeitos acima se compreende que ambos participam das redes sociais, são conhecedores das imagens que lá se propagam, contudo, é peculiar às preferências declaradas. Não gostam de fazer registros com selfie, ou não fazem registro visual como é proferido pelo aprendente 3. A observação que fazem das imagens fotográficas de outras pessoas é criteriosa, pois, já possuem aspectos seletivos como o fato da preferência por fotografias de paisagens naturais ou de pessoas anônimas em seus afazeres. Há também a percepção de que a imagem é carregada de significado do autor (fotógrafo), mas que pode ser compreendido de outra maneira ou nem ser entendido pelos outros. “Nem todo mundo entende” (A1). Apesar do caráter homogeneizador de muitas práticas que se vê na contemporaneidade como é a questão do uso da tecnologia digital e dispositivo na produção de imagens, outros sentidos e significados são postos como uma onda, mesmo suave, seguindo contra a maré que determina sempre comportamentos iguais.

Através do processo de interpretativo das falas supracitadas, os aprendentes envolvidos neste estudo concordam sobre o poder e efeito das imagens em seu cotidiano. Observa-se

também que os aprendentes possuem familiaridade com o universo visual, especialmente com aquelas oriundas das mídias digitais, - a fotografia por exemplo. Eles compreendem que a leitura da imagem não pode ser igual à do texto verbal-escrito, e mesmo sem conhecimento especializado demonstraram compreender a dinamicidade da leitura imagética como num texto fotográfico.

## **2.4 Relações e significados dos aprendentes no EPA**

A análise do grupo de discussão serviu, sobretudo, para distinguir os sujeitos aprendentes, a saber, os sujeitos: A1, A2, A3, A4, A5, com quem estreeitei ainda mais a conversa, numa entrevista semiestruturada. De acordo com Manzini (2004) a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual é confeccionado um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista e que serviram para reconhecer as relações e significados que os aprendentes experimentaram no percurso da produção dos álbuns fotográficos.

Nesse sentido, criei um roteiro para as entrevistas semiestruturada a fim de deixar os aprendentes mais livres e confortáveis para a conversa, o que foi bastante interessante porque as respostas não estavam condicionadas a uma padronização. O roteiro se estabeleceu como um fio condutor para as entrevistas. Este foi organizado em três eixos relacionados à própria proposta do projeto estruturante EPA, sobre a noção de lugar, pertencimento e patrimônio cultural. Esses eixos nortearam o detalhamento da percepção dos sujeitos sobre os sentidos formativos provocados no processo de participação e atuação dos aprendentes no projeto estruturante EPA. Narro essa etapa a partir de agora.

### **2.4.1 Meu lugar, o universo**

O projeto estruturante EPA traz como ponto chave a aventura sobre o patrimônio cultural dos cenários onde meninos e meninas, estudantes da rede estadual de educação da Bahia vivem. Tendo como um dos principais objetivos em sua realização o entendimento de que a educação não pode estar dissociada da história, da memória, da cultura e do seu patrimônio, pois estão intrinsecamente associados à experiência da vida cultural e educativa (SEC-BA, 2016. Projeto EPA). A partir das ações projetadas nas etapas de realização do EPA vê-se uma tentativa de ampliar o diálogo entre a educação e as questões culturais que envolvem



os estudantes, conquanto, entende-se que este ainda não é um caminho fácil, já que por um longo período da história do Brasil, a escola não foi (e ainda não é, plenamente) um espaço de abertura para o diálogo sobre as questões referentes às culturas, especialmente a dos estudantes.

Por muito tempo o objetivo da escola centrou-se em valorizar a homogeneização da cultura através do discurso e práticas monoculturais, como apontado por Candau ao afirmar que a construção dos estados nacionais latino-americanos supõe um processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base eurocêntrica, silenciando ou invisibilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades (CANDAUI, 2011; p.242).

No âmbito do projeto EPA o **lugar** toma forma de cenário da trama cultural que se manifesta, sobretudo a partir do patrimônio (material e imaterial) e da memória constituída nas vivências do cotidiano dos estudantes e suas comunidades. Lugar é aqui entendido na perspectiva de Milton Santos (2008; p.112), quando diz que, “Os lugares são, pois, o mundo, que eles reproduzem de modos específicos, individuais, diversos. Eles são singulares, mas são também globais, manifestações da totalidade-mundo, da qual são formas particulares”. O lugar se torna um microuniverso que faz parte de um macrolugar, o planeta, refletindo racionalidades heterogêneas, pois cada lugar possui singularidades próprias que são construídas e demonstradas nas vivências dos sujeitos.

As entrevistas como características próprias do tipo semiestruturada, não seguem o padrão de perguntas fechadas, assim iniciei as entrevistas individuais, instigando os sujeitos aprendentes a pensarem e a falarem suas impressões sobre o seu lugar, as relações que aí estabelecem, tendo como ponto inicial as fotografias.

**Fotografia 13.** Representação de imagens de tranquilidade nas comunidades.



**Fonte:** Álbuns do EPA do Colégio Estadual de Quixabeira.

“Sei lá... Falar do lugar que você vive é difícil. É minha cidade, é onde eu quero viver. Quixabeira é um lugar de paz e tranquilidade” (A 1). “Jaboticaba é um lugar pequeno, todo mundo se conhece lá. Não tem muita coisa pra oferecer não, mas é tranquilo” (A 2). “É o lugar que me deu oportunidade de crescer. Que me ajudou a ser como eu sou a partir do meu convívio” (A 3). “Ah, bem tranquilo, dá pra se sentir mais seguro, não temos muita violência. Quixabeira pra mim representa a minha família, meus amigos da igreja, do futebol” (A 4). “Apesar das dificuldades em relação à escassez de chuvas e oportunidades de trabalho, é um excelente lugar para viver porque no quesito tranquilidade em segurança é maravilhoso e o clima de interior é muito bom” (A 5).

Nas falas transcritas acima, se evidencia a primeira impressão dos sujeitos do lugar em que cada um vive, consideram esse lugar pacato, pequeno e bem tranquilo, característica que comumente é associada aos municípios pequenos, distante dos grandes centros. “É um lugar para morar sempre” (A 3). É interessante a mudança da visão desses jovens em relação a tranquilidade do interior, pois o mais esperado seria ouvi-los dizer que gostariam de viver em cidades maiores, com mais oportunidade de diversão e trabalho. Porém, esses sujeitos aparentemente valorizam o estilo de vida do interior que ainda é referência de lugar tranquilo, e seus imaginários, provavelmente porque o índice de violência é menor do que nos grandes centros, assim os jovens se sentem mais seguros.

O vínculo afetivo com o lugar também é externado pelos aprendentes, inclusive o sujeito 4 diz que sua cidade é a própria representação de sua família e amigos. E acrescenta, “É

engraçado porque quase todo mundo se conhece” (A 4). Ele demonstra que o lugar não é apenas um espaço físico, mas representa os vínculos que as pessoas desenvolvem com o que está ao seu redor, e isto, sem dúvida, afetará a relação de cada sujeito com seu lugar e com o mundo, por isso Santos afirma que,

O papel do lugar é determinante. Ele não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido, isto é, de experiência sempre renovada, o que permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indignação sobre o presente e o futuro. A existência naquele espaço exerce um papel revelador sobre o mundo. (SANTOS, 2008; p.114)

A questão do trabalho também surge nas falas dos estudantes como uma preocupação que se relaciona com o lugar que por ser pequeno e sem investimentos não proporciona oportunidades de trabalho. “Eu queria morar lá sempre. Mas não sei se vou ter emprego depois que me formar” (A 2). “É pena que aqui não dá muita condição de trabalho depois que a gente sai do colégio. Mas apesar disso é o meu lugar” (A 4).

O município de Quixabeira, como já descrito, é pequeno e não oferece muitas atividades econômicas que possam gerar postos de trabalho suficientes para grande parte dos jovens. O comércio é bem restrito, não há fábricas, restando à esperança de algum trabalho na prefeitura, em um dos supermercados da cidade ou em qualquer atividade do campo. O lugar é tranquilo e todos são desejosos de continuar vivendo, mas a inserção ao mundo do trabalho é crucial na permanência ou não desses sujeitos no município.

“Não sei se vou ter emprego depois que me formar” (A 2). A questão do trabalho em muitos casos determina a permanência de vários estudantes no Colégio Estadual de Quixabeira, assim como em outras escolas públicas muitos estudantes após a conclusão, ou nem esperam esse final, migram para outros lugares em busca de serviços para a sobrevivência. Mas a saída para outros lugares vem permeada com o desejo desses jovens em retornarem as suas comunidades, como expressa o aprendiz 3, quando diz: “O que eu pretendo fazer depois de continuar o meu estudo em outra cidade é voltar e trabalhar aqui” (A 3).

As imagens que constituem os quadros de vivência tornam-se matéria para o sistema de representações sociais dos sujeitos, estabelecendo relações de pertencimento ao seu lugar e grupos de convívio ao mesmo tempo em que cria outras conexões em outros espaços.

### 2.4.2 Eu te pertencço, tu me pertences, nos pertencemos

Há tempos tem se falado sobre o pertencimento como importante categoria para o processo de compreensão sobre o homem/mulher na contemporaneidade, isto porque as relações não se estabelecem seguindo um padrão de contrários que se excluem, como se pensou por tanto tempo, o que é bom ou ruim, moderno ou antigo, com cultura ou sem cultura que vão plasticamente assumindo várias formas nas conexões que se constroem ao longo da vida dos sujeitos. Assim o lugar, espaço formado de imagens das experiências de convívio é parte de suma importância na constituição identitária dos sujeitos.

Por isso quando os sujeitos aprendentes expressam suas percepções sobre seus lugares, é marcante na fala a presença da família e amigos como parte desse lugar, estabelecendo um sentimento de pertença. Sodré (2012, p.17) afirma que para o homem tradicional ser não significava simplesmente viver, mas pertencer a uma totalidade, que é o grupo. Embora a contemporaneidade seja marcada pela fragmentação e desconstrução das identidades e representações dos sujeitos, a noção de pertencimento ainda é importante, já que o homem é um ser individual e também social. A experiência vivenciada com outros é essencial para a sobrevivência e constituição do sujeito como ser de linguagem, social, cultural e político.

Pelo pertencimento o grupo faz-se imanente ao indivíduo, quanto este se reencontra no grupo. O indivíduo pertence ao grupo tanto quanto a si próprio, pois ser um ou outro depende, na verdade, dos limites que se estabeleçam para a identidade. O subjetivo é, ao mesmo tempo, transobjetivo: a linguagem com que nos comunicamos é, no limite, o Outro. (SODRÉ, 2012; p.17)

Compreender o movimento de “eu” pertencço ao outro, assim como o “outro” me pertence é centrar-se no fato de que as experiências, mesmo as classificadas como individuais, são partes do repertório da cultura humana, portanto, são carregadas de histórias de gerações passadas, e que influenciam as percepções e sensações dos sujeitos no agora. O sentido de pertencer a algo ou a um grupo é uma necessidade inerente à natureza humana, pois há de fato o desejo de formar e pertencer a um coletivo, seja em forma de grupos familiares, de amigos, do trabalho, de partido político, de povo. E isto porque o homem durante os processos de identificação com o outro faz parte de algo maior, de uma coletividade que de certa forma o representa e é representado por ele.

Ao declarar a relevância da família e dos amigos ligadas ao lugar, os sujeitos aprendentes estão na verdade confirmando a importância dos grupos “primários” ou “naturais” de pertencimento que são responsáveis pela matriz de individuação. A família, o clã e a etnia

são considerados como grupos primários. Já os grupos “secundários” são “formações onde indivíduos já constituídos se tornam cidadãos, isto é, sujeitos de comunidades políticas, sejam em escala global ou local” (SODRÉ, 2012; p.17). A vivência nos grupos primários é essencial para formação do sujeito como indivíduo, e assim, esteja pronto para socializar outras modalidades, valores e perspectivas formativas no coletivo, em outros grupos sociais, como afirma Sodré: “O processo civilizatório e cultural já está presente no grupo primário, mas se aperfeiçoa educacionalmente no quadro dessa, secundariedade.” (SODRÉ, 2012; p.17).

Ressalto que a noção de pertencimento por muito tempo foi atrelada à definição espacial, de localização territorial, limitando a ideia ao lugar onde os sujeitos nasciam e então se definiam como pertencentes a uma região, cidade, estado, povo, nação. Mas com o processo de globalização e a expansão do capital sobre os mercados e conseqüentemente territórios de todo o mundo, a relação de pertencer ora definida como física começa a ser percebida em outra dinâmica, a dialética e dialógica. Santos (1996; p.252) afirma que essa é uma realidade tensa, um dinamismo que está recriando a cada momento uma relação permanentemente instável, e onde globalização e localização, globalização e fragmentação são termos de uma dialética que se refaz com frequência. Nesta nova configuração de mundo globalizado cada lugar, é à sua maneira, o mundo, sem deixar de lado suas particularidades de lugar, individual, mas que, no entanto, se insere na cultura global, que é o da humanidade. “E a cultura assume a forma de comunicação do indivíduo e do grupo com o universo, é uma herança, mas também um reaprendizado das relações profundas entre o homem e o seu meio” (SANTOS 1996; p. 261).

No decorrer da entrevista solicitei aos aprendentes que pensassem em uma imagem que representasse suas comunidades para o mundo, e alguns dos sujeitos relacionaram essas imagens mentalizadas com símbolos que já fazem parte do imaginário local.

“A melhor imagem que representa Quixabeira, em minha opinião, são os pés de eucaliptos que fica na entrada da cidade. Eu acho bem bonitos. Não sei quem plantou, mas desde que nasci eles estão lá.” (A 1).

“Poderia ser o pé de jaboticaba que tem a ver com o nome da minha comunidade, porque mas eu acho que o licuri representa melhor, pois desde que o povoado nasceu as pessoas já usava o licuri pra fazer óleo, comida pra o gado, fazer artesanato e até hoje ainda é usado.” (A 2).

**Fotografia 14.** Pé de jabuticaba.



**Fonte:** Álbum “Meu lar, minha história”. Ano 2014.

“ Eu acho que a melhor imagem que representa meu lugar é a da própria barragem que é como uma mãe ajudando a sobrevivência dos filhos, assim é a barragem para nós. ” (A 6)

“A barragem faz parte de nossa história, uma vez que utilizamos a água para as atividades domésticas e de higiene, consumimos os peixes, camarões, e da mesma água são cultivadas frutas, legumes e verduras, é nosso sustento. “(A 5)

**Fotografia 15.** Barragem de São José do Jacuípe.



**Fonte:** Álbum “Meu sustento, de onde vem?”. Ano 2015

É bastante interessante observar que no universo simbólico desses sujeitos elementos naturais, como árvores, rios ganham status de patrimônio cultural porque representam atividade de subsistência que marcam da formação histórica e social de cada lugar/comunidade. Existem nas imagens a relação de significados ligados sempre ao trabalho, ao modo de vida e luta pela sobrevivência das pessoas desses lugares. Perceber isto, no discurso desses jovens sujeitos sugere a apropriação de um saber simbólico e singular do lugar ao qual pertencem, convergindo com ideias do pluralismo, em detrimento a implantação de padrões que uniformizam os conhecimentos, práticas, ideias e ações, que são explorados no paradigma de globalização. Os saberes locais são considerados sem qualificação, não legitimados, pois não seguem os padrões que tornam os saberes em conhecimento científico, relegando aquilo que não é normatizado apenas com valor de empiria, paliativo, sem relevância.

Arendt diz que o verbo pertencer significa lugar na relação com outras pessoas. É o que Gray (1977) citado por Almeida (2011, p.206), tenta explicar sobre a expressão “*meaning of belonging*” usada por Arendt. Ele diz que a pertença para ela significa “pertença a” em primeira instância, ligação com outros seres humanos, em vez de ideias ou doutrinas. Ou seja, a cultura é encontro, relação que só se torna produção humana porque é comunicável entre indivíduos e gerações. E sendo, os significados e sentidos das coisas acontecem nas relações, não são invenções individuais, e ainda, essa relação não se estabelece apenas no presente, mas também com o passado.

**Fotografia 16.** Feira livre de Quixabeira.



**Fonte :** Álbum “Epa, Olha a feira!” Ano-2015.

“Essa é uma das fotografias que considero mais interessante, é a que o povo se encontra escolhendo os alimentos, tendo uma interação mútua. Desse modo é perceptível ilustrar como as pessoas se interagem, e saber que muitos, ou melhor, a maior parte da nossa sociedade frequenta a feira livre, é onde a cultura do povo de Quixabeira aparece mesmo” (A 4).

É evidenciado na fala do aprendente acima a visão de que a cultura acontece de modo dinâmico no “encontro” das pessoas, e a feira livre é visualizada pelo sujeito como esse espaço que privilegia a interação entre as pessoas, que vai além da venda e compra de produtos, há saberes compartilhados nas conversas, reclamações, “pilhérias”, entre as pessoas que se configuram como sujeitos culturais. Nessa perspectiva há uma aproximação com a ideia de Arendt (2011) sobre pertencimento, que assim como Milton Santos (2008), extrapola o sentido apenas geográfico e espacial, para esta autora pertencer ao mundo é pertencer à humanidade, através do desenvolvimento da ideia do *amor mundi*. Sendo que este amor ao mundo deve ser compreendido como uma necessidade de conservação da existência, pois deve ser de responsabilidade de cada geração preparar os mais jovens através do conhecimento da tradição (passado), oportunizando a possibilidade de atuar e renovar o presente. E nesta tarefa o “encontro” com o outro é de suma importância, e nesse aspecto a feira livre se configura como espaço cultural. E também educativos como destacado no dizer do professor orientador. “O EPA traz como aspecto positivo, a ideia de que os alunos vão aprender sobre si e seus lugares nos espaços que eles já conhecem, e isto fora da escola.” (D 1).

A noção de pertencimento é produção humana, portanto cultural. Traz em si a gênese de ser algo que define os sujeitos como seres, que são individuais, contudo só podem ser constituídos mediante ao estabelecimento das relações comunicacionais com o seu grupo, com “outros” em seus contextos. Santos (1996, p.253) afirma que é na elaboração de valores que se constroem e refazem através do processo de incessante de interação, e para tanto afirma que essas interações são mediadas pelos símbolos e ação comunicacional. Assim a pluralidade deve ser concebida como um conceito que se baseia na igualdade e na diferença, pois os sujeitos embora se identifiquem e sejam representados pelo grupo de pertença, isto não deve retirar destes, sua singularidade, individualidade estabelecidas nas relações e sociais, pois cada homem se constitui como ser histórico a partir de suas vivências no cotidiano com o outro.



### 2.4.3 Patrimônio e memória: construções socioculturais

“Há na memória um rio onde navegam. Os barcos da infância, em arcadas. De ramos inquietos que despregam. Sobre as águas as folhas recurvadas.” Este é a primeira estrofe do poema Retrato do Poeta Quando Jovem, de José Saramago<sup>16</sup> e que faz menção a imagens da infância, retratos de um tempo no passado, que persistem ao tempo porque habitam na fina terra das memórias. “Há um retrato de água e de quebranto. Que do fundo rompeu desta memória, e tudo quanto é rio abre no canto. Que consta do retrato a velha história”. Cada imagem narra à história de um fato, de um pensamento ou ideia, de uma vida ou várias vidas que se encontram guardada na memória de quem viveu ou o vivenciou o compartilhamento desse momento, pois, no agora isso já se tornou cultura.

Na literatura há muitas definições sobre o que é cultura, mas todas essas definições trazem em comum à ideia de que a cultura não se faz sem a presença e ação humana. Nessa perspectiva a cultura e toda produção que dela descende se faz patrimônio cultural, que representa a narrativa de um conhecimento que deve ser lembrado e ensinado de um determinado povo ou grupo social.

O projeto estruturante EPA traz como cerne a promover uma discussão sobre a relação dos sujeitos e seu patrimônio cultural a partir do registro visual destes. Todavia, faz-se relevante conhecer qual é a compreensão que estes sujeitos têm sobre patrimônio cultural, por isso durante as entrevistas questionei os aprendentes sobre a definição que cada um possuía sobre o que é patrimônio cultural a partir dos registros dos álbuns.

“Cada patrimônio tem sua importância diferente para mim e para os moradores. Alguns são importantes porque são antigos e fazem parte da história de Jaboticaba. E outros que são úteis até hoje, como a primeira construção da estação de água. Essas fotografias trazem para mim a impressão de luta do dia a dia das pessoas da comunidade. Mostra como o povo era sofrido por causa de tanta pobreza, mas ao mesmo tempo de como o povo melhorou suas condições com o trabalho. A foto da cisterna lembra que não tinha água encanada todos os moradores tinham que ir buscar água nessa cisterna. Ela ajudou muito o povoado a ter água doce pra beber” (A 2)

---

<sup>16</sup> Poema de autoria de José Saramago que se encontra na obra *Os Poemas Possíveis*. Editorial CAMINHO, Lisboa, 1981. 3ª edição.

**Fotografia 17.** Cisterna pública e instalação da Embasa.



**Fonte:** Álbum “Meu lar, minha história”. Ano-2015

O aprendente demonstra que sua visão de patrimônio está relacionada à ideia de sustento, das atividades da labuta diária para a sobrevivência, remetendo a definição primária de patrimônio, que é sinônimo de bens. Os significados de patrimônio<sup>17</sup> estão ligados, primordialmente, a ideia de bens privados, na Idade Média, por exemplo, isso dizia respeito ao poder dos senhores feudais, ao clero e nobreza que dispunham de toda terra, e o que nela fosse produzido, não importando o trabalho ou a vida dos vassalos, pois estes também eram seus patrimônios, seus bens materiais. Com o surgimento do Estado Republicano começou também o processo de reconhecimento por esse Estado sobre os conhecimentos, saberes, memórias que fazia parte do interesse social, do público. Portanto, é salutar distinguir o patrimônio como bens

<sup>17</sup> A definição do termo patrimônio, que de acordo com o dicionário etimológico, esse termo é originário do latino *patrimonium*, cujo significado é de herança familiar ou do pater (pai), o "patriarca", que, no Império Romano, como em geral em toda a Antiguidade, detinha o governo ou poder de dispor sobre seus "pertences vivos" particulares, dispondo conforme sua vontade. A palavra "Nomos" origina-se do grego. Referem-se à lei, usos e costumes relacionados à origem, tanto de uma família quanto de uma cidade. O "nomos" relaciona-se, portanto com o grupo social. O patrimônio pode ser compreendido, portanto, como o legado de uma geração ou de um grupo social para outro. ([www.dicionarioetimologico.com.br](http://www.dicionarioetimologico.com.br)).

num sentido restrito ligado a ideia do privado e do particular; e o patrimônio cultural ao qual o sentido está para o público, para uma coletividade.

Considerando que a (s) cultura (s) é construída através das relações que o homem vai estabelecendo ao longo de sua existência e convivência com seu meio e outros homens, passando a desempenhar o papel de ser responsável pela conservação dos significados já existentes. Isto não supõe um entendimento fechado e estanque da cultura, ao contrário, o caráter movente e mobilizador da cultura possibilita que as experiências histórica/temporal não se encerra, e sim se abrem caminhos para que novos saberes se entrecruzam concebendo outras formas de agir e está no mundo. A mobilização humana torna possível a dinâmica da cultura. Como pode ser notada nos dizeres dos sujeitos quando falaram sobre os processos de registros das fotografias.

“A quebra de licuri é uma manifestação cultural que a minha comunidade costuma participar. Eu apenas observo, mas não participo, mesmo achando interessante porque as pessoas fazem isso juntas.” (A 5)

**Fotografia 18.** Quebra do licuri.



**Fonte:** Álbum “Sobrevivência Local e Cotidiano Cultural. Ano 2013.

“A gente fotografou a associação da casa das mulheres, lá foi e é um lugar muito importante pra região porque é onde as mulheres se reúnem pra fazer polpa de frutas de região, artesanato do licuri, fazer bolo. E tem também a associação dos pequenos produtores rurais, eles também se reúnem pra sempre”. (A 2)

**Fotografia 19.** Associações de Moradores.

**Fonte:** Álbum, Meu lar, minha história. Ano-2015.

É perceptível as marcas do estar juntos como um dos aspectos para a elaboração do conceito de patrimônio para esses sujeitos, pois as atividades (econômicas) e ações fazem parte de uma coletividade. E este comportamento é desde as comunidades mais antigas, em que mantinham como característica de sobrevivência, o compartilhamento dos afazeres e decisões importantes. Observa-se que ainda há resquícios nos dias atuais dessa ideia de compartilhamento nas comunidades pequenas, especialmente a de traços rurais. O destaque no depoimento desses aprendentes, que são de comunidades do campo, demonstra que a coletividade é um traço da cultura local, que foi sendo aprimorada junto com as necessidades de mercado, pois ao constituir juridicamente como associações fazem disso uma estratégia de sobrevivência dos pequenos produtores rurais diante das mudanças econômicas.

Para que uma construção, monumento ou mesmo algum ritual ou manifestação se torne patrimônio é preciso fazer sentido e ter um valor para uma dada sociedade num dado tempo e espaço, pois se o patrimônio em sua acepção inicial se refere à herança de bens, esta também deve ser associada a ideia de uma herança de costumes, conhecimento, visões de vida, que são transmitidas aos mais novos no intuito de que se preserve esse saber. Choay (2006 p. 11) entende que o termo patrimônio é uma expressão que designa um bem destinado ao usufruto de uma comunidade, mas que hoje devido a grandes mudanças sobre os monumentos, em muitos lugares são usados como atrativos para outros além da comunidade, ampliando as dimensões planetárias, constituído pela acumulação contínua de uma diversidade de objetos que se congregam por seu passado comum”. (CHOAY, 2006,11). “ A gente fotografou as primeiras

casas para contar a história do povoado, onde tudo começou. E foi bom saber sobre quem foi os moradores, qual descendentes de hoje. É porque foi aonde começou história”. (A 2)

**Fotografia 20.** Casa antiga



**Fonte:** Álbum “Meu lar, minha história”. Ano-2015

É importante observar que o patrimônio cultural também se define quanto material, o conjunto de artefatos físicos (monumentos, museus, construções, ruas, cidades, objetos, etc.) e imaterial que de acordo como o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), são àquelas práticas e domínios da vida social que se manifestam em saberes, ofícios e modos de fazer; celebrações; formas de expressão cênicas, plásticas, musicais ou lúdicas; e nos lugares (como mercados, feiras e santuários que abrigam práticas culturais coletivas). Na Constituição Federal de 1988, em seus artigos 215 e 216, a lei ampliou a noção de patrimônio cultural, reconhecendo de fato a existência de bens culturais de natureza material e imaterial<sup>18</sup>.

Falar de patrimônio cultural é situar-se em alguns eixos como com a identidade, a memória, a coletividade e a herança, por isso é tão importante ações educativas (formais ou não) que dissemine as ideias de aprender e (re) conhecer as culturas, inclusive a sua específica, dentre os mais jovens para que haja o senso de conservação e releitura desses artefatos. Essa releitura está no sentido de que ao compartilhar um saber de outra geração este é renovado e

<sup>18</sup> No Brasil, a Constituição de 1988 estabeleceu a seguinte designação em consideração aos patrimônios existentes no país em seu artigo 216, que dizia: “Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I – as formas de expressão; II – os modos de criar, fazer e viver; III – as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV – as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V – os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.” Fonte: [www.fcnoticias.com.br/definição-de-patrimônio-cultural-material-e-imaterial](http://www.fcnoticias.com.br/definição-de-patrimônio-cultural-material-e-imaterial). Acesso em 28/07/16

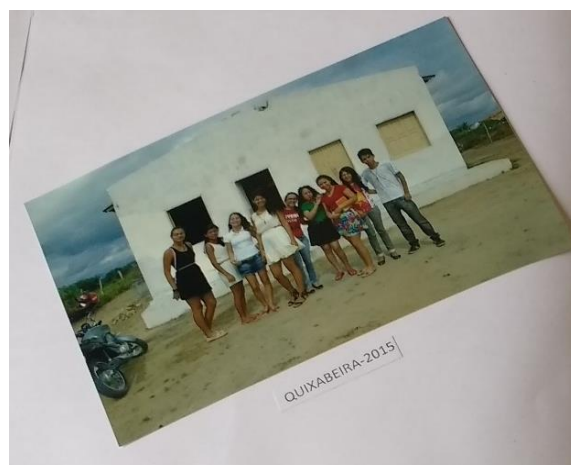
ressignificados nas gerações futuras. A Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2003), define como patrimônio imaterial "as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas – com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados - que as comunidades, os grupos e, em alguns casos os indivíduos, reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural”.

Compreende-se a relevância de ações educativas que promovam o encontro com o patrimônio cultural, mas que este encontro oportunize novo saberes, a partir dos antigos, reinventados em seu cotidiano. Trata-se de buscar, na qualidade de uma sempre presente e diversa releitura daquilo que é tradicional, o feixe de relações que ele estabelece com a vida social e simbólica das pessoas de agora. O feixe de significados que a sua presença significativa provoca e desafia. (BRANDÃO, 1996, p.51).

A partir das fotografias sobre o patrimônio cultural - material e/ou imaterial do município de Quixabeira (sede e povoados) registrados nos álbuns do EPA, concorre ao apelo de contribuir nessa apropriação reflexiva da cultura de seu lugar, apesar de fragilidades observadas no desenvolvimento deste projeto estruturante. Os sujeitos demonstraram possuir o entendimento positivo sobre a identificação do patrimônio cultural material e imaterial.

“Patrimônio material nós temos as igrejas, praças, os prédios de escola, algumas casas que já são bem antigas. E os pés de eucaliptos na entrada da cidade, que não são considerados ainda patrimônio, mas pra mim é um patrimônio sim. São bonitos! O imaterial tem a cultura, assim manifestações como à dança, as rezas”  
(A 1).

**Fotografia 21.** Igreja da Matriz e Grupo Jovem da Comunidade Católica.

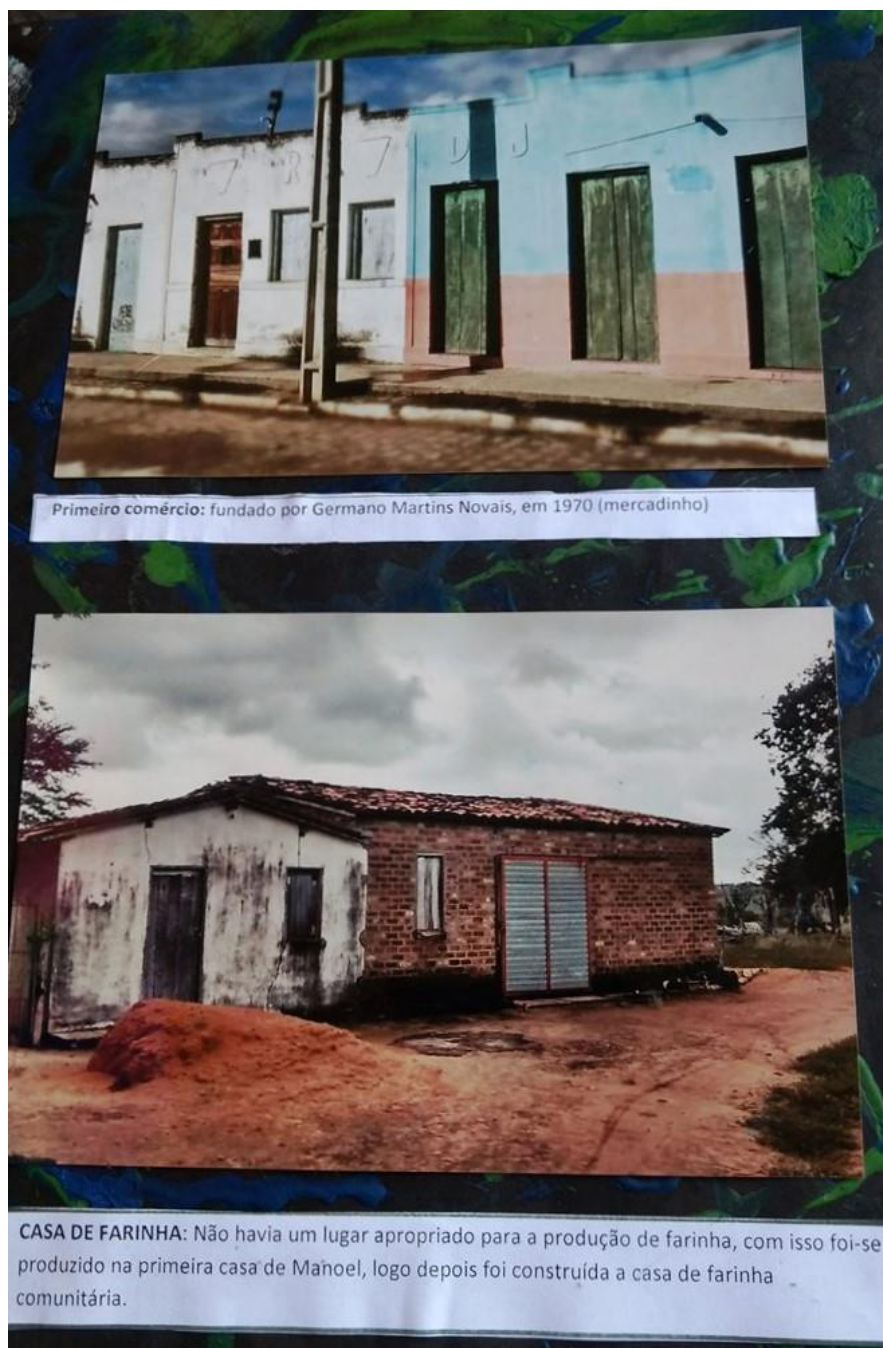


**Fonte:** Álbum: A história da Comunidade Católica. Ano 2015.

“São as coisas antigas que tinha antes, mas que ainda têm hoje, mesmo que não exista mais, mas sempre tem alguém que lembra. É falar da cultura como

era antes e como é agora e de coisas que beneficiavam antes como licuri e que até hoje as pessoas ainda usam para trabalhar” (A 2)

**Fotografia 22.** Comércio e casa de farinha.



**Fonte:** Álbum “Meu lar, minha história”. Ano-2015.

A definição apresentada sobre patrimônio cultural material e imaterial pelo aprendente 1 é bem pertinente e demonstra que este já reconhece a relação do físico com outras práticas sociais cotidianas que tange a classificação de patrimônio cultural imaterial. Em seguida quando

o sujeito acrescenta ainda sua percepção a respeito sobre os pés de eucaliptos, explicando o porquê em sua visão estes deveriam ser tratados como patrimônio da comunidade, apresentando dois argumentos, primeiro o afetivo, “*Eles existem desde que nasci*” e também o estético representativo, “*Eles são bonitos*”. Há o fator da beleza e também o de ser uma imagem que para o sujeito representa a sua comunidade. Mas entende-se, que para algo se tornar, de fato patrimônio cultural é essencial o estabelecimento de relação e valoração temporal (passado/presente) da memória e identificação coletiva com este patrimônio.

Benjamin (1987) no artigo *Experiência e Pobreza* já expõe a experiência coletiva como relevante para elaboração de saberes que de fato modificam os indivíduos e afetam em diferentes maneiras suas percepções e formas de agir no mundo, ou seja, a experiências significativas, que devem ser (re) contadas para outros, a fim de que essa experiência seja transmitida aos demais e não se perca no tempo. Por isso, Benjamin faz um alerta sobre a escassez de experiências dos homens frente a modernidade e toda evolução tecnológica e econômica que transformou os bens, inclusive os culturais em mercadoria. Pois qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural se a experiência não mais o vincula a nós? (BENJAMIN, 1987; p. 114). Nesse sentido, é clara a percepção de que o valor de um patrimônio cultural é definido através da experiência significativa no coletivo e a capacidade narrativa no (re) conto e leitura dessa experiência para a posteridade.

A identificação entre passado e presente notada especialmente na fala do aprendente 2 perscruta as relações de significados singulares para um determinado grupo, num tempo dado. E esses fatos ganham notoriedade mediante a rememoração coletiva desses fatos, que podem trazer para esse coletivo lembranças, memórias de conquistas, derrotas que denotam uma experiência, um saber que o coletivo julga ser relevante para a formação da identidade e memória coletiva, reforçando o sentimento de pertencimento ao grupo e valorização do patrimônio como legado a ser preservado e compartilhado com outros. A riqueza do patrimônio cultural consiste em seu poder de reforçar a ideia de pertencimento ao todo e em reforçar a identidade social dos mais diferentes grupos, trazendo para o espaço público múltiplas manifestações culturais. (VELOSO, 2006, p.452).

A relação de sentidos estabelecida entre os sujeitos aprendentes e o patrimônio cultural/local escolhido para ser apresentado no artefato visual (álbum) deixa claro o vínculo de familiaridade. “Na primeira vez que participei achei difícil de escolher qual o patrimônio cultural, que foi sobre a feira. Mas no segundo foi mais fácil porque eu já participo da igreja católica, então eu fui falar de uma cultura que eu conheço que é a religiosa” (A 1). “A gente quis mostrar a história de Jaboticaba com as construções do que tem lá. As primeiras casas que



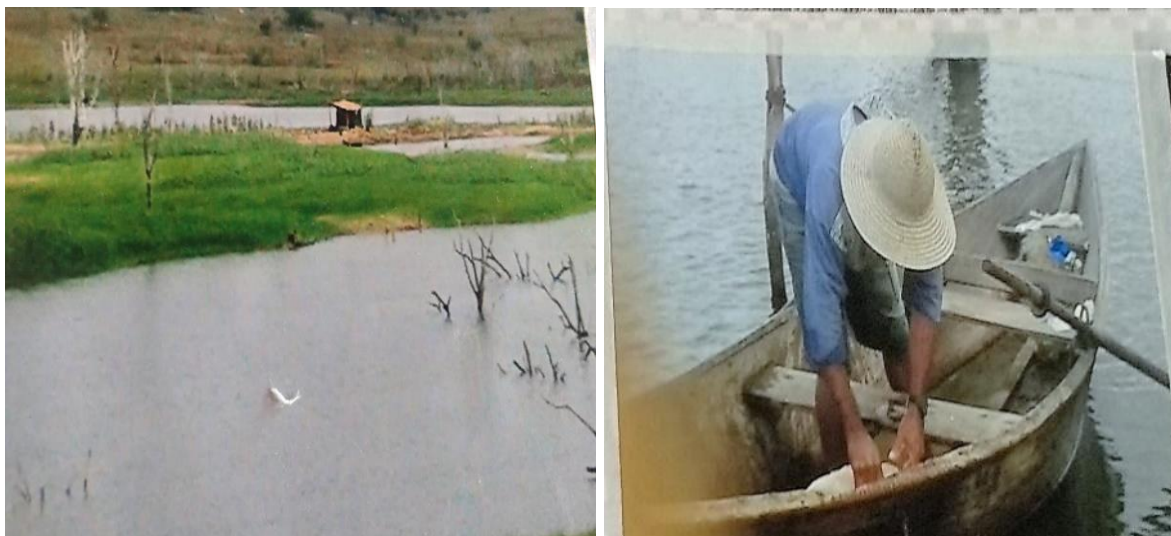
foram construídas, o posto da Telebahia, a casa de farinha, a praça com o monumento que colocava a televisão pra todo mundo assistir” (A 2). “O nosso tema foi a feira da cidade, é porque a gente estava fazendo um trabalho de geografia aí o grupo conversou com a professora e a gente foi fazer o álbum sobre a feira que é uma das coisas mais ricas da cidade e acontece toda semana” (A 3). “Nós escolhemos a barragem porque é o principal patrimônio da região. A barragem logo foi cogitada. Nós aprendemos a valorizar e observar as condições da barragem” (A 5).

É nítido que as escolhas dos temas culturais que os sujeitos fizeram para suas pesquisas e confecção dos álbuns levou em consideração, especialmente a proximidade vivenciada. O patrimônio cultural, tanto o material quanto o imaterial, extraem sua singularidade por expressar “marcas de distinção” que, por sua vez, remetem a situações específicas vividas por uma determinada comunidade (VELOZO, 2006; p. 437).

As câmeras implementam a visão instrumental da realidade por reunir informações que nos habilitam a reagir de modo mais acurado e muito mais rápido a tudo o que estiver acontecendo (SONTAG,2004; p.97). Embora os patrimônios escolhidos pelos sujeitos já fossem comuns em seu convívio diário, algo de diferente foi experimentado com a fotografia, com distanciamento do que é familiar possibilitado pela câmera do celular e os objetivos da atividade esses sujeitos constatam que o “olhar” foi diferenciado, observaram detalhes, ângulos e sentidos ainda não visualizados que modificaram suas percepções sobre seu lugar e patrimônio cultural específico, como pode ser percebido em algumas falas dos sujeitos aprendentes. “Depois das fotos da barragem nós pensamos: Qual a importância da Barragem de São José para a região? Será que estamos cuidando bem dela? Se a barragem secar quais serão as consequências disso?” (A 5).

“Buscar saber mais de algo que está totalmente relacionada a nossa realidade, mas que a gente não tinha curiosidade, ou passava despercebido como a barragem e os problemas que ela enfrenta como a seca, os agrotóxicos que os agricultores usam, a falta de cuidado como rio. ” (A 5)

**Fotografia 23.** Barragem e pescador.



**Fonte:** Álbum “Meu sustento de onde vem?” Ano 2015.

É notório a percepção de que os sujeitos se identificam e se reconhecem no patrimônio pesquisado, pois são parte de seu universo cultural e diário. “O movimento que a feira proporciona para cidade, a variedade e quantidade de pessoas quem vem pra feira é grande e traz também economia pra cidade. A feira é uma cultura, ela está lá todas as quintas, faz parte do nosso cotidiano” (A 3). E ainda,

“As fotografias (para mim) foi a melhor parte do projeto, além da forma alegre que as pessoas nos recebiam, algumas até envergonhadas ao se expor a frente da câmara (celular); outras aceitaram o pedido de fotografar as suas mercadorias sem problema algum, com um sorriso exuberante de ponta a ponta da face, reconhecendo que o seu trabalho de certa forma estava sendo valorizado.” (A 4)

**Fotografia 24.** Produtos da Feira Livre de Quixabeira.



**Fonte:** Álbum “Epa! Olha a Feira” Ano 2014.

O meu olhar se modificou porque até então eu não tinha noção do que era a feira mesmo, talvez porque que não ia muito. Depois do projeto eu valorizo mais o trabalho das pessoas na feira” (A 4).

**Fotografia 25.** Venda de produtos locais.



**Fonte:** Álbum “Epa! Olha a Feira”. Ano 2014.

“Antes de fazer o álbum sobre a formação de Jaboticaba eu passava pelas ruas e via as casas mais velhas, por exemplo, e só achava que foi uma coisa que fizeram no passado e estava abandonada. Depois do trabalho meu olhar é outro, hoje porque eu pude ver a importância do licuri, quando passo em frente ao monumento da televisão, não acho que é só uma coisa velha sem importância, a partir da foto e da conversa com as pessoas mais velhas, eu pude decifrar e ver que aquilo tem uma história, pois os moradores antes não tinham dinheiro pra comprar televisão em casa, então iam pra praça para assistir às seis horas pra sentar na praça. Acho que muitos nem sabiam o que estavam assistindo, mas a televisão era novidade.” (A 2).

**Fotografia 26.** Monumento da TV.



**Fonte:** Álbum “Meu lar, minha história”. Ano 2015.

A compreensão que os aprendentes demonstram acerca do patrimônio cultural fotografado, seja material como o monumento da televisão exposto na fotografia 24, ou imaterial sobre as relações da Feira Livre (fotografias 22 e 23) é de que o olhar estrangeiro propiciado pelo projeto durante a aventura ao patrimônio contribuiu para que outra postura seja experimentada, a sujeito participativo da comunidade. Subentende-se que houve uma apropriação da história coletiva que elevou esse bem a patrimônio cultural, mesmo não sendo oficial.

A questão da memória coletiva e conseqüentemente a identidade social faz parte do acúmulo de referências de outras épocas, que formam a estrutura da sociedade em que os sujeitos estão inseridos. Estas referências constituem o patrimônio cultural, e nessa direção Halbwachs (1990; p.34) destaca a necessidade da reconstrução da memória coletiva que opera a partir de dados ou noções que se encontram na memória individual de cada sujeito e também na dos outros, porque há aí uma troca incessante entre os sujeitos que fizeram e continuam a fazer parte de uma mesma sociedade, comunidade.

Atrela-se a essa ideia a necessidade de que o passado seja preservado e ressignificado. Para tanto, a preservação do patrimônio cultural é feita de duas maneiras. Os bens materiais são marcados por restaurações e reformas, já os imateriais são através da transmissão daqueles que detém o conhecimento, a experiência para os outros mais jovens. Por isso de acordo a UNESCO (2003) o patrimônio cultural que se transmite de geração em geração é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente e de sua interação. Quando o aprendiz 2 expõe que agora, depois da conversa com os mais velhos sobre suas vivências neste espaço e com o monumento da TV localizado no centro da praça da comunidade e do seu registro visual, ele conseguiu fazer uma nova leitura desse patrimônio, antes visto somente como uma coisa antiga e feia. Mas agora, se desponta em sua visão como uma construção que possui uma história, partilhada pela comunidade, e que ainda no presente continua sendo ressignificada. Esse sujeito exemplifica bem essa atualização.

O processo de questionamento sobre cada patrimônio é sem dúvida uma das questões norteadoras para qualquer projeto ou programa que tenha como objetivo a educação patrimonial, pois não é apenas a transmissão da experiência cultural que deve ser incentivada, é necessário que os mais jovens consigam assimilar e ao mesmo tempo interpretar e atualizar esses conhecimentos em suas vivências cotidianas que está no agora. Por isso, quando o aprendiz 5, ao se deparar com as imagens registradas sobre a barragem, uma construção que lhe é tão familiar, passa a se questionar: “Será que estamos cuidando bem dela? Se a barragem secar quais serão as conseqüências disso?” (A 5). Nota-se a preocupação do sujeito com o patrimônio há neste questionamento o desejo de que o patrimônio não se torne apenas uma imagem daquilo que foi, sem que haja uma relação de produção de novos sentidos para a geração de agora e as próximas que virão. Aí entende-se que a atividade é mobilizadora do conhecimento da realidade, com vistas a atuação sobre esta realidade como aponta docente orientador.

“Precisamos explorar mais das atividades do EPA para além do próprio projeto, prova disso é que a equipe que fez o álbum sobre a história de Jaboticaba, já me disseram que ficaram

preocupados porque ouviram uns comentários que a prefeitura ia derrubar o monumento da caixa de televisão na praça. Eles entendem agora, depois do álbum, que esse monumento é parte da história da comunidade. ” (D 2)

A dinâmica da cultura que ora é representada nos patrimônios culturais evidencia que a relevância desses se dá nas práticas cotidianas dos sujeitos, que seguem racionalidades locais, próprias de cada realidade, por isso, Santos (2008; p.126) destaca que no cotidiano a “razão, isto é, a razão, de viver é buscada por meio do que, em face de essa racionalidade hegemônica, é considerado como “irracionalidade”, quando na realidade o que se dão são outras racionalidades”. Dessa maneira quando os aprendentes 3 e 4, apontam que a feira é movimento, acontece todas as quintas-feiras, percebe-se que mesmo dentro de uma regularidade semanal essa dinâmica a faz ser diferente. É como um cronista que vislumbra o cotidiano por um prisma diferente, percebendo o particular sobre a realidade, ou seja, há uma experiência visual que extrapola os limites da normalidade.

Ao constatarem que não conheciam de fato a feira livre de sua cidade, o sujeito põe em cheque sua relação com essa cultura, demonstrando ser incipiente. Mas outro olhar, uma nova visualidade lhe permitiu “ver” o que antes não era detectado e nem tão pouco fazia sentido, as relações entre as pessoas e mercadorias que formam a feira livre de sua comunidade, essas marcas são pertinentes na constituição das identidades dos sujeitos.

Toda produção é explicada pelas relações sociais, em que há representação das estruturas sociais e seu redesenho contínuo. A identidade é recriada a todo instante, tanto na perspectiva do indivíduo, quanto do local ou global. A identidade é o reflexo do próprio sentimento de pertencimento cultural (CORÁ, 2013; p.122).

Nas relações entre os sujeitos e a cultura, as imagens emergem como documentos que atestam relações de significação e sentidos que os sujeitos (re) criam em seu cotidiano e são materializados nos discursos. O discurso de acordo com Hernández (2007) é “o grupo de manifestações que estruturam a maneira como uma coisa é pensada, e o modo de agir com base no que pensamos” (p.79). A tentativa de compreender os sentidos e significados nos discursos dos sujeitos aprendentes materializados em suas produções visuais (fotográficas), há um tencionamento para desvelar um saber que é particular, ao mesmo tempo revelador do modo de ver e pensar desse sujeito.





Pode-se, pois, ler o traçado de uma cidade, a moda, o corpo humano em suas várias posturas, um filme, um livro. (Cury e Walty, 2001)

### **CLICK 3 - De repente, não mais que de repente, leitor e intérprete cultural**

De acordo com a epígrafe, a leitura é o processo que não se limita apenas a decodificação de um sistema linguístico alfabético, ao invés, transcende as fronteiras da escrita estabelecendo processos de leituras de mundo, imagens do mundo, pessoas, paisagens, cores, gestos, coisas, olhares. Nessa visão ampla a leitura se torna um todo complexo em que os significados e sentidos construídos para cada texto, imagético ou verbal, resultam a partir das experiências de vida do leitor que não se fixa a um espaço apenas.

A leitura não é um processo apenas restrito ao sistema verbal, sobretudo, na atualidade em que o imagético é utilizado enfaticamente, influenciando o comportamento e o interesse dos sujeitos, inspirando novas formas de pensar, ver e de se comportar em sociedade, baseando-se no uso de imagens a partir de inovações da tecnologia da comunicação. Contudo, o código escrito continua, quase que exclusivamente, sendo privilegiado nas práticas escolares, o enfoque da imagem, como texto produtor de conhecimento, ainda não é tão perceptível. Daí decorre a necessidade de ações educacionais que tragam a imagem como texto e não somente acessório decorativo.

É relevante observar que os resultados das provas que avaliam a qualidade da educação básica no Brasil, têm revelado dados preocupantes sobre a condição do jovem concluinte do ensino fundamental e médio no que diz respeito a sua capacidade de produção, compreensão e posicionamento analítico sobre o produto da cultura humana, em especial os textos da cultura escolar letrada. Sendo que boa parte desses jovens, que ora não apresentam uma proficiência adequada quanto ao processo de apreensão e produção da leitura e escrita, estão imersos no universo visual, são consumidores e (re) produtores de textos imagéticos (visuais) com grande desenvoltura no que tange ao aspecto de manusear esses aparatos tecnológicos como o celular, mas sem a utilização de critérios e parâmetros avaliativos, interpretativos. Esta constatação cria a necessidade de outras abordagens que evidencie o processo de formação do leitor proficiente na interpretação e produção de textos de natureza verbal, bem como imagética.

Dessa maneira, neste terceiro CLICK discorro sobre o processo de leitura e produção de textos dos álbuns do EPA, observando a partir da perspectiva dos próprios participantes se



o percurso de construção desses artefatos se traduz em formação leitora e cultural dos sujeitos aprendentes. Sendo que neste caminho a abordagem dada à leitura e produção de imagens é fundamentada na cultura visual, mais propriamente na concepção crítica da leitura de imagens oriunda dos Estudos da Cultura Visual, na vertente denominada Compreensão Crítica e Performativa das Representações da Cultura Visual, em que a leitura de imagens, especialmente na escola deve colaborar intensamente para formação não só de leitores, mas de intérpretes e produtores sociais. (HERNANDEZ, 2007; p.72).

### **3.1 Entre imagens e textos**

A linguagem é a da capacidade que os seres humanos têm para produzir, desenvolver e compreender a língua e outras manifestações como a pintura, a música, a dança e que tem como finalidade a comunicação entre os humanos. Então, a linguagem é a representação do pensamento por meio de sinais que permitem a comunicação e a interação entre as pessoas, ou ainda, o uso da palavra articulada ou escrita como meio de expressão e de comunicação entre pessoas.

Por sua vez, o imagético, o que advém da imagem, são estruturas abstratas e genéricas próprias da dinâmica da imagem caracterizada pela observação humana. Diz respeito a muitos aspectos da atividade do ser humano no espaço, como orientação, movimento, equilíbrio, forma etc. Estruturas imagéticas mais comuns refletem as percepções de percurso, dimensão/conteúdo, parte/todo, ligação, centro/entorno, em cima/embaixo, frente/traz, entre. Mas, que também revela imaginação. Neste sentido essa linguagem é aqui entendida como a comunicação feita através de imagens. Assim, entende-se que toda produção visual é passível de leitura e interpretação, as imagens podem também ser concebidas como textos imagéticos, partindo da compreensão que a leitura não se restringe somente ao código verbal, a palavra escrita ou falada, mas a toda manifestação da linguagem humana.

De acordo com Kleiman (2004; p.10) um texto escrito não deve ser compreendido apenas como ato cognitivo, pois a leitura é um ato social, e aqui estendo essa definição também para o texto imagético que por ser parte do universo humano, seja como produto ou produção, se materializa em significados e intenções do outro. Portanto, os processos de leitura verbal e de leitura de imagens não podem ser concebidos pelo mesmo prisma. O texto imagético é envolto a simbologias e representações que lhe constituem e proporciona novos sentidos ao longo da história humana, por isso, Costa (2006; p.142) ao fazer referência sobre imagem, mas, propriamente o retrato, diz que este, assim como toda representação é grávida de significados

que vêm contextualizado por um cenário ou por pessoas. E acrescenta ainda que o olhar do retratista nunca é ingênuo, e que mediado ou não pela câmara estabelece uma perspectiva para a realidade e direciona o olhar do observador-espectador.

Assim como Costa, percebo que a leitura de imagens não pode ser entendida pelo mesmo viés da leitura verbal, embora ambas tenham nuances comuns. Com a imagem há na interação com espectador-leitor o despertar para o tempo, para a própria imagem, para comportamentos, culturas e ideias. Porque, num clarão, descobre-se e se desperta para as revelações de textos não enunciados, latentes, na prática e comportamentos representados. (COSTA, 2006; p.142).

O comportamento do leitor de imagens então deve ser o de assumir inicialmente a postura de espectador, que observa relances, pistas que o ajudam a construir uma história da imagem vista, para em seguida interpretar os possíveis significados compartilhados entre produtor e espectador. Entre imagem e leitor.

A leitura imagética se transforma em encontros de visualidades através de aspectos próprios dessa linguagem (cor, formas, texturas, perspectivas, luz, efeitos, figuras, paisagens entre outros) responsáveis por possibilitar a criação de redes de significação, inclusive com textos de outra natureza. Ao questionar os sujeitos aprendentes sobre suas condições de leitores todos se consideram leitores fluídos, mas, observei que eles fizeram referências a um sentido mais literal da palavra, ou seja, a leitura de livros com palavras escritas. Esse relato denota a ideia de que a imagem ainda não é de fato considerada como texto, pelo menos não explicitamente. “Sim, eu sou leitora tenho algumas dificuldades em ler textos com palavras desconhecidas. Mas adoro ler” (A1). “Eu tenho um pouco de preguiça de ler, leio quando algum professor manda” (A 2). “Eu não leio muito. Mas sei que preciso por causa do vestibular. Para eu ficar informado e mais preparado para arrumar um trabalho. “Eu gosto de ler, mas leio só quando sou obrigado” (A 3). Quanto mais eu leio mais eu posso ficar bem informado e conhecer mais palavras” (A 4). “Eu me considero uma leitora porque leio frequentemente. Gosto de vários gêneros textuais e diariamente exploro o recurso da leitura” (A 5).

Nas sociedades letradas o domínio do código alfabético representou “poder” sobre os demais, o acesso ao desenvolvimento das habilidades da escrita e leitura também passou a ser uma necessidade para a participação social nessas sociedades. E isto soa de certa maneira contraditório na contemporaneidade, pois a imagem, como nunca antes, ganha legitimidade através dos diversos usos no cotidiano das pessoas. Por isso, é imprescindível que a Escola além do desenvolvimento da leitura e escrita também enfoque em processos de leitura de textos imagético, afinal os estudantes que frequentam a escola são de uma geração em que já nasceram

em meio a um universo, onde a imagem alavancada pela tecnologia, constrói novas configurações para os processos de subjetivação dos sujeitos, que se traduzem diretamente em suas relações com o meio ambiente e social.

As imagens não são mencionadas pelos sujeitos aprendentes quando estes falam sobre suas projeções de leitor, e isto é compreensível, visto que a expressão leitura de imagens segundo Sardelich (2006) só passou a ser utilizada junto ao uso intensificado dos sistemas audiovisuais nos anos 70, essa tendência foi influenciada pelo formalismo, fundamentado na Teoria da Gestalt e pela Semiótica. De acordo com essa teoria, a imagem se constitui como percepção, que é uma “elaboração, ativa, um complexo que transforma a informação recebida”, esse processo refere-se o que é colocado diante dos olhos, exposto ao olhar e de como isso é recebido pelo espectador.

A imagem nesta teoria é tratada como um sistema de signos formada por códigos, por isso a leitura perceptiva pressupõe a decodificação dos códigos que a compõem para alcançar à apreensão total do signo (imagem), encerrando na proposta de “ensinar a ver e ler”. E isto se dá através da ideia de que o cérebro humano automaticamente é capaz de decompor uma imagem como se esta fosse um quebra-cabeça, onde as peças devem ser organizadas por categorias visuais como equilíbrio, figura, forma, espaço, cor, luz, movimento, dinâmica, expressão. A percepção deve ser um todo unificado e não uma composição de sensações vistas separadas, a questão principal está em saber como os sistemas de códigos que formam a imagem está estruturada, possibilitando a formação do quebra cabeça denotando o entendimento do significado exposto na imagem. Ao fim a imagem é, pois, desvelada.

As relações entre os aspectos formais e expressivos das imagens é o que são enfatizados nessa abordagem. O ato de ver e ler imagens devem ser ensinados a partir de categorias básicas, como ponto, linha, forma, cor, luz, no sentido da composição. Assim, de acordo com Sardelich (2006; p.454) a “proposta da leitura de imagens de tendência formalista fundamenta-se em uma “racionalidade” perceptiva e comunicativa que justifica o uso e desenvolvimento da linguagem visual para facilitar a comunicação”. Compreendendo a percepção ligada à experiência individual e subjetiva, por isso a teoria baseada na percepção privilegia o sensorial e a universalidade em detrimento às diferenças culturais. Ou seja, nessas abordagens o aspecto mais relevante é o estético da leitura de imagens de obras de arte.

Em contrapartida a essa concepção formalista da leitura da imagem, a abordagem da Cultura Visual, visão que norteia esse estudo, traz uma ideia mais abrangente e cultural, pois (SARDELICH, 2006) toma a cultura como traço definidor do estudo, e, portanto, se refere a valores e identidades construídos e comunicados pela cultura via mediação visual, como

também a natureza conflituosa desse visual devido aos seus mecanismos de inclusão e exclusão de processos identitários. O que está em conformidade com a ideia de Hernández (2007: p.24) ao afirmar que os Estudos da Cultura Visual permitem uma aproximação maior com novas realidades a partir de uma perspectiva de reconstrução das próprias referências culturais e da maneira de ver-se e ser visto.

A imagem sob essa perspectiva é concebida como fonte documental, produto de pesquisa e ainda veículo de intervenção político-cultural. Ou seja, o enfoque formalista e semiótico dá lugar à ênfase num processo de leitura baseada na hermenêutica, na criatividade e na crítica, no intuito de possibilitar a construção de significados e sentidos, pois “o visual é como lugar onde se criam e se discutem significados” (SARDELICH, 2006; p.462).

No processo de feitura dos álbuns do EPA há uma projeção de visualidade onde se instala um campo de criação e negociação de sentidos, cada fotografia possui um valor estético com significado próprio e que difere na leitura dos sujeitos, mesmo para os produtores. Por isso foi salutar ouvir alguns aprendentes sobre as fotografias que eles elegeram como mais importante para si, não apenas pelos aspectos próprios das imagens, mas pelos sentidos suscitados.

**Fotografia 27.** Artesanato de palhas.



**Fonte:** Álbum “Epa! Olha a Feira” Ano 2014.

“Eu gosto muito da fotografia da mulher na banca dos chapéus e capangas de palha. Porque eu vejo a simplicidade, alegria e o sorriso da dona e representa a simplicidade da nossa gente, do povo da roça. E também porque mostra o artesanato da palha do licuri que é uma riqueza de nossa região” (A 1)

“Para mim não há uma menos ou mais interessante, pois todas têm o seu significado e seu poder de atrair o olhar e fazer com que a imaginação e os sentimentos floresçam dentro de cada leitor.” (A 4)

**Fotografia 28.** Nível de água da barragem.



**Fonte:** Álbum “Meu sustento de onde vem? ”. Ano 2015.

“Não há uma fotografia menos interessante, porque todas apresentam significados importantes por mostrar cada cantinho do rio e ações desencadeadas neste cenário. Mas, essa imagem é sem dúvidas a mais que impacta e relevante porque mostra de forma mais clara a situação em que o rio se encontrava. A escassez de água que estava se desencadeando, uma decadência no volume de água que estava muito abaixo do limite.” (A 5)

“As fotografias trazem para mim a impressão de luta da comunidade. As que eu mais gostei foi a foto da caixa da televisão, porque lembra um tempo em que as pessoas ficavam mais juntas, hoje cada um tem a sua em casa. Também o açude, que lembra o quanto o povo sofria sem água” (A 2).

**Fotografia 29:** Outras imagens.**Fonte:** Álbum “Meu lar, minha história”. Ano 2015.

Sem dúvida, o significado que as fotografias causam nos aprendentes apontam para a familiaridade de cada um. Os significados expressados por eles demonstram que são frutos da vivência do cotidiano e da história de suas comunidades. Eles reconhecem o valor simbólico de cada imagem, porque são partes de si, e novos sentidos são tecidos, como a consciência mais crítica sobre as condições desse patrimônio. Seja na seca que assola a barragem, na falta de água e luta da comunidade; ou ainda no valor do estar junto com as pessoas (“hoje cada um tem a sua em casa”). Quando a aprendente diz “simplicidade de nossa gente” percebe-se que nesse dizer há um orgulho da vida simples e do trabalho de quem vive no interior, no campo, e ela se coloca também como sujeito, evidenciando o processo de identificação social/local. Eis a constituição da identidade.

Vale acrescentar também que quando os aprendentes 4 e 5 dizem que é difícil escolher a foto mais interessante, percebo que há neste momento um outro posicionamento dialógico. Hernández (2007) chama a atenção que não mais o sujeito que responde, “O que você vê nessa imagem? ”, e sim, “ O que essa imagem tem de você? ”, ou seja, a dificuldade para os sujeitos fazerem a seleção da imagem que mais gostam está no fato, de que ambos demonstram um vínculo com as fotografias, com o que elas representam como sujeitos atuantes e agora leitores dessa cultura. Nesse aspecto a imagem passa a ser explorada de outra maneira, observando não só o processo de como as imagens adquirem significado, mas sobretudo como este significado “ se relaciona às experiências de subjetividade e aos padrões culturais”. (HERNÁNDEZ, 2007; p.87).

No campo da cultura visual, o fragmento de uma imagem conecta-se a sequência a outras para produzir novas narrativas que se formam, por sua vez, pela experiência do trajeto e do inconsciente de cada sujeito (IRIT ROGOFF, 1998 apud HERNÁNDEZ, 2007; p.86). Daí ser tão rica para os sujeitos aprendentes a construção de artefatos visuais com imagens que já fazem parte de suas vidas, como os álbuns do EPA, porém essa elaboração vem com o compromisso de publicizar a outros descobertas, relações e inferências que cada um realizou durante o processo dessa construção visual.

É importante que a escola, tendo como objetivo uma formação crítica, integral e humanizadora, traga para suas práticas o estudo das imagens como textos para sala de aula. E essa experiência, assim como concebida em Benjamin possibilite saberes que sirvam como aprendizado para as vidas dos estudantes.

### **3.2 Novo leitor, novos letramentos**

Compreende-se que o letramento é o resultado da ação de ensinar a ler e a escrever e que as práticas deste conceito são um fenômeno social e que não se limitam aos espaços e relações escolares, suas dimensões abrangem uma nova visão sobre as modalidades de leitura e escrita. De acordo com Kleiman (2008) o termo letramento pode ser definido hoje como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. E apesar da escrita ser um parâmetro que norteia a cultura, especialmente a ocidental, não se pode mais deixar de lado o excessivo uso de imagens especialmente nos processos tecnológicos e processos visuais que marcam a contemporaneidade. Isto porque há tempos a ideia do letramento estava atrelada a mera

aquisição de uma tecnologia, como a alfabética, desvinculada de uma língua ou cultura específica, ou de questões sociais. (OCEM,2008; p.99)

Imagens, gestos, sons, cores, expressões corporais tornam-se bens simbólicos, e assim como a escrita, pode ser vista como leitura, na medida em que todo recorte na rede de significações é considerado um texto. Daí procede a concepção de que se pode ler o traçado de uma cidade, a moda, o corpo humano em suas várias posturas, um filme, um livro. (WALTY, FONSECA, CURY, 2001; p, 90).

A partir dessa perspectiva tanto a escrita como a imagem são textos que se encontram em constante interação, por isso, de acordo com Walty (2001) quanto maior for a exposição e dominação de bens simbólicos configurados como textos, os sujeitos podem interferir ativamente na rede de significação cultural como receptor, quanto como produtor. E que por isso, tanto na escola ou na sociedade, o processamento de relações que se dá no nível da produção também pode ocorrer no nível da recepção. (p. 90). Também na fala da aprendente 5 observa-se que em seu entendimento há uma relação de confluência entre o texto escrito e texto imagético, apesar das diferenças próprias de cada um.

“O texto escrito é muito importante porque apresenta algumas informações. Mas quando você tem um olhar mais profundo da realidade, isso contribui para que o leitor a compreenda o significado dos objetos e das imagens ao seu redor e se torne coerente nas percepções feitas no recurso imagético.” (A 5).

Roger Chartier<sup>19</sup> numa entrevista à revista online Revista Trópico (2004) discorre que a lógica de construção da imagem não é a mesma do texto escrito, a lógica textual é necessariamente linear, pois a escrita é descrita através de uma ordem sequencial o processo de leitura também. E já sobre a leitura de imagem diz que a observação não está organizada segundo esta ordem sequencial. Há uma outra lógica própria que não se identifica com a textual, há uma questão de diferentes planos e entradas. As produções do EPA se enquadram então na visão de que a formação do leitor não deve ser centrada apenas na decifração do código linguístico, mas sim, na ideia de que esse leitor seja um intérprete social e cultural que interage diariamente com textos de naturezas diversas, sem que haja propriamente uma hierarquia entre escrita e imagem. Por isso, é importante que haja uma mediação entre a experiência dos estudantes com os artefatos da cultura visual e a introdução de uma perspectiva crítica e

---

<sup>19</sup> Entrevista encontrada no endereço eletrônico: [www.revistatropico.com.br/conversacomChartier](http://www.revistatropico.com.br/conversacomChartier). Acesso em 13/01/2017 às 19:30.



performativa que signifique discussão, exploração e vivência, como aponta Hernández (2007) ao citar Carmen Luke (1998, p.41) sobre a necessidade de outros processos de alfabetismos. Essa autora aponta que uma alfabetização sociocultural crítica é aquela que inclui uma compreensão crítica dos textos da mídia, das indústrias e da produção de significado, equilibrada com um discurso crítico que ofereça aos estudantes, oportunidade para desenvolver leituras e produzir textos alternativos.

E quando há práticas dessa natureza os estudantes tendem a se envolver e demonstram entusiasmo no processo, acredito que a utilização dos recursos tecnológicos como o celular, meio que a maioria tem familiaridade na manipulação, pode colaborar para produções de outras e novas aprendizagens no espaço da escola e fora dele também.

“Depois de fazer o trabalho do álbum cada patrimônio que eu vejo eu penso logo, é parte de uma história. Até mesmo um pé de licurizeiro que antes pra mim era uma simples planta, hoje eu sei que foi importante para o desenvolvimento de Jaboticaba.” (A2)

Na fala deste aprendente é perceptível a sinalização de que outros saberes se formaram, saberes que são partes da tessitura social, pois dizem respeito a elaboração de uma consciência histórica e social de seu lugar e patrimônio.

Os docentes orientadores também concordam que uma das vantagens do projeto é exatamente a possibilidade de ajudar os estudantes a adquirir mais conhecimento sobre suas comunidades, seus patrimônios. “Acredito que um dos pontos mais forte do projeto está no fato de que eles vão pesquisar sobre si mesmo, já que são da comunidade, e aí vão se deparar com suas próprias histórias.” (D 1). “É interessante ver o quanto eles se surpreendem com as informações que vão recolhendo e depois com o próprio álbum.” (D 2).

Sem dúvida, há questões pertinentes sobre o desenvolvimento do projeto EPA, todavia, nota-se que a obrigatoriedade de que seja feito o registro visual pelo celular, a confecção do álbum e pôr fim a própria competição do melhor álbum é que de fato motiva os estudantes para a participação no projeto. Mas, como numa contramão os estudantes se deparam em um movimento que vai além do ato de fotografar o patrimônio cultural para um concurso, pois eles no percurso se percebem como leitores e intérpretes culturais e sociais desses artefatos. Isso pode ser observado com as respostas dos aprendentes quando solicitei que pensassem um pouco sobre o pós-produção do álbum, se para eles houve alguma alteração no modo de ver e compreender as imagens, especialmente a fotografia.

“O fato de você fazer o click (referência para tirar a fotografia) depois você mesmo vai observar criticamente a situação que essas imagens mostram, fazer a seleção de quais estão boas para ser colocadas no álbum fez realmente abrir o pensamento.” (A 1)

“Depois da participação do EPA hoje tenho uma visão diferente sobre leitura de imagens, porque no trabalho não foi só tirar foto. Tivemos que pesquisar sobre o que ia ser fotografado, fazer a fotografia, ler a imagem, interpretar, dá significado no álbum.” (A 2)

“Reconheço que os efeitos das fotografias a partir da produção do álbum, expandiu o campo de visão, e forma de como ler melhor uma imagem, porque agora eu (como leitor) adentro mais a fundo do que o texto visual quer transparecer, consigo me imaginar no local, tendo por consequência uma atenção maior e um interesse de rebuscar os sentimentos contidos na imagem, trazendo assim vida a um pedaço de papel colorido.” (A 3)

“Enxerguei coisas que estavam lá na feira, mas nunca havia notado.” (A 4)

“Atualmente eu consigo analisar especialmente as fotografias de uma forma mais profunda, além daquilo que a imagem mostra. Eu consigo imaginar o que o fotógrafo da imagem quis apresentar, o contexto histórico da imagem principalmente.” (A 5)

É nítida a percepção dos aprendestes acerca de sua condição de leitor de imagens após o envolvimento do projeto EPA, há o reconhecimento de que antes havia significados não percebidos, pois não estava ao alcance do olhar, não me refiro a visão física, o órgão dos sentidos, mas ao modo de ver que é uma ação aprendida e não natural, pois a capacidade de ver, a forma também é cultural. Por isso, é ação determinada pela forma como a cultura em os sujeitos estão inseridos determina, afinal a cultura instrumentaliza o olhar, e modos como as coisas devem ser vistas, inclusive o próprio patrimônio, as percepções são instrumentalizadas. E se isto, se dá a partir da lógica da técnica, da reprodução da indústria cultural transforma-se num processo em que a busca está pautada na racionalidade da própria indústria. Daí a relevância de que outros modos de ver, não somente os pautados pela racionalidade dos lucros, sejam experimentados. A partir de uma visão que se desvela na compreensão crítica e performativa de artefatos visuais.

Os sujeitos em seus depoimentos declaram que há outras questões a serem observadas no tratar da imagem como: “(...)observar criticamente a situação que essas imagens mostram”. “(...)Pesquisar sobre o que ia ser fotografado, fazer a fotografia, ler a imagem, interpretar, dá significado no álbum”; “(...) adentro mais a fundo do que o texto visual quer transparecer”. E considerar essas questões remontam outros processos de aprendizagem que vai além da

aquisição e decodificação de códigos (linguístico, matemático, lógica, etc), mas antes é trazer em pauta a perspectiva do “alfabetismo múltiplos” ou “novos alfabetismo”, em que o processo de leitura não pode estar separado de outros saberes sociais e culturais, ou seja a escola deve estar conectada com o mundo, “não se pode pensar sobre alfabetismo de forma isolada, à margem de uma ampla série de fatores sociais, tecnológicos e econômico”. (KRESS; 2003, p.1)

Não dá mais para considerar que o mais importante é apenas aprender ler os textos, mas concordando com o pensamento de Freire, é preciso também interpretar o mundo para atuar nele a partir de uma conscientização que leve à emancipação. A partir desse ponto é importante pensar que as novas produções visuais marcam a contemporaneidade inaugurando um novo *ethos*, em que a imagem e os processos de produção e recepção são diferenciados e devem já fazer parte da vida da escola, porque mesmo que não faça parte do currículo oficial, faz parte da vida dos sujeitos aprendentes e dos sujeitos em geral que fazem parte da comunidade escolar, e esses comportamentos adentram os corredores e salas de aula. E nesse sentido os múltiplos alfabetismos oferecem uma perspectiva para a introdução de mudanças radicais no ensino e na aprendizagem frente às posturas que tratam de canonizar, sob um novo nome, políticas vinculadas a uma “educação alfabetizadora”, que não ultrapassa a ideia da assimilação apenas do código. (HERNANDEZ, 2007; p. 59)

Hernández (2007) afirma que a noção de “múltiplos alfabetismos” é referente aos impactos da nova economia e atuais condições culturais que levam as pessoas a darem sentido a suas vidas, a dos outros e no sentido amplo ao próprio mundo. Observa-se que a comunicação acontece com novos textos e meios, por isso o “alfabetismo” não se restringe somente a escrita, mas num sentido bem mais amplo, abrange os meios virtuais, sonoros, mímicos e por multimídias. É necessário que se repense sobre essas questões que a ideia do novo alfabetismo apresenta, e ainda em práticas que o promovam, especialmente na escola.

Os múltiplos alfabetismos então implicam em uma nova postura, em que as condições de produção social e histórica de múltiplos textos também são importantes na constituição desse novo leitor contemporâneo, que precisa lidar não apenas com a escrita, mas com outras modalidades de comunicação, própria de sua época. É preciso pensar em práticas que permitam colocar em relação a própria experiência dos estudantes, que investigue o contexto cultural e aplique esses saberes a novos contextos, ou seja transformando a prática. (HERNANDEZ, 2007; p,60). Dessa maneira, haverá maior oportunidade de que as práticas de produção e leitura múltiplas colabore incisivamente na constituição de um leitor intérprete de seu tempo.

Mas, entendo que para esse processo de recepção do texto imagético ser, de fato transformador é necessário que aconteça sob a ótica da hermenêutica visual, ou seja, um

processo de interpretação em que várias áreas e conhecimentos dos sujeitos espectadores são acionados e relacionados para a compreensão de sentidos e constituição de outros. Por isso, penso que o senso estético que ora se apresenta na contemporaneidade deve perpassar pelo pensamento crítico diante do imagético, sem deixar de lado o poder que a imagem causa de deslumbre, deleite, distração e momento de suspensão. Daí o caráter interdisciplinar da imagem, que não pode ser posto de lado, pois num processo de múltiplo letramento que se pretenda as imagens, além do deleite, precisam ser visualizadas como dispositivos de poder, de intenções de uso de seus criadores. É salutar que as instituições formativas, e aqui, eu me reporto a escola prioritariamente, se insiram ao mundo das visualidades instigando os estudantes a produzirem outras leituras e textos.

Concordando com Trevisan (2002; p. 152), não basta somente trabalhar a formação enrijecida da modernidade, e tão pouco permanecer na efemeridade das imagens que transmitem os meios midiáticos, é importante que se inove e potencialize os sentidos que pululam os textos imagéticos. E que nesse caminho os sujeitos se tornem hábeis para reconhecer os sentidos, inclusive os contrários a uma formação de leitores críticos e proativos. A exemplo disso têm-se na atualidade a reforma do ensino médio no Brasil em que disciplinas como Artes está sendo considerada desnecessária a formação educacional dos sujeitos do ensino médio, contrariando a expectativa de que a arte, e a educação do e para o imagético é imprescindível para os sujeitos atuarem com crítica em seus mais diferentes contextos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao propor esse estudo sobre produções visuais na escola, mais especificamente a narrativa do projeto estruturante EPA no Colégio Estadual de Quixabeira e seu impacto na formação leitora/cultural dos sujeitos aprendentes que participaram deste projeto, é que tive como o maior propulsor a própria imagem, a partir de seus efeitos sobre as pessoas, sobre o mundo, e a necessidade de que a escola precisa fazer um esforço para não ficar à margem dessa dinâmica tão própria da atualidade. Com o intuito de perceber as nuances desse processo na formação dos aprendentes é que o estudo analisou as produções visuais - álbuns fotográficos - confeccionadas no projeto estruturante EPA pelos próprios aprendentes, na tentativa de compreender o papel dessas produções na constituição de um leitor proficiente e crítico em textos imagéticos e outros, a partir de suas próprias perspectivas de sujeitos, e se estabeleceu na expectativa de responder a questão: De que modo às produções visuais produzidas pelos aprendentes no Colégio Estadual de Quixabeira, no projeto EPA, se traduzem em processos potencializadores para formação cultural e leitora desses sujeitos?

Na análise dos álbuns ficou evidenciado a estilização, um senso estético próprio dos aprendentes destacado no processo de confecção e elaboração final desses artefatos, sobretudo por causa da familiaridade que os sujeitos demonstraram ter com os patrimônios culturais escolhidos para o registro. A utilização de materiais comuns a cada lugar usados na confecção dos álbuns também demonstra aspectos da cultura e história desses sujeitos que tornaram a fotografia uma experiência singularizada, como já declarava Benjamim (2005). Pois, os sujeitos registraram seus lugares como num espelho em que tanto se reconhecem como membros da comunidade, como também havia o reflexo do olhar de quem faz pesquisa e observa. E esse contraste tornou a maioria dos álbuns analisados com características bem peculiares e originais, repletos de informações visuais (as fotografias, capa e páginas dos álbuns) e também verbal materializado nas legendas.

O processo de confecção dos álbuns seguiu o caminho da criatividade e de esforço próprio de cada equipe, tornando o processo por vezes individualizado e competitivo visto que o projeto se estabelece numa dinâmica de competição aonde a cada etapa apenas o “melhor” álbum é premiado, passando para etapa seguinte. Existe nesse processo a ênfase no enaltecimento apenas do produto final e não do processo, o que acaba de certa maneira desmotivando novas participações de outros sujeitos. E encorajando a ideia de que é necessário ser o melhor, ter a melhor produção para prevalecer sobre os demais, valores que se alinham ao paradigma produtivo do mercado em que os indivíduos se tornam mais competitivos, ou seja,

com maior grau de empregabilidade, assim como as empresas ficam mais competitivas no mercado, inclusive internacional. A questão maior é o perigo de que a Escola se volte para o caráter utilitarista da educação, deixando de lado valores e caráter humanista tão caros.

Quanto às análises das falas dos sujeitos aprendentes sobre as imagens no grupo de discussão, demonstraram que esses já reconheciam o poder de alcance que o imagético e os processos de visualidades têm em suas vidas e em diversos setores da sociedade, especialmente por causa dos dispositivos tecnológicos como celular, que já é um objeto comum a todos, mesmo àqueles que residem no campo ou não possui grande poder de compra. O celular torna acessível a comunicação em tempo real com maior rapidez e fluidez disseminando a imagem como objeto e produto que são consumidos em forma de mercadoria ou em popularidade midiática, impondo a necessidade de que as imagens superexpostas sejam vistas, comentadas e “curtidas”. E a fotografia se tornou, especialmente, símbolo de desejos efêmeros nesse universo virtual, o que denota a emergência num processo educacional que se volte para a cultura visual com vista a formação de uma visão crítica sobre a produção e consumo do imagético.

Ao longo das entrevistas dos sujeitos foi possível observar suas impressões sobre a leitura imagética, a partir das implicações relacionadas ao processo de produção dos álbuns experimentado pelos aprendentes, onde estes foram autores/leitores/intérpretes dos artefatos visuais, com propósito diferenciado, por exemplo daqueles produzidos nas redes sociais. Constatou-se o potencial sócio interpretativo dessas produções visuais, através de um processo que requisitou dos sujeitos uma prática investigativa sobre o patrimônio cultural com o registro visual, a confecção do artefato e pôr fim a publicização do produto final, momento também de empoderamento perante a comunidade escolar.

Aqui, registro a percepção a respeito de uma outra leitura que os sujeitos fizeram dos seus patrimônios culturais. Outros significados foram reelaborados nesse processo de produção visual, instigando novas relações de representatividade entre os sujeitos e patrimônio. Inclusive o surgimento do sentimento e consciência para conservação desse patrimônio que após a confecção do álbum tornou-se relevante ou mais relevante para os sujeitos, que agora reconhecem o valor histórico e cultural destes, sendo que toda essa produção foi possível mediante a fotografia, o que tornou o processo mais dinâmico e motivador.

Há no desenvolvimento dessa ação/prática do projeto, dois aspectos destacados e que foram centrais para a conclusão desse estudo: O primeiro diz respeito à apropriação da história e relevância cultural e social dos patrimônios culturais (material ou imaterial) do lugar de vivência dos sujeitos participantes, distinguindo a ideia de patrimônio como parte da identidade cultural do lugar e dos sujeitos, em relação a definição primária de patrimônio como acúmulo

de bens particular. Nesta questão fica evidente que há o reconhecimento pelos sujeitos de que o patrimônio é testemunha e faz parte da vida da comunidade, e que, portanto, está intrinsecamente ligada à formação cultural dos sujeitos, pois representa a memória. Existe então, o fortalecimento de valores que se integram na formação individual e coletiva dos sujeitos a partir de seus símbolos, ou seja, patrimônio que se relaciona nos processos formativos de identidade cultural e social das pessoas.

O segundo aspecto está relacionado diretamente ao fato, de que durante todo processo de confecção dos álbuns os aprendentes apresentaram em seus relatos o esforço em compreender e relacionar as informações encontradas sobre o patrimônio pesquisado e a seleção das fotografias para a composição final da narrativa. E para isso, foi necessário interpretar os significados e sentidos expostos nas fotografias a partir do lugar de quem ao mesmo tempo que produz também consome a imagem, o que na perspectiva da compreensão crítica da cultura visual, colabora incisivamente, não apenas para a formação leitora dos sujeitos, mas para sua formação como como intérprete social/cultural. Esses sujeitos demonstraram está além da decodificação das fotografias dos patrimônios, realizando um processo de leitura e (re)significação interpretativa do patrimônio cultural através da construção de narrativas visuais. Ou seja, a produção dos álbuns fotográficos do EPA contribuiu para formação leitora e cultural dos sujeitos aprendentes envolvidos.

As considerações sobre o projeto estruturante EPA levam em conta a relevância que apresenta no fortalecimento do processo de formação cultural dos estudantes através das fotografias de seus patrimônios locais. É importante notar, entretanto, que sua proposta deve ser compreendida não como formação de disciplina curricular, e sim como um complemento curricular, pois tanto a discussão temática (patrimonial) como a linguagem (a imagética) utilizada possui valor inter e transdisciplinar. Mas, ressalto que de acordo a reflexão dos docentes orientadores do projeto há muitas fragilidades e críticas a respeito deste, pois como não foi uma proposta criada em consonância com professores existe uma imposição velada para adesão das unidades escolares.

Além dessa questão há outras como os prazos referentes a cada etapa que por não ser flexível, é realizado na escola sempre no limite do prazo, prejudicando o andamento e participação do estudantes; não houve ainda a discussão aprofundada sobre as questões curriculares como adequação do planejamento e tempo na escola; e o modelo apresentado pelo projeto é o da competição, onde a motivação dos estudantes ao participar se concentra, especialmente, na oportunidade de ter o álbum escolhido como vencedor recebendo uma premiação. Este formato contraria a missão do colégio, exposto no projeto político e pedagógico

da unidade, em que esta se insere numa perspectiva de formação integradora em que valores como respeito, solidariedade são importantes na formação dos sujeitos enquanto cidadãos do mundo. Embora, haja essas lacunas a proposta pode ser ressignificada pelos professores e estudantes como ação que se contrapõe inclusive, a esse modelo competitivo que se aproxima ao modelo de funcionamento empregado em muitas empresas e que a técnica está a favor da larga produção, fortalecendo a lógica do capital. A educação nesse modelo segue a ideia do individualismo, sendo o produto e resultados mais relevante do que o processo, sendo relegado os saberes construídos e adquiridos ao longo da trajetória de elaboração do produto.

Vale ressaltar que considero como limítrofe deste estudo a não possibilidade de entrevistar sujeitos que participaram da primeira edição do projeto EPA no Colégio Estadual de Quixabeira, pois esses depoimentos seriam pertinentes para a elaboração de um panorama diacrônico mais completo sobre a realização do projeto e seu alcance no colégio, o que certamente ampliaria a constatação dos resultados.

Ao longo da pesquisa outras possibilidades de estudos futuros começaram a ser desenhadas, como forma de ampliar a discussão sobre produções visuais nas práticas escolares e/na formação do leitor contemporâneo a partir do potencial de processos de multiletramentos, como por exemplo a possibilidade dos álbuns do EPA serem utilizados como material de apoio didático aos professores, e não mais sendo apenas colocados em um canto qualquer nas bibliotecas das escolas. E sim, postos como textos visuais para outros estudantes, o que certamente seria interessante, pois seriam compartilhadas produções de autoria dos estudantes. Além de estudos que se proponham a analisar outros projetos estruturantes da rede estadual que também tratam de imagens como a Produção de Vídeo Estudantil (PROVE) e Artes Visuais Estudantis (AVE) e não possuem nenhum parâmetro descritivo-analítico sobre seus impactos na formação dos estudantes. E isso, pode vir a ser realizado entrecruzando informações de outras unidades escolares, possibilitando uma visão mais ampla desses projetos, inclusive do próprio EPA.

A escola deve cada vez mais está aberta para a reflexão de práticas e maneiras de lidar com o texto imagético num processo em que novas visualidades e letramentos sejam potencializados, com a finalidade de fomentar novas práticas de leitura. E, isto pressupõe novos leitores que não se restringe ao verbal, mas se amplia com o imagético e outras linguagens. E tais questões são ainda mais relevantes no atual cenário da educação brasileira, em que mediante a reforma do Ensino Médio, na aprovação da Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017<sup>20</sup>, os

---

<sup>20</sup> Publicação do Diário Oficial da União (DOU) desta sexta-feira, da Lei 13.415/2017, que estabelece novas diretrizes e bases para o ensino médio no país. Sancionada pelo presidente Michel Temer.



estudantes veem por exemplo como opcional o estudo de disciplinas como História, Sociologia, Filosofia, Artes entre outras, que em seus delineamentos traziam a possibilidades de instigar uma posição mais crítica e criadora dos estudantes. O que se apresenta como uma grande preocupação a despeito da ideia de princípios educacionais se voltem, como até pouco tempo, somente para a tecnologia e a técnica, sendo deixado de lado valores e aspectos relacionados à constituição de sujeitos culturais, leitores e participativos de diferentes processos de significação e subjetivação do mundo que estão inseridos.

De acordo com Souza (2001) há um caráter de incompletude da imagem, pois quando se faz o recorte de uma imagem, “produz-se outra imagem, outro texto, sucessivamente e de forma plenamente infinita. ” O recorte que fiz ao longo dessa pesquisa sobre a leitura de imagens e a produção de imagens fotográficas na escola pelos estudantes, levou-me a manter mais firme a certeza de que, assim como texto verbal (escrito) em que o leitor precisa ter um posicionamento de interpretação crítica, a leitura de imagens também tem especificidades interpretativas que são exigidas ao seu leitor- espectador, possibilitando outras redes de significação. E é nesse processo de significação que a escola e os professores devem perceber o potencial formativo das imagens, instigando o exercício de um novo olhar sobre as imagens, um olhar mais cuidadoso, atento, sensível e crítico, que contribua para suas atuações como leitores e produtores sociais e culturais.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 2003.
- ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. (1985), *Dialética do Esclarecimento*. Tradução de Guido Antônio de Almeida, Rio de Janeiro, Zahar Editores.
- ADORNO, W. Theodor. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1995.
- \_\_\_\_\_. *A arte é alegre*. In: NEWTON, R. O, ZUIN, A.A.S. e PUCCI, B.(Orgs) Teoria crítica, estética e educação. Campinas, SP: Autores Associados; Piracicaba, SP: Editora Unimep, 2001.
- ALMEIDA, Vanessa Sievers de. *Educação em Hannah Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- ARENDT, Hannah. *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo: Editora Perspectiva, 7ª edição, 2011.
- BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. *Fundamentos de metodologia Científica: um guia para a iniciação científica*. 2. ed. São Paulo: Makron Books, 2000.
- BARTHES, Roland. *A Câmara Clara: nota sobre a fotografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- \_\_\_\_\_. *O grão da voz*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BENJAMIN, Walter. *A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica*. In: Magia e Técnica, Arte e Política. Ensaio Sobre Literatura e História da Cultura. Obras Escolhidas. Vol. 1. São Paulo, Brasiliense, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Obras escolhidas*. Vol. 1. *Magia e técnica, arte e política*. Ensaio sobre literatura e história da cultura. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1
- BOURDIEU, P. *O capital social – notas provisórias*. In: CATANI, A. & NOGUEIRA, M. A. (Orgs.) *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 114-119.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Cultura, Educação e Interação: observações sobre ritos de convivência e experiências que aspiram torná-las educativas* In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues [et al.] *O difícil espelho limites e possibilidades de uma experiência de cultura e educação*. Rio de Janeiro: IPHAN, 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério de Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília, 2008.
- BURKE, P. *Testemunha ocular: história e imagem*. Bauru: EDUSC, 2004

CATANHO, Fernanda Jansen Mira. *A edição fotográfica como construção de uma narrativa visual*. Discursos fotográficos, Londrina, v3, n.3, p. 81-96, 2007.

CÉSAR, Maria Rita de Assis e DUARTE, André. *Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo*. Educ. Pesqui. [Online]. 2010, vol.36, n.3, pp. 823-837. ISSN 1517-9702.

CHARTIER, Roger. *Leituras e leitores na França do Antigo Regime*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 2003.

CORÁ, M<sup>a</sup> Amélia J. *Memória e patrimônio imaterial: formação de identidade a partir dos patrimônios culturais do Brasil*. Revista NAU Social - v.4, n.6, p. 120-132 Mai / Out 2013.

CORRÊA, Vera. *Globalização e neoliberalismo: o que isso tem a ver com você, professor?* Rio de Janeiro: Quarteto, 2000.

COSTA, Marta Morais da. *Mapa do mundo: crônicas de aprendiz*. Belo Horizonte: Editora Leitura, 2006.

COTRIM, Gilberto. *Fundamentos da filosofia: história e grandes temas*. 17<sup>a</sup> Ed. São Paulo: Saraiva 2013.

DAVIS, Claudia. Oliveira. *Psicologia na educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

DONDIS, Donis A. *A sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ENGUITA, M. F. *Trabalho, Escola e Ideologia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FAGUNDES, André Luís de Oliveira. *O poder formativo das imagens e suas implicações Pedagógicas*. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). 2009.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 51<sup>a</sup> edição. São Paulo: Cortez 2011

\_\_\_\_\_. *Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação*. In: HAGUETTE, T.M.T. Metodologias qualitativas na sociologia. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

GHEDIN, Evandro. *Hermenêutica e pesquisa em educação: caminhos da investigação interpretativa*. In: A pesquisa qualitativa em debate. Anais / II Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos. São Paulo: Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativa; Bauru: Universidade do Sagrado Coração, 2004. Anais (on-line).

GÓES, Lúcia Pimental e ALENCAR, Jakson (orgs). *Alma da Imagem: A ilustração nos livros para crianças e jovens na palavra de seus criadores*. São Paulo: Paulus, 2009.

GOMES, Antenor Rita. *Linguagem Imagética e Educação*. Guarapari-ES: Ex Libris, 2008. Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 15-39, jan./jun. 2006.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.

HALL, Stuart. *O que é, afinal, estudos culturais?* In: Silva, Tomaz Tadeu (org). *O que é afinal estudos culturais*. Belo Horizonte: Autentica 1999.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional*. Trad.: Ana Duarte. Porto alegre: Mediação, 2007.

\_\_\_\_\_. (2005) *De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual?* Educação e Realidade. V. 30, n. 2. Acesso em 15 de julho de 2016.

HORKHEIMER, Max e ADORNO, Theodor. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução: Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Ed. 1985.

IPHAN. Programa Nacional do Patrimônio Imaterial. Brasília: IPHAN/Min. C, 3. Ed. 2008<sup>a</sup>.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes. 9<sup>o</sup> ed. 2004b.

KLEIMAN, Angela B. *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2008. 294 p.

KRESS, Gunther. *Literacy in the new media age*. London: Routledge, 2003.

JOLY, Martine. *Introdução a análise da imagem*. Lisboa, Ed.70, 2007.

LEONE, Carlos. "Fotografia". Composta por Léo Jaime e Leone. Álbum: *Você sabe o que quero dizer*. Gravadora EMI Brazil. 2002. CD.

LIMA, Graça. *O Universo fascinante dos signos visuais*. In: GÓES, Lúcia Pimental e ALENCAR, Jakson (orgs). *Alma da Imagem: A ilustração nos livros para crianças e jovens na palavra de seus criadores*. São Paulo: Paulus, 2009. (p. 71-76)

MACEDO, R. S. *A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial*. Salvador: EDUFBA, 2002

MAFFESOLI, Michel. *A contemplação do mundo*. Trad. De Francisco Frande Settineri. Porto Alegre: Artes e ofícios, 1995.

MANGUEL, Alberto. *Lendo Imagens: uma história de amor e ódio*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARTINS, J. B. *Pichação na escola e a construção da identidade juvenil*. In: ANPED SUL 2010 - Formação, ética e políticas - Qual pesquisa? Qual Educação? 2010, Londrina. Anais do VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul - Anped Sul. Londrina: UEL, 2010. P. 1-25.

MARTINS, M. H. *Palavra e imagem: um diálogo, uma provação*. In: M.H. Martins, (org.). *Questões de linguagem*. 7<sup>a</sup> ed. São Paulo: Contexto. 2004

MARTINS, Raimundo. *Narrativas visuais: imagens, visualidades e experiência educativas*. Revista do Programa do Programa de Pós Graduação em Arte Brasília: editora Brasil, V.8, n.1, R.J/junho de 2009. (p. 33-39)

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. *Fontes visuais, cultura visual, história visual: balanço provisório, propostas cautelares*. In: Revista brasileira de História. São Paulo: ANPUH. v. 23, n. 45. Jan – Jul, 2003.

MENGA, Ludke e ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em Educação: abordagem qualitativa*. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MIRZOEFF, N. *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa e CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2003, n.23, pp. 156-168. ISSN 1413-2478.

NEIVA, Eduardo. *Imagem, história e semiótica*. Anais do Museu Paulista nº 1,1993.

NÓVOA, António. *Para uma análise das instituições escolares*. [www.escolabarao.com.br/pdf/texto2/files/publication.pdf](http://www.escolabarao.com.br/pdf/texto2/files/publication.pdf)

OLIVEIRA Sara. *Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido*. Linguagem & Ensino, Vol. 9, No. 1, 2006 (15-39).

OLIVEIRA, Wolney Fernandes de. ALZIRA, Fabiana. *Narrativas como Experimentações Estéticas*. 2007. Retirado do site: [www.ppgdesign.udesc.br/confaeb/comunicacoes/wolney\\_fernandes\\_e\\_fabiana\\_alzira.pdf](http://www.ppgdesign.udesc.br/confaeb/comunicacoes/wolney_fernandes_e_fabiana_alzira.pdf)

PEGORARO, Évely. *Estudos Visuais: principais autores e questionamentos de um campo emergente*. Domínios da imagem, Londrina, ano I, V, n. 8, p. 41-52, maio 2011.

SARDELICH, Maria Emília. *Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa*. Cadernos de Pesquisa, volume 36, número 128, páginas 451-472. Agosto 2006.

SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11.ed.ver.1ª reimpr. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012

SANTOS. Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 16ªed. Rio de Janeiro; Record, 2008.

\_\_\_\_\_. *A Natureza do Espaço. Técnica e tempo, razão e emoção*. Editora Hucitec, São Paulo, 1996.

SILVA, Jair Militão. *Autonomia da escola pública: a re-humanização da escola São Paulo*: Papirus, 2002.

SODRÉ, Muniz. *Reinventando a Educação: diversidade, descolonização e redes*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SONTAG, Susan. *Sobre fotografia*. Trad. Rubens Figueiredo. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2004.

SOUZA, Tania C. Clemente de. *A análise do não verbal e os usos da imagem nos meios de comunicação*. In: CIBERLEGENDA, nº 6, 2001. Texto extraído do site: <http://www.uff.br/mestcii/tania3.htm>/Acesso em: 15/12/2016.

TREVISAN, Amarildo Luiz. *Pedagogia das imagens culturais: da formação cultural à formação da opinião pública*. Ijuí: Unijuí, 2002.

UNESCO. Entrada em vigor de la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial. Disponível em: <<http://portal.unesco.org/es/ev.php>>. Acesso em: 20 de junho de 2016.

VARGAS, Suzana. *Leitura: uma aprendizagem de prazer*. 4ª Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

VATTIMO, Gianni - O Fim da Modernidade: Nihilismo e Hermenêutica na Cultura Pós Moderna. Trad. de Maria Boavida. Lisboa: Editorial Presença, 1987.

VELOSO, Mariza. “*O fetiche do patrimônio*”. In: *Habitus*, v. 4, n 1, p. 437-454, 2003.

WALTY, Ivete Lara Camargo, FONSECA, Mª Nazareth Soares, CURY, Mª Zilda Ferreira. *Palavras e imagem: leituras cruzadas*. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. (Org.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 2ª Ed. São Paulo: Ática, 1991.

## APÊNDICE

### ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS SEMI ESTRUTURADAS DOS APRENDENTES QUE PARTICIPARAM DO PROJETO ESTRUTURANTE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL ARTÍSTICA-EPA

#### Identificação

Nome _____ Idade _____
Endereço _____
Ano que participou do EPA _____
Ocupação além da escola _____
Profissão dos pais e ou responsáveis _____
Possui Celular com câmera? ( ) SIM ( ) NÃO

#### 1. Imagens e significados

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Você já se emocionou diante de alguma imagem? Que sentimentos ela(s) fez você sentir? Essa imagem representou algum significado(s)?Quais?</li> <li>• Você gosta de fotografia? Tem hábito de fazer registros fotográficos em seu cotidiano? Que imagens ou cenas você gosta mais de fotografar? Você compartilha com outras pessoas? Se sim, o que lhe motiva a esse compartilhamento</li> <li>• Em relação às fotografias feitas por outras pessoas, você gosta de “olhar”, quais são os tipos que você mais gosta, ou menos gosta? Por quê? Que impressões normalmente você têm diante dessas imagens fotográficas?</li> </ul>
---

#### 2. Um lugar, o universo

<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que você acha do lugar onde você mora? É um bom lugar para viver ou não? Por quê?</li> <li>• Como você descreveria sua cidade, o lugar onde você vive.</li> <li>• Quais patrimônios culturais você identifica que há onde você mora?</li> <li>• Há alguma manifestação cultural ou costume que é celebrado por sua comunidade? Qual(is)? O que você pensa sobre essas manifestações? Você faz parte? Como?</li> <li>• Se você pudesse representar a partir de uma imagem o lugar onde você qual seria? (Fazer a representação)</li> </ul>
--

### 3. Participar do EPA

- O que lhe motivou a participar do projeto estruturante “Educação Patrimonial Artística-EPA”?
- Foi difícil fazer a escolha do tema (patrimonial) a ser pesquisado sobre o seu lugar? Por quê? O que você considera como aprendizado nesta pesquisa?
- Sobre o momento da captura das imagens (fotografias) do seu lugar, quais questionamento ou significados esse processo lhe fez pensar?
- Já com as imagens e as informações em mãos conte sobre processo de confecção dos álbuns. Quais dificuldades? E superação destas? O que sentiu ao vê-lo terminado? E como foi perceber esse patrimônio cultural do seu lugar sendo representada nesta produção?
- No momento final da construção do álbum que aspectos foram importantes na construção estética do álbum como: o material, textura escolhida para fazer a capa, contracapa, as páginas. Que sensações você gostaria de causar nas pessoas que fossem ver o álbum?

### 4. Reflexo do visual

- Você considera que de alguma maneira o processo de construção desse álbum se relacionou com algum tema, assunto ou conteúdo trabalhado em alguma disciplina estudada? Quais?
- Você se considera um leitor? Você tem dificuldades em entender um texto? O que você considera que poderia lhe ajudar a entender melhor os textos lidos?
- Você já leu um texto só de imagens? Quais foram suas impressões? Quais as suas dificuldades diante um texto de imagens? E quando no texto verbal há imagens, isto modifica de alguma maneira sua compreensão dos sentidos da leitura? Como?
- E sobre sua desenvoltura com a leitura de textos (verbais, imagéticos ou imagético-verbais) houve alguma mudança? Você pode pontuar?
- De um modo geral, como você avalia os pontos interessantes nesse projeto?
- O que menos lhe agradou no processo de elaboração dos álbuns?
- Numa próxima edição do EPA você participaria novamente? Por quê?
- E ainda, como você avalia a sua desenvoltura como leitor de texto imagéticos, (e também verbal) após a elaboração do álbum, que foi uma produção visual? Contribui em algum aspecto ou não nesse processo?



ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO DOS DOCENTES  
ORIENTADORES DO PROJETO ESTRUTURANTE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL  
ARTÍSTICA-EPA

**Identificação**

Nome \_\_\_\_\_  
Endereço \_\_\_\_\_  
Formação \_\_\_\_\_  
Área de atuação \_\_\_\_\_  
Carga horária \_\_\_\_\_

**1. Proximidade ao tema**

- Qual a sua opinião sobre textos imagéticos?
- De que modo você avaliaria o uso da imagem na atualidade?
- Você já leu um texto só de imagens? Quais foram suas impressões?
- Quais as suas dificuldades diante um texto de imagens?
- Quando no texto verbal há imagens, isto modifica de alguma maneira sua compreensão dos sentidos da leitura? Como?

**2. Imagens na escola**

- De que maneira você observa os movimentos da linguagem imagética na escola?
- Você utiliza ou já utilizou imagens durante suas aulas? Que relações foram estabelecidas nesse uso com os conteúdos ou temas trabalhados? Qual a sua avaliação desse uso?

**3. Projeto Educação Patrimonial Artística EPA**

- O que lhe motivou se envolver com o EPA na condição de professor orientador?
- Como você avalia a participação dos alunos nesse projeto estruturante?
- Em sua opinião quais são as potencialidades desse projeto na formação dos sujeitos aprendentes?

- E sobre fragilidade, você observou algum no desenvolvimento deste projeto? Se sim, quais? E que estratégias poderiam ser realizadas no intuito de dirimir tais dificuldades?

#### **4. Reflexão sobre leitores visual**

- Diante da participação dos alunos nesse projeto você considera que há contribuições deste na formação leitora e também cultural desses estudantes? De que maneira?
- Os álbuns são confeccionadas especialmente para a participação do festival promovido pela Secretaria de Educação, mas após esse momento o que poderia ser feito com essas produções em sua opinião.

**ANEXO**

---

Governo Do Estado Da Bahia  
Secretaria Da Educação  
Diretoria Regional De Educação – NRE – 16 – IPIRÁ  
Colégio Estadual De Quixabeira  
Autorização Nº 3893 D. Of. 12/05/2000  
R. Irineu Martins, S/Nº - Cep 44713-000 – Código: 22705 – Tel (74) 3676 –1176  
Quixabeira - Bahia

**ACEITE INSTITUCIONAL**

A Sra. Luiza Exdra Carneiro, diretora do Colégio Estadual de Quixabeira, está de acordo com a realização da pesquisa *“O cotidiano num Click: As Produções Visuais na formação leitora e cultural dos sujeitos aprendentes”*, de responsabilidade da pesquisadora Gracielia Novaes da Penha, aluna de mestrado no Departamento de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, realizado sob orientação da professora Dra. Gláucia Maria Costa Trinchão, após revisão e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UEFS.

O estudo envolve a realização de observações e gravações em vídeo de depoimentos de alguns alunos e professores participantes do Projeto Estruturante Educação Patrimonial Artístico-EPA nesta instituição, com o consentimento dos mesmos. A pesquisa terá a duração de 03 meses, com previsão de início em Abril/2016 e término em Junho/2016.

Eu, Luiza Exdra Carneiro, diretora do Colégio Estadual de Quixabeira, declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Quixabeira, 02 de fevereiro de 2016.

Luiza Exdra Carneiro  
Diretora



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
PRÓ REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Gostaria de convidá-la a participar da pesquisa *Um click na escola: imagens, produções fotográficas e influência na formação leitora e cultural dos sujeitos aprendentes, itinerâncias no “EPA”* vinculada ao Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS. O objetivo da pesquisa é, “Compreender o potencial formativo das produções visuais (álbuns fotográficos) no processo de constituição cultural e leitora dos sujeitos aprendentes”.

A sua participação é muito importante e, caso você concorde em participar, ela se dará da seguinte forma: serão utilizados questionários para entrevistas e depoimentos, com uso de gravador e/ou câmara, que deverão ser realizadas em um espaço reservado, onde seja possível apenas a sua presença e desta pesquisadora, de forma que você tenha total privacidade. Além da análise de anotações feitas pelos sujeitos durante o processo de construção dos álbuns fotográficos. Será utilizado também máquina fotográfica para o registro das vivências dos sujeitos pesquisados.

Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, não envolvendo nenhum tipo de remuneração ou custos, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os dados coletados nesta pesquisa serão armazenados em CD e poderão ser destruídos ao término do estudo.

Os riscos que envolvem esta pesquisa dizem respeito a seu possível constrangimento no momento das entrevistas e/ou observação de alguns momentos vivenciados por você no trabalho, para registro de fotografia. Para que tais problemas sejam evitados, esclarecemos que seu nome não aparecerá no texto ou em qualquer documento produzido em decorrência desta pesquisa. Entendemos que os resultados deste trabalho contribuirão para uma análise crítica sobre o uso das imagens no contexto escolar, especialmente no Colégio Estadual de Quixabeira, observando o potencial da linguagem imagética no processo de desenvolvimento da leitura crítica de textos verbais e imagéticos, sendo que estes se fazem tão presentes na contemporaneidade.

Você poderá solicitar informações ou esclarecimentos sobre o andamento da pesquisa em qualquer momento com o pesquisador responsável. Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contatar (Gracielia Novaes da Penha, UEFS BR 116, Km 03, Campus Universitário, Feira de Santana - BA CEP: 44031-460, Tel.(74) 98140-8205). Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Quixabeira, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

\_\_\_\_\_  
Pesquisador Responsável

\_\_\_\_\_  
Participante da pesquisa/RG



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
PRÓ REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PARA PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS E/OU ADOLESCENTES COMO PARTICIPANTES DE PESQUISA - PARA USO DE IMAGEM -**

O adolescente sob sua responsabilidade está sendo convidado (o) a participar do estudo, **“Um click na escola: imagens, produções fotográficas e influência na formação leitora e cultural dos sujeitos aprendentes, itinerâncias no “EPA”**. O objetivo deste estudo é compreender o potencial formativo das produções visuais, propriamente os álbuns fotográficos elaborados no projeto estruturante Educação Patrimonial Artística (EPA) promovido pelo Colégio Estadual de Quixabeira, na constituição cultural e leitora dos sujeitos aprendentes (alunos). E caso o adolescente participe, será necessário fotografá-lo e/ou filmá-lo. Não será feito nenhum procedimento que traga qualquer desconforto à integridade física e/ou emocional *do adolescente, pois as informações coletadas serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade*. Espera-se que o(s) benefício(s) decorrente(s) da participação nesta pesquisa seja(m) o de contribuir para o desenvolvimento de sujeitos-leitores mais críticos e participativos na sociedade.

Você e o adolescente sob sua responsabilidade poderão obter todas as informações que quiserem entrando em contato com Gracielia Novaes da Penha pesquisadora (responsável), UEFS BR 116, Km 03, Campus Universitário, Feira de Santana - BA CEP: 44031-460 Tel.(74) 98140-8205; *o adolescente* poderá ou não participar da pesquisa e o seu consentimento poderá ser retirado a qualquer momento, sem prejuízo no seu atendimento. Pela participação *do adolescente* no estudo, você nem *o adolescente* receberão qualquer valor em dinheiro, mas haverá a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. O nome *do adolescente* não aparecerá em qualquer momento do estudo, pois *ele* será identificado por um número ou por uma letra ou outro código.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
PRÓ REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE APÓS ESCLARECIMENTO**

Título do Projeto:

*Um click na escola*: imagens, produções fotográficas e influência na formação leitora e cultural dos sujeitos aprendentes, itinerâncias no “EPA”.

Eu, \_\_\_\_\_ li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendo para que serve o estudo e qual procedimento ao qual *o (a) adolescente* sob minha responsabilidade será submetida(o). A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que eu e o *(a) adolescente* sob minha responsabilidade somos livres para interromper a participação dele (a) na pesquisa a qualquer momento, sem justificar a decisão tomada sem que isso acarrete qualquer prejuízo à sua pessoa. Sei que o nome da criança *do (a) adolescente* não será divulgado, que não teremos despesas e não receberemos dinheiro por participar do estudo. Eu concordo com a participação do *(a) adolescente* no estudo, desde que ele *(a)* também concorde. Por isso ele *(a)* assina junto comigo este Termo de Consentimento. Após assinatura, receberei uma via (não fotocópia) deste documento. Quixabeira, Bahia...../ ...../2016

---

Assinatura do responsável legal

---

RG

---

Assinatura do estudante

---

RG

---

Assinatura do pesquisador responsável