

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**“UMA CÂMERA NA MÃO”:
A FOTOGRAFIA COMO FONTE DE REFLEXÃO
DO COTIDIANO ESCOLAR**

ESTER MALKA BRONER GIANNELLA

Profa. Dra. Ana Angélica Medeiros Albano
Orientadora

2009

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Giannella, Ester Malka Broner. G348c Uma câmera na mão – a fotografia como fonte de reflexão do cotidiano escolar / Ester Malka Broner Giannella. -- Campinas, SP: [s.n.], 2009. Orientador : Ana Angélica Medeiros Albano. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. Formação de professores. 2. Fotografia.3. Documentação. 4. Pedagogia. 5. Cotidiano escolar. 6. Antropologia visual. I. Albano, Ana Angélica Medeiros. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título. 08-540/BFE

Título em inglês : Holding a camera - the photography as a reflecting source of the school quotidian

Keywords: Teacher's formation ; Photography ; Documentation ; Pedagogy ; School quotidian ; Visual anthropology

Área de concentração: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Prof^a. Dr^a. Ana Angélica Medeiros Albano (Orientadora)

Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado

Prof. Dr. Etienne Ghislain Samain

Prof^a. Dr^a. Renata Cristina Barrichello Cunha

Prof. Dr. Rogério Adolfo de Moura

Data da defesa: 27/02/2009

Programa de pós-graduação : Educação

e-mail : ester.broner@uol.com.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

“UMA CÂMERA NA MÃO”:

A FOTOGRAFIA COMO FONTE DE REFLEXÃO DO COTIDIANO ESCOLAR

ESTER MALKA BRONER GIANNELLA

Profa. Dra. Ana Angélica Medeiros Albano

Orientadora

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação de Mestrado defendida por Ester Malka
Broner Giannella e aprovada pela Comissão
Julgadora.

Data: 27 02 2009,

Assinatura: Ana Angélica Albano

Comissão Julgadora:

Cláudia Bruna
Renata COB Cunha
[Assinatura]

2009

RESUMO

Este trabalho traz um convite – olharmos atentamente para os registros elaborados por educadores na escola, mas, em especial, para as imagens fotográficas produzidas por eles, como um forte recurso narrativo e reflexivo do fazer pedagógico.

No fluxo das inovações da tecnologia digital constata-se que a fotografia tem sido utilizada cada vez mais em profusão por educadores, seja da rede pública ou privada, como forma de registrar momentos significativos do trabalho com as crianças. A facilidade e o prazer do reencontro ainda que fugaz com a experiência parecem incitar à multiplicação das imagens fotográficas que passaram a fixar-se em murais, circular entre educadores, pais e crianças, em álbuns e não raro, em páginas eletrônicas referentes à escola e seus serviços. De certa forma, esse pequeno movimento, o clique, em tão grande escala, contribuiu para que esse cenário, a escola e as cenas de seu cotidiano pudessem ser rerepresentadas, para dentro e para fora dele, por imagens escolhidas pelos seus atores e produtores.

Uma coordenadora pedagógica olha para essas imagens e reconhece em suas configurações, um professor que com espontaneidade, escolhe e congela uma situação sobre a qual, de algum modo e com alguém, deseja compartilhar. Reconhece também que se trata de uma perspectiva que é única, singular e apresenta indícios de narrativas mobilizadas por concepções pedagógicas em movimento, mas que se encontram represadas e silenciosas em seus enquadramentos enquanto não se olha para ela como anotações, como pensamento. E então se pergunta - Pode a linguagem fotográfica tornar-se formativa, refinando o olhar e a reflexão dos educadores sobre as experiências do cotidiano escolar?

Palavras-chaves: formação de professores; fotografia; documentação pedagógica; cotidiano escolar; antropologia visual.

ABSTRACT

This work is an invitation to look carefully to registers produced by educators at school, especially to the photographic images taken by them as a powerful narrative and reflective resource of pedagogic work.

In the flux of the digital innovations of technology, it is considered that photograph has been used by educators in profusion in public or private schools as a way to register meaningful moments of the work with children. An easy and pleasant brief meeting with the experience seems to stimulate the multiplication of photographic images that have been fixed in boards, circulated among educators, parents and children in albums and not only but also in electronic pages related to schools and their services. In a way, this short moment _the click _ in a so large scale contributes to this scenery, in which school and its daily scenes could be represented _ inside and outside _ by images chosen by their authors and makers.

A school coordinator looks to these images and recognizes in their configurations a teacher that spontaneously chooses and registers a situation that he or she wants to share in a way and with someone. Moreover, the coordinator recognizes that the images represent a unique, singular perspective that presents signs of the mobilized narratives by pedagogic conceptions in movement. These conceptions have been enclosed and silenced in their framing, as they are not seen as notes, as thought. The question proposed is if the photographic language can become formative refining the point of view and the reflection of educators about school.

Keywords: Teacher's formation; Photography; Pedagogical documentation; School quotidian; Visual anthropology.

AGRADECIMENTOS

“Trago dentro de meu coração,
Como num cofre que não se pode fechar de cheio,
Todos os lugares onde estive”.

(Pessoa, 1980, p.238)

Essa dissertação é inteiramente tecida pelas imagens que me constituem. São elas que mobilizaram os afetos de modo que eu pudesse me entregar a elas por horas a fio e reconhecer, em suas “*auras*”, o valor das histórias que compõem seus recantos, fazendo todo sentido, o desejo de compartilhá-las numa espécie de revisão autobiográfica das experiências que me formaram.

Às pessoas que atualizam e vivem nessas imagens em mim, é tempo de agradecer:

À família Broner, pelos seus deslocamentos pelo mundo, seus encontros e desencontros, enriquecendo e tornando nossa história tão singular.

À minha mãe (in memoriam) pela impressão forte e delicada da imagem feminina em minha alma.

Ao Vicente Giannella (in memoriam) por ter gerado comigo a imagem de uma *graça*, nossa filha Olívia.

À Família Giannella, por preservar minha fotografia e de minha filha, em sua estante, na sala de estar.

À D. Chiquinha, de doce memória, que me ensinou a abraçar forte, as pessoas e as causas.

Ao Dalmo, por compartilhar comigo, passo a passo, uma profunda revisão dos sentidos da vida, para começá-la de novo.

À Ana Angélica Medeiros Albano, *orientadora de tantas direções*, pela sua arte no desvelo e na interlocução com as minhas imagens, internas e externas, ensinando-me sempre através delas, com profunda sabedoria, que são pensamentos, preciosos e mutáveis e que revelam, por si só, minhas escolhas de ser no mundo.

Aos professores, membros da banca de Qualificação e Defesa, que aceitaram partilhar comigo deste trabalho:

Etienne Samain, com quem aprendi muito sobre a arte fotográfica, ao revelar, em suas *viagens dentro de uma despretensiosa fotografia*, o olhar do antropólogo, suas referências mais preciosas, seus mestres, sua história de vida, seu apreço pelos povos indígenas e pelo Brasil.

Guilherme do Val Toledo, por ter contribuído com a imagem de um professor provocador de idéias e de deslocamentos e assim, me incentivado a arriscar mais na interpretação do que vejo.

Renata Barrichello Cunha, pelo seu enquadramento certo, focando e valorizando a imagem da coordenadora pedagógica, não deixando que esta se perdesse diante de outras.

Rogério Adolfo de Moura, por ter me apresentado com entusiasmo o Prof. Ralf Bohnsack, aprofundando minhas reflexões sobre a documentação fotográfica.

À Cleide Terzi, meu agradecimento especial pelo seu interesse com minhas primeiras escritas sobre fotografias de escola, fortalecendo em mim, pelas leituras e suas generosas indicações bibliográficas, a perspectiva de torná-las potentes para a formação de professores.

Às professoras, Luciana Salm, Mônica Pipek, Lílyan Amadei Maluf, Daniella Iezzi, Estela Sokol, Laura Gorsky, Ana Paula Marinho Lima, Danielle Ambrosio, Maria Beatriz Carvalho Sica, Adriana Videira, Lílian Maria Filgueira Rosseto, por suas fotografias, suas alegrias, seus pensamentos, seus textos, suas inquietações, interlocuções preciosas.

Aos diretores, coordenadores, professores e mantenedores da Escola Castanheiras, Projeto DICA, Creche Oswaldo Cruz, Colégio I.L. Peretz e Centro Experimental Psico-pedagógico Jardim Escola Caracol, pela oportunidade da formação nas cenas de seus cotidianos escolares.

Aos professores e familiares que cederam e autorizaram o uso e a publicação das fotografias.

Aos queridos amigos,

Eliana Waissmann, Duílio Spada, Virgínia Rietmann, Ricardo Côte Real, Gizah Garcia Leal, Celso Delneri, Paulo Nin, Ligia Beatriz Coelho, pela sinceridade, pelo humor e por toda arte no cultivo de nossos afetos.

Rosaura Soligo, por ter me apresentado ao PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores), seus propósitos, suas cenas, suas referências, suas pessoas todas que vieram e também por expressar e viver na “militância”, a idéia de que *juntos, se aprende muito melhor*.

Rosana Dutoit, Valéria Dutoit, Mara Póvoa, Rosalinda Vasconcelos, Rosa Maria Antunes de Barros, Margareth Buzzinaro, Zilma de Oliveira, Fernanda Pinho, Ana Lucia Antunes, Ieda Abbud, Silvana Augusto, Paula Zurawsky, Beatriz Ferraz, Silvia Kocinas, pelo entusiasmo e pelas inquietações diante dos desafios da formação,

marcando com enorme prazer e afeição nossos projetos e percursos compartilhados.

Débora Vaz, Sandra R. de Oliveira, Rosana De Pieri, Celina Fernandes, Cíntia F. Simão, Danielle Ambrósio, Andréia Marsan Martim, Rosa Maria Antunes de Barros, Maria Amélia Bueloni, pelas portas abertas, do coração e da casa, nos tempos mais inquietos da criação.

Simone Cintra, Rosvita Kolb, Aline Shiohara, Ana Cristina Rossetto, Luciana de Carvalho, Caroline Silva, pela parceria, pelo incentivo e pela terna cumplicidade nessa jornada.

Aos colegas do Gepec e Laborarte, pelo acolhimento em seus tempos e projetos.

A Nilton Lessa Costa e Sr. Lauro Frederico Barbosa, pela generosidade, na narrativa de suas histórias.

A Gil Proença, pela poesia de suas fotografias, por seu apoio técnico e afetivo, estimulando o pensamento por imagens.

A Wilson de Oliveira Leal, pela disponibilidade e sensibilidade na editoração deste trabalho.

Às secretárias do programa de pós-graduação, Nadir Gomes Camacho e Gislene Gonçalves, pela delicadeza no atendimento de nossos desassossegos administrativos.

À AGÊNCIA CAPES, por tornar possível a realização deste trabalho.

Para Olívia,

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	01
LAMBE-LAMBE : MEMÓRIAS	07
MOVENDO AGUAS E SONHOS.....	31
RIOS E RIACHOS: CABECEIRAS.....	41
OLHO MÁGICO: MINHAS RETINAS.....	49
IMAGENS: VÊ-LAS OU ESCREVÊ-LAS?	53
ÁLBUM DE RETRATOS: NARRATIVAS VISUAIS.....	57
ZOOM: EM BUSCA DE FOCO	67
RITOS DE INICIAÇÃO E INICIAÇÃO DE RITOS	73
PROFA. MÔNICA FOTOGRAFA: INTERFERÊNCIAS SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA OU ...“HOMO-LUDENS“	79
PROFA. LUCIANA FOTOGRAFA: A LINGUAGEM NO MATERNAL OU... “O POEMA DAS MÃOS”	93
SÃO CAETANO DO SUL FOTOGRAFA: AS CRECHES PÚBLICAS	101
INSTANTÂNEOS I.....	109
INSTANTANEOS II	121
FUNDO INFINITO: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	147
REFERÊNCIAS.....	167

UMA CÂMERA NA MÃO”: A FOTOGRAFIA COMO FONTE DE REFLEXÃO DO COTIDIANO ESCOLAR

Ester Malka Broner Giannella



Jean-Baptiste Debret, séc XIX.

APRESENTAÇÃO

O campo desta dissertação abrange meu exercício reflexivo como coordenadora pedagógica nos últimos 10 anos, em ações pontuais na formação de professores. O desejo de compreender melhor a estética que conduzia meu olhar e também o de professores sobre as cenas do cotidiano escolar, orientando nossas ações educativas, acarretou na organização de um projeto inicial sobre fotografias produzidas por professores no interior das escolas. A experiência acadêmica na Unicamp, com novos interlocutores, professores e alunos, bibliografias e posteriormente com as primeiras idéias submetidas à banca de qualificação, levou-me a um processo de busca da imanência dos sentidos que iam constituindo-se como pensamento, estruturando e, certamente, transformando aquele projeto inicial.

Encorajada por todos esses encontros, fiz então uma escolha pelo caminho inverso ao que sempre supus habitual em uma dissertação acadêmica – o memorial, antes apartado do corpo teórico, apresentando-se como um universo tão denso e profundo em sua natureza, acabou por desdobrar-se em fonte de pesquisa implicando-se no desnovelamento da reflexão sobre as experiências e exigindo uma compreensão mais profunda, daquilo que James Hillman (1996) chamaria de “códigos do ser”. Como gênero narrativo escolhido o memorial possibilitou vasculhar na dimensão do simbólico, da infância, dos sonhos e do pensamento, certa singularidade que marcaria os indícios de uma vocação em formação. As questões sobre como um percurso clama por uma singularidade que por sua vez ganha expressão nas formas de pensamento e atuação profissional, estão postas desde o início desta dissertação. O que

chamo por singularidade, poderia ser também chamado por essência, menos pela sua invisibilidade no plano dos fatos concretos vividos e mais pela sua sensibilidade no âmbito do que pode ser percebido e significado na experiência com as interações.

Singularidade que oferece corporeidade ao que Jung descreveu como "... processo de individuação, quando se referiu às imagens, aos mitos, no opus alquímico, nos sonhos, nas diferentes produções do inconsciente" (Silveira, 1978, p. 89).

Singularidade que poderia ser atribuída a todos os outros Eu, quando me remeto insistentemente ao poeta Fernando Pessoa, pela complexidade com que se impõe a olhar o mundo pelos olhos de seus heterônimos.

Como pedagoga, venho escolhendo dialogar também com e por imagens, pois elas me povoam e arremetem pensamentos.

Com imagens e palavras, mas procurando afinidades com a acepção de Saramago:

Há quem leve a vida inteira a ler sem nunca ter conseguido ir mais além da leitura, ficam pegados à página, não percebem que as palavras são apenas pedras postas a atravessar a corrente de um rio, se estão ali é para que possamos chegar à outra margem, a outra margem é que importa. A não ser, A não ser, quê, A não ser que esses tais rios não tenham duas margens, mas muitas, que cada pessoa que lê seja, ela, a sua própria margem, e que seja sua e apenas sua, a margem a que terá de chegar. (2000, p.77)

Escolho as imagens fotográficas e também aquelas desdobradas da memória, valorizando-as como um conhecimento em sua potência.

Olhar de novo. Desaglutiná-las, como de uma seqüência de imagens registradas em filme cinematográfico, para conceber e destinar outro tempo de entrega a elas. Tenho percebido isso como uma abertura para a consciência, como caminho de aprender.

Parto da idéia que tanto imagens como palavras não encerram verdades únicas. É nossa mirada, circunstancialmente constituída de contextualidade, intenções e experiências diversas, que lhes atribui sentidos e as atualiza. E então, parece já não haver mais passado nas imagens fotográficas.

Durante o processo de escrita desse trabalho, a compreensão mais crítica e também mais generosa em relação às escolhas do caminho profissional, nascia e avançava dentro do próprio texto e especialmente, do interior das imagens. Ao resgatá-las, mostraram-se fortes o bastante para reeditar uma narrativa. Delas, das imagens, nasceram os enquadres que intitulam, como vinhetas, os fragmentos da memória. Não são capítulos, são momentos para os quais me entreguei a uma mirada mais longa, como quem olhando atentamente para uma fotografia, revive a dinâmica de uma história. O pensamento desdobrou-se em imagens, internas e externas. Cenas se abriram dentro de cenas. Ao desaglutiná-las dentre uma profusão delas, encontrei a disposição necessária para reaprender com cada uma, como se os sentimentos e os sentidos revisitados pelo olhar em outro tempo, possibilitassem também re-editar a interpretação do vivido.

É bem possível que tendo assim se tornado meu discurso tão híbrido, ele não guarde a pura clareza na explicitação dos propósitos didáticos e formativos a que se refere, uma vez que parte de uma experiência vivida, de um ponto de vista, da narrativa de uma história e que por sua vez, foi mostrando-se dinâmica à medida que eu vasculhava suas imagens. No entanto, não pude mais deixar de

embrenhar-me pelos recantos das cenas, quando me dei conta que certa capacidade de olhar de outro modo para a mesma experiência se desenvolvia, vertendo dados, pensamentos e conteúdos imprevistos, como quem se depara com um achado de um olho d'água.

Uma espécie de viagem pelas imagens se fez necessária para reencontrar experiências que teriam marcado sensibilidades e escolhas, configurando significados em diferentes contextos. Escolhas que na leitura de fragmentos de uma história vivida e narrada na presente dissertação, se apresentaram, articuladas menos por uma organização linear da produção de conhecimentos em questão, mas muito mais afeitas à estética do pensamento de Warburg (1866-1929) historiador da arte, cuja disposição organizada pelo colecionador, de milhares de obras e também fotografias, em sua biblioteca em Hamburgo, se deu mais em função dos problemas que teria enfrentado como pensador, do que a partir de uma rígida ordenação bibliotecária.

Embalada pela idéia da viagem¹ como percurso formativo e já investida de pesquisadora, remexi em meu próprio baú de memórias, minhas experiências, como quem revisita velhas paisagens.

Outra vez te revejo,
Cidade da minha infância pavorosamente perdida...
Cidade triste e alegre, outra vez sonho aqui...
Eu? Mas sou eu o mesmo que aqui vivi, e aqui voltei,
E aqui tornei a voltar.
E aqui de novo tornei a voltar?
Ou somos todos os Eu que estive aqui ou estiveram,
Uma série de contas-entes ligadas por um fio-memória,
Uma série de sonhos de mim de alguém de fora de mim?
(Pessoa, 1980, p. 255)

¹ Conceito explorado em disciplina oferecida na Pós-graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP em 2007, pelas profas. Débora Mazza, Heloisa Holting e Patricia Piozzi.

Ancorar em portos da memória, pelas fotografias, trouxe outros contrastes às paisagens que estavam encobertas por uma densa névoa, como se mostram tantas vezes as imagens do nosso inconsciente. No entanto, reconciliei-me com a idéia que nem tudo se pode ver quando li Marco Pólo dizendo a Kublai Khan, em *Cidades Invisíveis* de Calvino: “De uma cidade, não aproveitamos as suas sete ou setenta maravilhas, mas a resposta que dá às nossas perguntas” (1998, p.44).

Quis crer que boa parte do que deveria saber poderia estar por lá, ainda que numa organização imprevista, aparentemente caótica aos olhos que aprenderam encontrar sentido na linearidade, enquanto estão a buscar certezas na construção do conhecimento. Ao invés de palavras, foram as imagens fotográficas, polissêmicas, que escolhi para sediar meus portos da memória e minhas experiências em Educação. Compreendi e aceitei que podiam fazer a diferença para encontrar o que talvez eu nem pensasse buscar, pois como observou Arbus, fotógrafa americana: “... uma foto é um segredo sobre um segredo. Quanto mais diz, menos você sabe” (apud Sontag, 2004, p. 127).

“LAMBE-LAMBE”: MEMÓRIAS

O menino contou que o muro da casa dele era
da altura de duas andorinhas.
(Havia um pomar do outro lado do muro.)
Mas o que intrigava mais a nossa atenção principal
Era a altura do muro
Que seria de duas andorinhas.
Depois o garoto explicou:
Se o muro tivesse dois metros de altura qualquer ladrão
pulava
Mas a altura de duas andorinhas nenhum ladrão
pulava.
Isso era.
(Barros, 2004, p.59)

Com um olhar de espreita, como que sob os pés elevados num banquinho, olho por cima de um muro. O que daqui se vê, são cenas que parecem tecer uma história. Observo, contemplo e percebo de repente que essa atenção produz movimento e faz pulsar a vida naquelas imagens que antes pareciam inertes nas molduras do tempo. As faces se coram novamente. Ouvem-se as vozes de meninos e meninas entre os adultos. Conforme aproximo ou desloco meu olhar através do muro, descubro fendas e ângulos diversos que possibilitam o redesenhar das cenas, alinhando fragmentos em narrativas. As imagens se mostram potentes e mobilizam um fio condutor da história. Penso que se apresentadas numa outra ordem ou ponto de vista, de certo revelariam outras possibilidades

narrativas. A impressão é que se me ativesse a acompanhar somente os fatos em suas cronologias, sem alongar o tempo da mirada para essas cenas em fragmentos, a pulsão de vida latente nas imagens se dissiparia e a sensação é a de que eu perderia dentro de mim, a originalidade do olhar de criança e da pessoa que se constituía naquelas experiências.

Diante de imagens fotográficas que constelam cenas de uma história de vida, sinto suas pulsões novamente. São elas que foram provocando o desejo e os sentidos de desconstruir os *muros* que impõem fronteiras entre passado, presente e futuro, entre o real e o representado e entre o representado e o percebido, para *reconstruí-los* numa dimensão simbólica e projetá-los no tamanho de *duas andorinhas*, emprestando a poesia de Manoel de Barros, de modo que a emoção implicada na absoluta singularidade das cenas vividas, não pudesse mais ser roubada da memória e das experiências que nos constituem.

A cena que trago para abertura, fenda, é a minha primeira fotografia.

Nasci em 1960. Coube-me em minha família o lugar do terceiro filho, precedida por dois irmãos. Ainda que se possa supor a expectativa da chegada de uma menina, tenho bem poucas fotografias da minha infância à idade quase adulta, fato bastante distinto do que aconteceu com esses meus irmãos mais velhos. As suas fotografias de família na praia de Santos com meus pais tão jovens e bonitos, ou no colo de uma avó robusta, mas que não conheci, nas calçadas das casas que não morei, em rituais de formatura e de batizados que não compareci, ofereciam-me momentos de extrema curiosidade por uma história que de alguma forma também parecia ser minha. No entanto, o acesso para essas fotografias não era tão direto. Era preciso talvez estar entediada numa tarde qualquer e de repente lembrar-me daquele tesouro, abrir uma portinhola bem emperrada de uma

estante art-déco (às vezes lamentavelmente não conseguir abri-la) e trazê-las todas para fora com muito cuidado porque estavam guardadas em álbuns, sempre amontoados uns sobre os outros. Pesados, esses álbuns eram confeccionados com capas de madeira em marchetaria e as folhas de papelão separadas por um fino papel de seda que já se enrugava. Nenhuma fotografia minha havia naqueles álbuns, mas elas certamente enriqueciam a imagem que eu construía de mim mesma. Por outro lado, a pequenina coleção de fotografias da menina que nascera temporã, não fora tão guardada como as demais, mas se espalhou pela casa, às nossas vistas.

Apresento aqui a primeira imagem que conheci de mim mesma. Registro de criança é a partir dela que me reconheço menina. Trata-se de uma imagem retratada numa pintura em tela em uma medida de grandes proporções (52x70 cm), envolta em moldura dourada e trabalhada em rococós, afixada na sala de jantar da casa, desde sempre. Cena intrigante, cotidianamente provocando meu olhar e minha memória que não guardava resquício algum dessa experiência. O que fazia eu nesta paisagem inabitada, noturna, sozinha, com esse olhar encantado? Para onde exatamente eu olhava? A penumbra de um fundo infinito me remetia aos mistérios da noite. Mas, se eu sorria? Nunca questionei meus pais a respeito, provavelmente porque compreendi a cena como brinquedo, como sonho. Ao lado, havia outra tela em óleo trazendo uma atmosfera não menos intrigante a meu ver, ao nosso ambiente e que trazia a imagem hirsuta de um velho rabino pensador com mãos marcadas pela idade num gesto diante de um livro como se refletissem uma pergunta sem resposta.

Lado a lado, ao alcance de meu olhar à medida que eu crescia, na sala de jantar e hoje percebo, de qualquer lugar em minha memória, duas projeções de identidades distintas, em modos sutis da

existência – uma boneca nas mãos, uma imagem de menina; um livro aberto, a imagem de um velho sábio. Imagens que constituem histórias e que me constituem. Imagens que congelam ali a consciência do tempo no ciclo da vida. A menina temporã anunciando a esperança, a continuidade. No velho sábio a compreensão do finito. Contemplei muitíssimo esses quadros, até um dia saber que a floresta fora pintada no lugar de uma simples mesa com uma toalha rendada a cobri-la. Penso que a descoberta da fotografia começara ali.



CRIANÇA DESCONHECIDA
brincando à minha porta,
Não te pergunto se me trazes um
recado dos símbolos.
Acho-te graça por nunca te ter
visto antes,
E naturalmente se pudesse,
eras outra criança...

(Pessoa, 1980, p. 270)

Eu não conhecia a fotografia original. Só fui dela saber, tempos depois. Essa, sim, foi a primeira fotografia tirada num estúdio, sobre

a mesa. Foto que marca o aniversário de um ano. Daí o sorriso? Ou registra um pequeno fragmento de um momento – o de deixar encantar-se pelo jogo de luzes, pela atitude do fotógrafo, quem sabe pelo aceno de minha mãe? Deixar encantar-se pelo outro.

Os relatos sobre o evento que atestam agora a experiência vivida, enfim à uma história, se reportam à boneca deitada sobre o colo, estratégia do fotógrafo ou talvez de minha mãe para acender-me os ânimos, já que eu resistia manter-me ali, quiçá insegura, sem a mão de minha mãe. Afável, reparo a boneca cumprindo o ciclo simbólico da maternidade.

De algum modo, parece que fico tranqüila, contente, comigo.



Muita cousa mais do que isso,
Fala-me de muitas outras cousas.
De memórias e de saudades
E de cousas que nunca foram.

(Pessoa, 1980, p. 147)

Essas cenas falam-me também de outra que reaparece (por acaso?) e no processo de escrita deste trabalho, como se insinuando ainda mais longe a origem das primeiras. Como se já constelasse holograficamente a história das outras, no futuro. O cenário, a pose, a boneca, traz ao arquivo da memória, as saudades do que não conheci, mas que já estava em mim: minha mãe criança, um ano de idade, Wittenberg, Alemanha, 1928.



Bendito seja o mesmo sol de outras terras que
faz meus irmãos todos os homens.

(Pessoa, 1980, p. 159)



Aos três anos, outra fotografia. O abraço à bola, à bala e o sorriso mantido na boca, o jardim e pequenos gestos dão forma à pose, que agora sim, era toda eu, com intenção e sem manipulações técnicas. Eu, minha mãe e minha avó materna Joana, que aparece nessa outra fotografia, em nossa primeira e agora ainda mais inesquecível viagem à Águas de Lindóia. Banhos mornos em águas sulfurosas, passeios de charrete, copos coloridos de plástico transparente para beber e nunca mais esquecer o sabor da água da fonte e também do cheiro de cozinha de hotel estância. No ar um clima europeu,

germânico, talvez vindo das longas conversas entre minha mãe e minha avó, que entre si só falavam a língua alemã. Desde muito pequena, aprendi a compreender silenciosamente a língua e outras tantas sutilezas que vinham da cultura alemã através do carinho de minha avó Joana e dessas conversas entre elas.

Ouve-se o silêncio das ruas que só se rompe com o trotar dos cavalos. A experiência da vida sorvida de modo tão protegido, abrigado. Perto do coração, como pareço manter a bola. Como pareço abraçar o mundo.



Avó Joana, Águas de Lindóia, 1963

Amar é a eterna inocência,
E a única inocência não pensar.

(Pessoa, 1980, p. 137)

Venho de uma família de imigrantes europeus que aqui chegou bem pouco antes da explosão da Segunda Guerra. Famílias de origem polonesa e alemã, mas também judaica, que viveu os dilemas e todas as possibilidades de assimilação da cultura do entorno. Dos

seus componentes todos, sei que fui eu quem mais desfrutou e construiu outros sentidos nessa abertura para a universalidade. Fenda entre muros que me permitiu emancipar-me e tornar-me sensível para compreender outras sagas e questionar o que quer que viesse como dogma. No entanto, guardo em minha memória alquímica, odores e sabores da cozinha européia, da Alemanha e da Polônia, nas iguarias para os rituais das festas religiosas.

Essas duas próximas fotos evocam uma rara sensação de pertencimento à cultura da comunidade. Na primeira cena, eu, entre meu pai e minha mãe em festa de Bar-mitzvá, ritual da maioridade do meu irmão Duda, sete anos mais velho. Por que essa fotografia aparece recortada, já não tenho idéia. No entanto, esse detalhe me faz pensar como isso já faz parte da história. O recorte enfatiza o que no futuro permaneceria – a imagem interna de um pequeno núcleo familiar e só ele. Possivelmente a fotografia fora aglutinada com outra imagem, em um álbum ou um quadro de fotos para compor novos significados a partir de outras linhas e fronteiras. Quem sabe já anunciando uma predisposição para questioná-las e resignificá-las? O olhar de minha mãe, atenta, conforta. Restitui outros pedaços que já não estão também.

E tudo era por minha causa.
No tempo em que festejavam o dia
dos meus anos!
(Pessoa, 1980, p. 263)



Na fotografia seguinte, as cadeiras pesadas de madeira escura e numeradas indicam que estamos numa sinagoga. Não estamos sentados, é dia de festa. Meu avô paterno, Paulo, padrasto de meu pai, me eleva nos braços com esse ar de orgulho e me enleva à condição de uma neta que se sente pertencente porque querida. Polônês de sorriso aberto para o mundo, em dentes de ouro, fazendo a mim lembrar a imagem dos ciganos. Afeito às letras, aos poemas, ao teatro, às quinquilharias e coleções - moedas, selos, mas também de pedaços de objetos encontrados nas calçadas das ruas, inventando modos de usá-los ou uní-los como um *bricoleur*.

Colecionava também os cartões postais mais lindos que já vi, coloridos com tamanha suavidade que retratavam as saudades dos lugares e das cenas em que gostaríamos de ter estado um dia. Era também um exímio cozinheiro, amante das especiarias, conservas de pepinos e pimentas de ardores incomuns. Na fermentação de uvas pretas, controlava o tempo de espera da festa religiosa, ressaltando na alquimia das cores e aromas produzidos, a idéia que o melhor da festa é, sem dúvida, prepará-la. É com essa vida que se colocava como um investigador dos pensamentos e das coisas, consertando rádios, ferros à vapor, colocando pequenas máquinas em funcionamento, costurando ternos, lendo e conversando e declamando poemas em lídiche, língua dos judeus na diáspora. Forte fonte inspiradora da vida, alimentou meu espírito, minhas tantas faces identitárias, com arte, poesia e possibilidades de transformação.



Carinhos? Afetos? São memórias...
É preciso ser-se criança para os ter...

(Pessoa, 1980, p. 266)

Aos sete anos, uma fotografia surge de uma pequena história que evoca a memória de uma ternura. Um fotógrafo bateu à porta da casa. Teria dito: *Alguém gostaria de ser fotografado?* Meu irmão, Silvio, quatorze anos mais velho, contratou-o de forma tão independente que me surpreendeu sua autonomia. Sem muitas delongas equilibrou-me no sofá, descabelada, sem pose, sem bola

ou boneca. Talvez tivesse apenas fechado o botão da gola... Penso que deixei transparecer pela expressão da face, naquele momento, a surpresa e a ternura de ter sido presenteada pelo irmão com um instante que se preservasse para sempre. O sorriso da primeira fotografia retorna... No meio de uma tarde qualquer, a sensação que eu havia sido notada e então ou talvez por isso, fotografada, me fez crescer. Meu irmão que parecia tão mais velho, distante, preservou, para sempre, um olhar que revelaria um sentimento profundo, delicado, fraterno, que só nós dois sabíamos, guardado.



Come chocolates, pequena;
Come chocolates!
Olha que não há mais metafísica no mundo
senão chocolates.
Olha que as religiões todas não ensinam
mais que a confeitaria.
Come, pequena suja, come!
Pudesse eu comer chocolates
com a mesma verdade com que comes!
(Pessoa, 1980, p. 258)



EE Marechal Deodoro, São Paulo, 1970

Aos dez anos, é a foto de formatura que vem para compor o pequeno acervo. As mãos abraçam o canudo, assim como fizeram um dia com a boneca e a bola. Hoje sugerem que já sabiam não se tratar de simples brinquedo, mas de uma presença simbólica. Como o uniforme, também. A cena atesta: aprendeu a ler, a escrever, a lidar com a matemática e seus problemas. Boa aluna, boa menina. Cresceu e se deixou capturar pelo olhar da professora. Sentiu-se querida por ela nos meandros do cotidiano quando recebeu em seu caderno pessoal de recordação, uma escrita que bordava com tinta um longo texto cujas palavras amorosas foram impregnando-se de sentidos a cada releitura, ajudando a reconhecer-me pelos olhos de outro. Percebi, pelo texto, que a professora me observava e me

descrevia, fazendo da escrita, uma fotografia. “Quis Deus dar-me alegria de encontrá-la e tê-la como aluna”... (Profa. Neide Rodrigues dos Santos Pepe, 1970).

Na foto, a alegria, a pose do abraço, tão distante da vida atribulada da professora entre tantos alunos, consagra com afeto o início da vida acadêmica. Mais de trinta anos depois encontrei a professora entre os corredores de um mercado e sei que a reconheci por causa dessa foto e daquele texto. Porque durante muitos anos ela permitiu que eu fosse re-significando e atualizando a imagem da professora em mim.

Na cena, abraça também minha prima, Marta, quem inaugurou em mim, juntamente com seus irmãos, e sem se darem conta, a imagem de pertencimento a uma família enfim com crianças que se divertem soltas e correm os riscos de viver brincando, com muita simplicidade. Sua presença na fotografia é um passaporte às mais doces memórias de infância. Antes que chegasse a São Paulo com os seus pais e irmãos, em meio às malas de madeira trazendo roupas que cheiravam a anil e a sol de quintal; antes que me impressionasse profundamente com a própria idéia de mudança fazendo-me pensar como alguém podia mudar de cidade, mudar de vida e ainda trazer um piano? Piano que eternizou uma imagem tão circense que minha respiração suspende se retomo a cena da sua subida cambaleante em cordas até a janela do quinto andar de um edifício. Muito antes disso ampliou também, sem o saber, meu limitado olhar sobre o Brasil, mostrando-me a vida no interior de São Paulo, nas minhas viagens de trem à Marília. Andar descalça na terra, observar minhocas, colher tangerinas entre os galhos, ir sozinha comprar pão a pé. Brincar com galinhas, cachorros e gatos no quintal da casa e passar horas da noite até tarde como nunca, com a criançada da rua sentada ou equilibrando-se em cima do muro, rindo, brincando de

circo. Imagens despertadas por essa foto, sugerindo que o mundo não caberia mais num canudo. Imagens que só existem e resistem no arquivo da memória, que evocam e falam por si da criança que se descobria aprendendo, fora da escola, nas férias. Eu era a *bailarina do circo* que vinha de São Paulo. Tinha pavor de subir e caminhar sobre a mureta como faziam aquelas crianças, (mais acostumada aos banhos mornos e passeios de charretes em Águas de Lindóia), mas já deixava o mundo girar, de braços mais abertos, rodopiando ao som de uma música cantarolada.

Aos treze a fotografia três por quatro, feita para a caderneta escolar. Olhar vazio, burocratizado para a foto documento. Não há sorriso, não há outro. Somos todos outros. Apenas as menções falavam ao meu respeito no interior da caderneta escolar.

COLÉGIO EST. E ESCOLA NORMAL
DR. ALARICO SILVEIRA
Rua dos Italianos N.º 405



C. E. I. N. "DR. ALARICO SILVEIRA"
Rua dos Italianos, 405 - Bom Retiro
Ano Letivo 1973

Curso 1º grau Série 4ª D
N. 4 Turno Tarde
Nome Ester Malka
Bronner
Nasc. aos 29 de 10 de 1960

CELSONO STOTT PACHECO
DIRETOR RG 1.834.188



Que sei eu do que serei,
eu que não sei o que sou?
Ser o que penso?
Mas penso ser tanta coisa!
E há tantos que pensam ser a mesma
coisa que não pode haver tantos!

(Pessoa, 1980, p. 257)

Aos dezessete, a fotografia já expõe a alegria do pertencimento ao grupo, entre amigos e amores descobertos, nada que naquele momento recordasse eventos passados, ou prescrevesse projeções futuras. O mundo se descortinava ali para além dos canudos e do palco das brincadeiras. O que estava escrito nas estrelas projetava-se dentro do coração. O planeta se tornou o altar de minha religião. Sem mais demora, a vida explodiu em poesia, música, teatro, cinema, literatura. Caetano Veloso, Gilberto Gil, Egberto Gismonti, Arrigo Barnabé, Chico Buarque, Gal, Bethânia, a Bahia, o sol na pele, a Ilha de Itaparica, o candomblé, o acarajé, a cultura do outro, enfim, assim me constituí intimamente brasileira, atravessada pela experiência estética: Érico Veríssimo, Jorge Amado, Clarisse Lispector, Ligia Fagundes Telles, Carlos Drummond, Fernando Sabino, Inácio de Loyola Brandão. Mas também Krishnamurty, A.S. Neil, Pablo Neruda, Fernando Pessoa, Platão, Sócrates, Rousseau, Sartre, Marx entre outros que vieram tocar-me também. Pelas lentes da literatura e da filosofia, tecíamos intertextualmente nossas primeiras impressões sobre as histórias e os dramas da vida humana. Impressões que se tornaram imagens-referentes no arquivo da memória e que foram se atualizando a medida que interagíamos com o mundo na ficção, nas ruas da cidade e nos tablados do teatro brasileiro. “As meninas”; “Não verás país nenhum”; “Confesso que vivi”; “A terceira onda”; “A terceira margem do rio”; “Boitempo”; “Liberdade sem Medo”; “Água viva”; “A estrela sobe”; “Feliz ano velho”; “Não apresse o rio (ele corre sozinho)”. No tablado, “Eqqus”, “Os efeitos dos raios gama nas margaridas do campo”, “Asdrúbal trouxe o trombone”, o Balé da Cidade, a Escola Macunaíma de Teatro.



E.E.PSG.Dr. Alarico Silveira, São Paulo, 1977

Fui educado pela Imaginação,
Viajei pela mão dela sempre,
Amei, odiei, falei, pensei sempre por isso,
E todos os dias têm essa janela por diante,
E todas as horas parecem
minhas dessa maneira.

(Pessoa, 1980, p. 248)

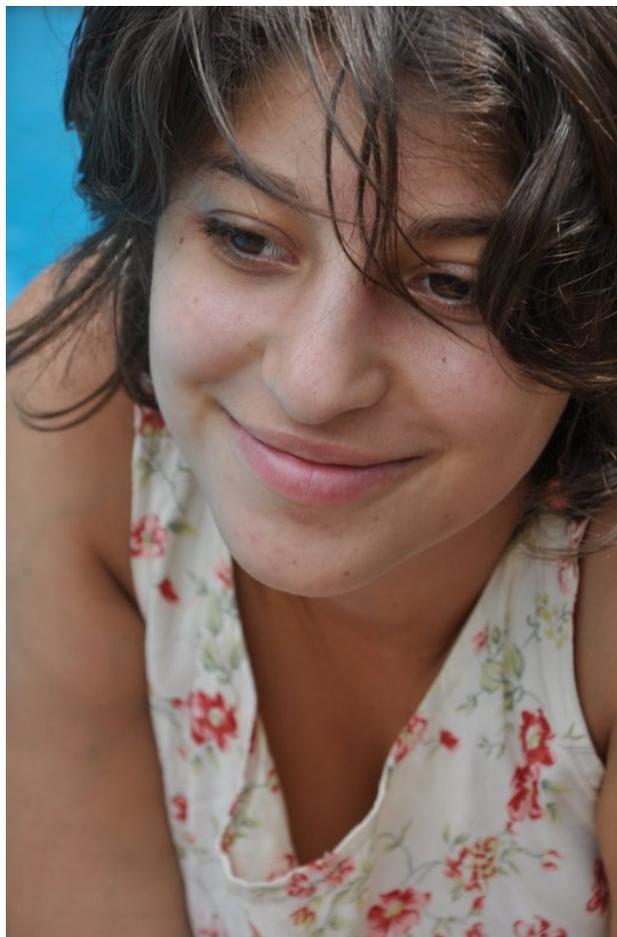
As viagens também me constituíram e tomaram meu pensamento de imagens. Sempre registradas em cartas e postais já revelavam a sensação de liberdade soprada pelos ventos litorâneos e pareciam redesenhar em nuances de mar azul, as linhas de novos horizontes. Aprendia a equilibrar-me nelas, como avançando nesse domínio sobre as muretas que antes temia.

Marco Pólo responde a Kublai Khan, quando lhe pergunta: “Para que serve, então, viajar tanto? E a resposta de Marco: - Os outros lugares são espelhos em negativo. O viajante reconhece o pouco que é seu descobrindo o muito que não teve e o que não terá”

(Calvino, 1998, p. 27)

Revejo todas imagens contemplando essa fotografia da adolescência. São conteúdos da minha formação. Eu olharia o mundo de outra maneira, depois. Hoje não tenho dúvida que constituem referências mobilizadas e atualizadas em minhas interações com o mundo no trabalho e na vida, sem separações.

Ao meu lado, ainda na fotografia entre os amigos maiores, à direita, o menino-homem que me apresentou a maior parte disso tudo iniciando minha formação estética e amorosa para contemplar a vida. Amor que fez nascer Olívia. Companheira dessa minha existência e também da dos meus sonhos, renovando o desejo de viver e aprender sempre.



Olívia, São Paulo, 2008

Toda a realidade olha para
mim como um girassol com
a cara dela no meio.

(Pessoa, 1980, p. 167)

Mas o menino-homem, também retomou um tanto antecipadamente a imagem da finitude, da pergunta sem resposta, quando viveu tão junto de nós a fragilidade nos limites dessa viagem, que até então só se apresentariam mais reais e compreensíveis, numa linha de fuga de uma tela pintada a óleo. Se foi, deixando saudades.

Aos dezessete anos encontrei meu nome na lista dos aprovados - Faculdade de Filosofia, USP. Eu havia tomado o gosto de pensar, através da arte, da música, dos amores, das viagens. Sonhei em desfrutar do privilégio de aproximar-me das questões que me tocavam a alma - a vida, a morte, o amor, a paixão, o conhecimento, a beleza – pelos labirintos dos pensamentos filosóficos. Pensar e sentir como profissão.

Em dois anos a perplexidade diante das questões existenciais emaranhando os fatos da vida nas teias do pensamento acadêmico parecia tornar o cotidiano um tanto abstrato. Lancei-me então ao mar em viagem a outro continente: Jerusalém, Tel Aviv, ancorei no Oriente. Ali, o desconforto pela presença das muralhas que separam pensamentos, verdades, homens, povos, etnias e definem as condições de quem está dentro e quem está fora cresceu e seguiu comigo. Procurei então por ofícios que me devolviam à sensibilidade, a outros sentidos de pertencimento à terra. Jardinagem, colheita de laranjas e pimentas perfumadas, primeiramente. Depois, no trabalho como monitora na casa das crianças, revivi a oportunidade de não reconhecer fronteiras, de ser levada pela curiosidade, de fascinar-me pelo desconhecido, pelo estrangeiro, pelo desejo de aprender com o diferente. Com elas descobri que podia comunicar-me numa língua que não era a minha, a fazer perguntas simples, considerar a imaginação uma verdade possível, viver sem ter todas as respostas; aprendi a desfrutar da liberdade e potencialidade do imaginário em contato com a experiência sensível. Registrei, na época, essa primeira descoberta, em um disparo fotográfico.



Casa das crianças, Israel, 1980.

Sei ter o pasmo essencial
Que tem uma criança, se ao nascer,
Reparasse que nascera deveras...
Sinto-me nascido a cada momento
Para a eterna novidade do mundo.

(Pessoa, 1980, p. 137)

Quando voltei ao Brasil, um ano depois, compreendi meu desejo de ser educadora e reestruturei as rotas acadêmicas. No entanto, só me reconheci professora quando pisei pela primeira vez numa escola de educação infantil, da rede particular. Um lugar de riscos, porque aprendíamos enquanto ensinávamos crianças. Ali, reaprendi sobre bonecas, bolas e livros retomando minhas próprias cenas a partir das que pude ver e valorizar. Aprendi a observar e registrar. Na escrita

de relatórios pautados por um diário compreendi e conquistei a liberdade e o estilo próprio de ser e me dizer professora a partir dos meus recortes, referências da prática em conexão com as teorias.

Percebi especialmente que aprendia enquanto escrevia. Nasci professora num ambiente fértil de subjetividades confrontadas e desenvolvidas nas situações da rotina escolar. Nasci professora enquanto procurava dar forma no pensamento e na escrita, às experiências vividas. Nasci professora contando histórias. Não descarto a hipótese que tudo que sei de mais fundante para o meu ofício de educadora e formadora de professores, aconteceu lá pela primeira vez como professora de Educação infantil e depois, foram desdobramentos.



Classe de Maternal, São Paulo, 1982

De orientação construtivista, Piagetiana e Psicodramática a formação dos professores se dava nos múltiplos espaços de atuação do

ambiente escolar. Nas salas de aula, na forma como organizávamos os cantos do brincar na sala, cavando buracos nos tanque de areia, na cozinha entre receitas, nos esmeros com os murais de desenhos de crianças, nas rodas cantadas, nas cordas batidas, parlendas recitadas, nas histórias lidas e nos cordões cantantes das aulas de música que circulavam pela escola toda. Nas minhas mãos que queriam transmitir segurança às crianças pequeninas enquanto equilibravam-se em uma mureta serpenteando o tanque de areia. Nos registros de observação e do trabalho com o grupo. Nos encontros com a coordenação. Nós estávamos muitíssimo perto das crianças. E eu, perto de mim mesma, como quem volta a se reconhecer em seus modos sutis de identidade.



Foto de Marta Cauduro. São Paulo, 1984

A força da formação também se revelava nas reuniões de professores em que encenávamos nossas práticas e explorávamos

nossas personas-educadoras atuando mais uma vez no centro do tablado, dessa vez do Psicodrama. Menos pela vertente psicodramática, que depois abandonei e, mais pelo procedimento de exercitar a compreensão de nossas representações em um espaço coletivo retomando as cenas do cotidiano escolar, preservei essa atenção sobre elas, as cenas, como imagens que produzem pensamento.

O repertório construído no final da adolescência ganhava movimento e proclamava novos contextos, novos territórios.

MOVENDO ÁGUAS E SONHOS

(...) Tive outras visões naquela madrugada. Preparei minha máquina de novo.
Tinha um perfume de jasmim
No beiral de um sobrado.
Fotografei o perfume.
Vi uma lesma pregada na existência
Mais do que na pedra.
Fotografei a existência dela.
Vi ainda um azul-perdão
No olho de um mendigo.
Fotografei o perdão.
Olhei uma paisagem velha a desabar
Sobre uma casa.
Fotografei o sobre.
Foi difícil fotografar o sobre. (...)
(Barros, 2000)

A experiência de professora fez nascer a coordenadora pedagógica, atendendo a um chamado para ocupar esse lugar num outro colégio particular de São Paulo. Dessa vez, numa instituição que atendia a todos os segmentos da educação, do Infantil ao Ensino Médio, coube a mim em parceria com outra coordenadora, a responsabilidade pela orientação pedagógica do segmento de Educação infantil.

Meu próprio percurso de formação docente enfatizando o reconhecimento das marcas de minha subjetividade no papel de professora em uma escola, desencadeada pelo projeto de orientação pedagógica da instituição, foi o que conduziu meu olhar e minhas primeiras atuações como coordenadora.

Como professora, havia aprendido algo com um entusiasmo que nunca esmoreceu e que só mais tarde pude traduzir e compreender conceitualmente, na leitura de Witherell and Noddings (1991) que explicavam a atividade de ensinar como escolher e contar histórias, fossem elas histórias literárias, filosóficas ou científicas. Depois como coordenadora, passei a buscar na diversidade de expressão e atuação do corpo docente a força dessas narrativas e das escolhas pessoais referenciadas e também se constituindo nas teorias educacionais.

Com enlevo ainda maior, compreendi que *as teorias educacionais também são histórias* Witherell and Noddings (1991) que escolhemos, de um mundo que se quer construir e de como esse desejo se constela em cada lugar, em cada sala de aula, entre professores, alunos e a comunidade escolar. Não são abstrações distantes, de intelectuais ou técnicos em Universidades, que devemos simplesmente traduzir e reproduzir.

Como coordenadora, fui desfrutando da perspectiva de observar atentamente essa rede de relações e conexões que se dão entre olhares e histórias tão diversas que atravessam os indivíduos de uma instituição e só emergem, tornando-se visíveis e dinâmicas, quando de alguma forma se constrói o espaço e o tempo de comunicação sobre elas.

Mantenho presente em mim, desde os primeiros passos como coordenadora pedagógica, a proposta de vasculhar e não perder de vista essa transversalidade implicada nos modos de subjetivação dos professores, nas suas formas de ver, aprender e descobrir conexões, tecidas nas interações da cultura escolar.

Christov afirmou em seu artigo, *Teoria e prática: o enriquecimento da própria experiência*, que: "... entre a teoria de um autor que queremos

assumir e a prática que pretendemos transformar com esta teoria, existe a nossa teoria” (2000, p. 33).

Essa idéia também me ajudou a construir um olhar *para* a formação de professores, buscando elucidar nas práticas educativas cotidianas, as diferentes formas de ver e de aprender do professor tematizando-as, como reflexão curricular.

O que sempre penso sobre isso é que para que os professores possam refletir sobre práticas pedagógicas que levem em conta as diferenças nas formas de aprender de seus alunos, faz-se necessário pensar em situações de formação que também levem em conta as diferenças nas formas de refletir do professor sobre seus percursos e práticas e assim, de aprender sobre elas.

O Prof. Novoa ao pontuar: “Não é a prática transformadora, mas sim a reflexão sobre ela”, acrescentou: “A formação dos professores continua hoje muito prisioneira de modelos tradicionais, de modelos teóricos muito formais, que dão pouca importância a essa prática e sua reflexão” (Novoa, 2007, p.16)

Em meu processo de formação como coordenadora e formadora de professores vivi por reiteradas vezes o embate entre o anseio e a convicção de imprimir tonicidade a essa transversalidade no currículo, enfatizando a diferença e a complexidade das formas de ver, e a forte tendência homogeneizante de constituir a vida escolar.

Penso que tal embate produziu em mim uma inquietação que veio tomar novas formas em cada situação - o que significa propor, como formação, uma reflexão sobre a cultura escolar, de modo que se possibilite movimento e rompimento das formas tradicionalmente homogeneizantes, que produzem imagens e representações, não de

uma experiência vivida na escola, mas de situações absolutamente escolarizadas.

O que me surge primeiramente e como desejo, é a possibilidade de abrir fendas nos muros de nossos próprios padrões de pensamento, vislumbrando ângulos e perspectivas talvez inusitadas sobre as cenas, experiências que acontecem entre as paredes de uma escola, como as que Manoel de Barros ousou abrir nos fazendo ver através de “... um muro da altura de duas andorinhas” (Barros, 2004, p. 59).

Do exercício que então me proponho, o de pensar com mais ousadia nessa minha relação tão próxima e duradoura com o cotidiano escolar, trago uma série de imagens que figuram em minhas representações tal qual fotografia. A primeira delas, a de uma *roda d'água*. Um sistema que se movimenta em torno de um eixo, cuja função é gerar energia captando a força motriz das águas que passam, atuando na vida de tudo em volta. A *roda d'água* traz consigo a alegoria da passagem do tempo. Ela é sempre a mesma, mas também não é; a água que corre por suas lâminas e lhe dá o impulso vital, é sempre outra, nova, alimentada por outras águas vindas das chuvas e das tempestades que encorpam as corredeiras dos rios. Mas a roda é também como a grande esfera da terra que move todo o curso de água do planeta, fertilizando os grãos e movimentando o cais, essa plataforma de pedra, arquitetada para atracar as embarcações que transportam passageiros e tripulantes com origens e destinos distintos.

Os navios que entram a barra,

Os navios que saem dos portos,

Os navios que passam ao longe (...)

Todos esses navios assim comovem-me como se fossem outra
coisa.

(Pessoa, 1980, p. 210)

Todos os dias traçam-se novas rotas, outros horizontes. Luas e dias. Homens e máquinas. Horas e mapas.

Também vejo a escola como esse cais, levando histórias que fecundam de sentidos as cenas cotidianas. Bem disseram Toledo e Soligo (Toledo, Soligo, 2005) quando utilizaram a imagem de Gordon Wells, uma “... plataforma de lançamento ao infinito universo de conhecimentos, de aprendizagens e de possibilidades de expressão” (Toledo, Soligo, 2005, p.24) referindo-se à escola e aos seus bens mais preciosos, a leitura e a escrita. Cenas em que estão projetadas, as biografias, os sonhos, as expectativas, as experiências de vida e idéias refletidas. Paisagens que vertem emoções, pensamentos recorrentes, mas nunca os mesmos, como na roda d’água. Sempre o presente, o cotidiano e suas infinitas possibilidades de compreendê-lo e, portanto, reconstruí-lo.

Essa ecologia de tantos contextos que se relacionam, é o que fui entendendo por Educação - uma instância da cultura em movimento, em múltiplas possibilidades. Um lugar que devesse cuidar especialmente da altura de seus muros, mantendo-os no máximo do tamanho de *duas andorinhas*, por onde se avistaria a terra toda e outros planetas, de onde nos impactaríamos com ossadas dos dinossauros, com os resíduos remanescentes de antigas civilizações, com a complexidade da cultura em sociedades diversas ao mesmo tempo em que com a virtualidade das conexões por satélites. Mas também com as idéias, representações e sentimentos mais singulares dessa comunidade que se coloca a pensar nessas possibilidades todas. Um lugar de abertura da consciência dos indivíduos, pois que se projetam nessas imagens caleidoscópicas, como se fossem viajantes do tempo, inventando formas de percorrer o mundo, de ver e rever-se nele, de intervir.

Cresce em mim, coordenadora, a idéia que na escola vivemos essa oportunidade de compartilharmos uma espécie de *rota de viagem*, aprendendo a criar e comunicar recursos de interpretar, pensar e interagir com a cultura em suas diferentes formas, linguagens, tecidas em narrativas orais, escritas e visuais, que re-situam na Literatura, na Arte, na Filosofia, na Ciência e na História, o conhecimento que vem sendo produzido pela humanidade.

A intenção que tenho com essa descrição de imagens sobre a escola e sobre a Educação é trazer à superfície minhas próprias vertentes de onde deságuam as conexões que a mim, vem representando a circulação de minha própria *roda d' água*, meu processo formativo como coordenadora e formadora de professores.

Penso que a maior parte das conexões, essas histórias e poesias que ligam as imagens e representações que podemos fazer sobre as coisas, sejam elas um *muro do tamanho de duas andorinhas*, uma *roda d' água*, um *cais*, ou uma *plataforma de lançamento*, tem origem nas cenas que vivemos no cotidiano. Como essas imagens passam por nós ou, passamos por elas, quais são gravadas pela nossa memória, pelos nossos sentidos, quais são descritas pelas palavras, quais são registradas em filmes e fotografias, quais são arquivadas e guardadas, quais alienadas ou tantas vezes esquecidas em álbuns ou arquivos eletrônicos de imagens, quais são contempladas por uma ou mais pessoas - depende certamente de nossas escolhas, do modo como olhamos para elas, do tempo que destinamos a observá-las, da compreensão e do valor que atribuímos às cenas, do repertório de outras imagens que se conectam a elas, da forma como as tematizamos e pretendemos torná-las parte constituinte de nossas histórias, tornando-as o menos anônimas possíveis.

Essa reflexão quer reiterar o que já conhecemos sobre o valor e a função dos registros que refletem os significados que atribuímos às

cenar que vivemos na escola, destacando, em especial, o fotográfico, nas instâncias da formação de professores, justamente pela sua qualidade polissêmica. Quer pensá-lo e propô-lo, como uma fenda no muro, um fragmento holográfico que represente uma célula da cultura escolar, tanto nas formas de produção como de recepção desta cultura. Um lugar potente de ampliação dos âmbitos de reflexão dessas imagens que conservamos nas nossas representações e que, portanto, atuam em nossas interações.

Propus-me entrar nesse debate, a documentação em imagens fotográficas como registro da memória, como produção de conhecimento, como objeto de reflexão sobre a cultura que produzimos, porque somos nós os protagonistas deste tempo denominado “civilização da imagem” (Kossoy, B, 2001, p. 30). Somos nós que bombardeamos e somos bombardeados por informações trazidas por elas, diminuindo distâncias planetárias e acarretando na idéia, como diz Kossoy, B. (2001) que o mundo teria se tornado mais familiar através de um poder midiático intenso, trazendo grandes impactos à cultura. Vejo-me chamada a pensar, a responder e a implicar as imagens que produzimos na escola, meu âmbito de reflexão e produção de conhecimento, como objeto a ser discutido, como linguagem que nos apresenta como educadores deste tempo.

No que se refere à fotografia, diz Kossoy (2001), especificamente, a partir de 1860, deu início a sua conquista de lugar definitivo na história da documentação, confrontando a forma hegemônica de documentação e transmissão de saber pela escrita, registrando

... costumes, habitação, monumentos, mitos e religiões, fatos sociais e políticos; registrando paisagens urbana e rural, a arquitetura das cidades, as obras de implantação da estrada de ferro, conflitos armados e expedições científicas, além dos convencionais retratos de estúdio.

(Kossoy, 2001, p. 26)

Nesse momento da história, inicia-se um “... novo processo de conhecimento do mundo, porém de um mundo em detalhe, posto que fragmentário em termos visuais e, portanto, contextuais. Era início de um novo método de aprendizado do real” (Kossoy, 2001, p. 26) em que “... microaspectos do mundo passariam a ser conhecidos em suas representações” (Kossoy, 200, p. 27).

Essa possibilidade de *captar o mundo em detalhe* trouxe às ciências, outras perspectivas, novos arrojados. Segundo Collier Jr. (1973), Gesell (1934, 1945) diretor da Clínica de desenvolvimento infantil em Yale registrou diariamente muitas crianças em intervalos programados por alguns anos esboçando uma seqüência de maturação e do processo de desenvolvimento social que influenciou profundamente a psicologia infantil.

Gregory Bateson e Margaret Mead (1942), expoentes na história da Antropologia, realizaram por sua vez uma extensa pesquisa fotográfica sobre a cultura Balinesa publicando seus resultados numa obra de maior referência etnográfica já vista no campo da Antropologia denominada *Balinese character. A photographic analysis* (1942). Exemplos que revelam como o uso da fotografia ganha na história da ciência e da própria fotografia, uma abrangência importante e multidisciplinar. Martins (2008) em um livro que acaba de publicar, reclama para a Sociologia o status da fotografia como “...

documento e instrumento indispensável na leitura sociológica dos fatos e fenômenos sociais” (Martins, 2008, p. 10), defendendo que “... a entrada das imagens no campo da sociologia tanto enriquecem o conhecimento produzido por essas ciências, quanto alargam a consciência que tem as técnicas de investigação conhecidas e consagradas” (Martins, 2008, p. 11). Com isso, Martins (2008) questiona o caráter ilustrativo da fotografia, utilizado tão comumente para o *discurso sociológico*, em detrimento da *reflexão sociológica sobre a fotografia*, ou seja, discutindo seu protagonismo e principalmente, o fato de ser portadora de narrativas de imaginários sociais. Este é um aspecto que considero importante e que está em consonância com o que venho insistindo em chamar para a Educação, como coordenadora pedagógica, que tem nas mãos uma profusão de registros de imagens, fragmentos e, portanto, representações do cotidiano da escola, elaboradas pelos professores, e que representam modos de pensar e produzir a cultura de uma instituição.

Antes, porém, revisitemos algumas idéias sobre registros e documentos que enfatizam as concepções e que produzem história na Escola.

RIOS E RIACHOS: CABECEIRAS

Em primeiro lugar, não podemos perder de vista, que em cada época, à medida que se constroem e se tornam predominantes idéias sobre a infância, sobre o desenvolvimento infantil, sobre ensino e aprendizagem, a possibilidade destas se tornarem referência na formação de professores, certamente tem, no fundo de suas questões, implicações e determinações de ordem ideológica, política e econômica. Essa premissa tem aqui a intenção de dizer que as mudanças ocorridas na ciência e na cultura educacional, em um país, ou em uma escola, implicam em rompimentos de ordem bastante complexa com tendências e tradições legadas por um movimento forte e hegemônico, de idéias e do modo de difundi-las.

Essa afirmação faz referência à diversidade de obras e documentos legados pela História e pela Ciência da Educação e que constituem, inegavelmente, parte fundante da cultura educacional que fazemos e vivemos hoje. Um legado de pesquisas constituídas por escritos e imagens vai se atualizando e se tornando referência no universo da Educação a começar nos cursos de Pedagogia. Relaciono-os com os que são chamados por Tardif de *saberes pedagógicos* e que fornecem “... por um lado, um arcabouço ideológico à profissão e, por outro, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas” (2007, p. 37).

Apenas a título de exemplo, no que se refere à educação na fase da infância, autores como Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Montessori, Piaget, Vygotsky entre muitos outros, permanecem vivos ou declarados como elementos que adentram nas grades ou moldes curriculares, apresentando teorias em ênfases diversas que partindo de suas próprias plataformas, atravessam o oceano, influenciando, a cada tempo, as representações que a sociedade constrói sobre a

infância; a imagem que a escola constrói a respeito de si mesmo; o arcabouço de idéias que se torna necessário aprofundar ou transformar e, finalmente, as formas das instituições se darem a conhecer nestes percursos, pela sua interpretação e produção curricular. As palavras de Dahlberg; Moss; Pence reiteram essa posição quando afirmam que:

... o trabalho pedagógico é o produto de quem pensamos que é a criança , ou seja, da tabula rasa, do vaso vazio, do ser inocente, não-corrompido, do reproduzidor de conhecimento e cultura, do ser natural, conquistando avanços em estágios de desenvolvimento biologicamente determinados, da força de trabalho. (2003, p. 75)

Enfim, todas essas representações que aqui se mostram nortearam e configuraram conceitos relativos à ética e a estética de nossas práticas pedagógicas. Essas idéias, muitas vezes, vindas de outros continentes, colocaram e seguem colocando em movimento instituições particulares e setores da educação pública, exigindo de educadores, ampliações e re-significações da formação profissional inicial e conseqüentemente, novas práticas pedagógicas.

Somam-se a esses saberes, os *disciplinares*, Tardif (2007), também documentados e abalizados no cardápio das universidades e que correspondem aos diversos campos do conhecimento - a Ciência, a Matemática, a Arte, as Línguas - em modelos catalogados, compartimentalizados e fragmentados. Saberes que foram gerados à luz do projeto da modernidade que desde o século XVIII, na valorização de uma ciência positivista, com predomínio da racionalidade, da objetividade e da técnica, geraram também o risco de acentuar nos professores, a tarefa de transmissão de saberes,

especialmente, aqueles desenvolvidos por outros, técnicos e especialistas.

Segundo Dahlberg et al (2003) : “... esse conceito pedagógico é parte de uma narrativa do Iluminismo, que considera a educação um local de transmissão de conhecimento científico para produzir sujeitos autônomos que supostamente são libertados pela informação que recebem” (2003, p. 75).

Prosseguem os autores, referindo-se aos *defensores do iluminismo* e do projeto da modernidade, como aqueles que “... argumentam que ele se tornou o modo de pensar preferido das pessoas mais cultas do mundo e conferiu enorme poder econômico e político àqueles que o adotaram” (2003, p.75).

A confluência de todo esse processo produziu e assim segue produzindo o que também chamamos de documentos curriculares - programas que a escola tem registrado em forma de objetivos, conteúdos e métodos. Tardif faz referência a eles como *saberes curriculares* (2007, p. 38), repertórios de formação e posicionamento na e da escola. Esse repertório atua contundentemente nas interações das instituições escolares trazendo à tona, algo que poderíamos chamar de *modos maiores de identidades*, expressão utilizada por Samain², ao fazer referência a uma representação mais iconográfica de uma imagem, sendo que aqui refiro-me às marcas curriculares que dão primeira visibilidade ao projeto pedagógico. O que a escola quer mostrar, quer publicizar, compartilhar e comprometer-se com a comunidade. Nesse caso, como Tardif pontua, a dimensão é da estrutura, ou seja, “... os recursos, o tamanho do grupo, a proporção adulto-criança, os conteúdos curriculares, os padrões de comportamento e das avaliações e resultados pré-classificados” (Tardif, 2007, p. 38), que utilizamos com

² Termo utilizado pelo antropólogo e professor Etienne SAMAIN, em aulas de Epistemologia e Antropologia da comunicação visual, na Universidade Estadual de Campinas, 2006.

uma estética apropriada para moldar as ações e a compreensão que se tem sobre a criança.

Por outro lado, se a classificação e a padronização de ações e resultados assinaram os critérios de qualidade na instituição escolar, orientando uma configuração da documentação, o problema da construção do significado, também ganhou força com os conceitos de diversidade e complexidade, enfatizados pela pós-modernidade. Essa questão levantou, por sua vez, a crítica da padronização, da conformidade e colocou a experiência sensível, a subjetividade, "... o julgamento, as perspectivas múltiplas e o contexto temporal e espacial como um lugar de construção de conhecimento e produção de novos discursos" (Dahlberg, 2003, p.142).

"A disjunção entre a humanidade e as ciências, atrelada a hiperespecialização das disciplinas" reverte, segundo Morin (2000, p. 41), no reconhecimento da humanidade e da diversidade cultural como a condição da complexidade planetária. Conforme o autor a educação do futuro deverá sustentar como proposta essa condição da complexidade, já que "... o homem da racionalidade é também o da afetividade, do mito e do delírio. O homem do trabalho é também do jogo. O homem empírico é também o imaginário. O homem prosaico é também o da poesia" (Morin, 2000, p.58)

Esse movimento certamente nasce também de uma fenda aberta por onde se vislumbra o rompimento com os postulados de verdades únicas e se constrói uma atenção especial às possibilidades de interpretações diversas da vida que se expressa nos planos curriculares. No processo de tomada de consciência desse lugar na construção de saberes, é que foram geradas novas concepções e demandas de comunicação e documentação da história.

Se as documentações produzidas no âmbito do cotidiano escolar de uma instituição, expõem, de certa forma, uma projeção da concepção educacional, contextualizada numa dimensão temporal, espacial e histórica, então reconhecemos que um *Plano Pedagógico* é um exemplo dessa projeção. Diríamos que é o currículo prescrito em suas finalidades, expectativas de aprendizagem e orientações, que determinam uma dinâmica de ações e interações no âmbito escolar. Poderíamos ainda seguir dizendo que essa projeção também prevê, segundo as teorias de aprendizagem e desenvolvimento que a determina, os desdobramentos e, inclusive, os resultados dessas intervenções. A documentação passa a representar, então, o lugar de interpretação do currículo.

No entanto, sabemos que um currículo prescrito, por mais detalhado que seja, oculta em suas entrelinhas, o que de fato se constitui e se expressa como interpretação da cultura na escola. Refiro-me à diversidade das interpretações possíveis do currículo pela comunidade educadora, considerando as questões que configuram a complexidade, assinalada por Morin (2000), ou seja, no uso do repertório de saberes construídos nas experiências pessoais, acadêmicas e profissionais, a que se lança mão na interpretação ativa dos documentos curriculares. É por essa razão que a produção de registros da prática pedagógica, ou seja, documentos que se desenvolvem durante o processo de tradução e interpretação curricular conquistaram ao longo da história um lugar de destaque na cultura da escola, e, sobretudo da formação continuada, representando, na diversidade de suas formas – as escolhas, as interpretações e a organização das formas de pensamento de saberes construídos na formação docente em processo. Os sujeitos, aluno e professor, aprendente e ensinante, o coordenador e demais educadores da comunidade escolar, passaram a ser considerados

em suas perspectivas subjetivas de atuação e interpretação da experiência, os atores da cultura escolar.

É também por essa produção, gerada a partir de planejamentos, observações e registros reflexivos, em forma de imagens e textos, que temos conquistado as possibilidades de analisar as diferentes contribuições que marcam as formas de pensar a educação e que seguem fazendo história no interior das escolas. Tardif denomina essas situações de saberes experienciais, “... saberes que brotam da experiência e são por ela validados” (2007, p. 38).

Os discursos produzidos pela experiência geram na escola, registros de práticas que tem ao longo da história da educação, se configurado como fontes expressivas de produção de conhecimento na formação profissional.

Registros escritos de professores, relatórios, pautas de observação, fichas avaliativas, narrativas reflexivas, diários, bem como arquivos de imagens em vídeos e fotografias passam a se apresentar como documentos que registram e ilustram as cenas do cotidiano escolar. No entanto, constata-se uma enorme diversidade na qualidade e na potência reflexiva de tais documentos. As leituras compartilhadas, as intervenções formativas sobre os documentos, as ampliações da consciência sobre seus conteúdos a partir da relação com outros autores, o planejamento de ações que provém dessa reflexão, dependem das políticas educacionais que abarcam a instituição escolar, seja no âmbito das escolas públicas ou das privadas.

Uma profusão de registros burocráticos ou de informação que se produz a priori, sem reflexão e recondução de um planejamento pelo professor nasce de um desconhecimento ou mesmo descaso com essa trama de especificidades da cultura de uma escola que por sua vez, surge das representações de seus atores e produtores sobre os

processos que envolvem ensino e aprendizagem. Ao contrário, esse movimento pode terminar, em nome da homogeneidade, por gerar talvez, mais alienação do que conhecimento. Nesse caso, burocratizamos nossas atuações, sujeitando-nos à produção de conhecimento e informação apartados da experiência e distanciados da possibilidade de construirmos sentidos. Não raro, apresentamos, mais parecidos com o que não somos, com o que não tem registro na memória, do que com o que nos tornamos nas relações com a experiência.

Isso equivaleria dizer que há uma certa história oficial que constituiria o conhecimento valorizado socialmente, mas que quando predomina, quando fala por nós, silencia nossos *modos menores, ou sutis, de identidade*, homogeneizando nossos modos de produção e interpretação de discursos, sejam imagéticos ou escritos.

Por outro lado, à medida que documentamos a experiência e refletimos sobre ela, vamos reconhecendo em tais registros nossas marcas identitárias, não somente na construção curricular de cada instituição, mas, sobretudo, no processo de desenvolvimento pessoal e profissional de cada um. Em minha experiência nas esferas da formação, a escolha de foco, de um tema a ser compartilhado, a construção de um diário, as anotações em cadernos pessoais, uma fotografia analisada ou um vídeo tematizado, configuraram territórios de contemplação e potencialização da experiência vivida, marcando na escola a possibilidade da diversidade e da subjetividade da reflexão sobre ela, na construção de conhecimento.

Uma produção de documentação tal como essa, entendida como construção de saberes a partir da experiência traz à tona, a perspectiva e o posicionamento de quem registra, a pessoa-professor e, portanto, se destaca como uma instância de formação, um lugar de ampliação da consciência pessoal e profissional. Um

lugar de atuação mediadora do coordenador, também para o desenvolvimento de sua própria formação.

OLHO MÁGICO: MINHAS RETINAS

Em meio ao meu próprio processo de atenção aos registros de professores, como instâncias de formação, passei a olhar demoradamente para as fotografias produzidas por eles, porque notadamente, as tiravam em profusão. Mas, o que viam? O que mostravam? Por que e para quem mostravam? Que anotações eram essas? De fato, não se pensava sobre elas. Eram apenas imagens gravadas. No entanto e talvez por serem tantas, percebia que não se destinava mais do que alguns segundos para compartilhá-las e admirá-las, para logo depois serem guardadas entre os arquivos.

O risco da alienação diante da profusão de imagens a que somos mergulhados hoje, em tempos da tecnologia digital, das reproduções fáceis e infinitas é uma questão já salientada por Benjamin (1980) desde há muito. O trabalho apresentado - *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*, em 1936, colocou em discussão as noções de *autenticidade*, que estariam presentes na obra de arte original, *mas que se perderiam quando a reprodução em cópias multiplicadas transformaria "... o evento produzido apenas num fenômeno de massas"* (Benjamin, 1980, p. 8). *As massas*, segundo Benjamin (1980), *lamentavelmente*, acabaram exigindo que as coisas representadas se tornassem humanamente e espacialmente mais próximas, *"... ao mesmo tempo em que as reproduções tenderiam a depreciar o que é dado apenas uma vez"*. (Benjamin, 1980, p. 9).

Li recentemente num artigo de Collares (2008) pesquisador da obra de Benjamin (1994) que, fazendo uma referência à esta, reitera uma posição de modo contundente a respeito dos processos de alienação em relação à produção e compreensão da linguagem fotográfica,

chamando nossa atenção para como a mudança nos procedimentos técnicos, *como utilizar um fotômetro, escolher a sensibilidade do filme, adequar a velocidade do obturador, ajustar o foco*, em detrimento de apenas um clique automático, interferiu na capacidade operativa do homem, que passou a ser “... substituída por mecanismos autômatos, entrando em cena, portanto o fenômeno da alienação”. (Collares, 2008, p. 20). Segundo o autor, “... esse processo não se limitaria aos fotógrafos, mas também aos usuários amadores”. (Collares, 2008, p. 21). Ele defende que:

... a repetição mecânica deste gesto nos conduz ao armazenamento de uma centena de imagens capturadas. Contudo, apresenta-se o paradoxo da quantidade de informação disponível (ainda que apenas a nos mesmos) e o aproveitamento que se fará dele. Embora potencialmente encerre a possibilidade de servir como registro de nossas memórias, o destino dessas imagens será o desterro eterno em algum ponto do hard disk do desktop doméstico. É preciso promover um debate, a fim de que se perceba que o frenesi em capturar imagens de forma sucessiva acaba por levar ao detrimento do sentido e até mesmo da memória como fonte para o conhecimento.

(Collares, 2008, p. 15).

A forma como esses autores explicitaram suas preocupações acerca da linguagem fotográfica, toca-me fortemente, à medida que dão sentido e alimentam a percepção do que venho pensando sobre como esse tipo de registro é utilizado na escola.

No entanto, antes e também aqui reitero, desde minhas próprias memórias, a idéia de que fui me constituindo professora e também formadora, a partir de um desvelamento que se dava no debruçar

sobre os meus próprios registros, e depois de meus professores, como coordenadora, mas especialmente, sobre os escritos. Como coordenadora pedagógica considero importante dizer que:

Reconheço o incomensurável valor da escrita, como instância de formação pessoal e profissional, pela sua potencialidade reflexiva, para a transformação de nossas práticas sociais e educativas.

Reconheço-me também fazendo parte de um contingente de educadores que vêem os saberes docentes como o fruto de uma reflexão sobre a ação e do diálogo dessa reflexão com teorias que venham ampliar a consciência que se adquire sobre a experiência. Reconhecimento esse que tem pela linguagem escrita uma profunda reverência e não só é absolutamente aderente à idéia de que escrever é fazer História, já citando o livro *Porque escrever é fazer História*, de Toledo e Soligo (2005) como tem dedicado na obra referida um artigo intitulado - A escrita dos diários no processo de formação profissional. Uma experiência documentada em que como supervisora de um programa de formação de professores, em nível de Magistério, na Rede Municipal de São Paulo, destaco a reflexão que surgia e amadurecia da escrita de diários de observação de professores do curso e também de seus alunos (Assistentes de Desenvolvimento Infantil) quando compartilhada, evocando imagens da vida tecida entre crianças e adultos na escola.

Posteriormente, num foco ainda mais específico, atuei também na rede pública como formadora de professores alfabetizadores e coordenadores, investigando nas teorias e práticas do ensino e da aprendizagem da nossa Língua Portuguesa, a perspectiva do reconhecimento e desenvolvimento de cada um como um potente usuário dela.

Faço essa retrospectiva, obviamente não para dizer que a linguagem escrita não é o lugar mais potente para ampliação da capacidade de reflexão nos processos de formação, mas para pensarmos se de fato, é a única.

IMAGENS: VÊ-LAS OU ESCREVÊ-LAS?

Essencial ainda abrir outras considerações: são as conexões que faço, as respostas que encontro para quando me pergunto por que tanto estranhamento quando revelo, como coordenadora, que me interessa muito por fotografias feitas por professores.

Primeiramente, preciso dizer que compreendo esse estranhamento, quando reconheço que sou também, como muitos, fruto de uma vertente sócio-histórica que definiu a linguagem escrita como a única possibilidade de produzir conhecimento científico e cindiu neste campo a linguagem escrita e a linguagem visual. Que elegeu a palavra, como a melhor maneira para produção e difusão do conhecimento. Que aceitou sem questionar quando Popper (1959) anuncia o desígnio da Academia ao explicitar: “... a verdade, quando tiver pretensão à relevância científica, deve apresentar-se na forma de frases observáveis ou frases protocolares” (Bohnsack, 2006, p. 287)³.

Para amplificar essa idéia, diria também que carrego o peso dessa crença desde minhas ancestralidades. As escrituras sagradas já marcaram seu lugar na preferência pelas letras, quando condenaram na tradição judaica, e sei que também na islâmica, a representação da imagem de Deus. Conservamos a representação que Deus criou o mundo através da palavra. O Gênesis inicia o relato da criação com a seguinte frase: “No principio era o Verbo, e o Verbo estava em Deus, e o Verbo era Deus” (BÍBLIA SAGRADA, Ed. Barsa, João. Cap. 1. V. 14).

De outra forma, fomos conhecendo a predominância do valor pela escrita, também pela Ciência e pelo que se chamou de História da

³ Ralf BOHNSACK, *A interpretação de imagens e o método documentário*. O texto foi traduzido do original inédito *Qualitative Methoden der Bildinterpretation und documentarische Methode* por Luisa GUNTHER e revisado por Wivian WELLER. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 9, no. 18, jun/dez.2007, p. 286-311.

evolução da humanidade, retratada desde as pinturas rupestres, na figura do homem primitivo mantendo em seus primórdios uma relação quase xamânica com as imagens, em sua forma de compreender a natureza, quando desenhar um animal significava a possibilidade de caçá-lo. Na história da evolução desses registros pelo homem, ficamos conhecendo as escritas cuneiformes dos Sumérios, e mais tarde, o alfabeto dos Fenícios.

O que foi se tornando visível ao nosso entendimento, é que a representação por imagens foi dando cada vez mais lugar aos sons. Na evolução desse pensamento, a escrita se desenvolve como símbolo de representação numa simplificação extrema dos desenhos, das imagens. Quanto mais sofisticados esses símbolos, menos eram sendo necessários os detalhes.

Passo a passo, aprendemos nesse caminho que a verdadeira Ciência se faria a partir de generalizações. Na tradução filosófica, os conceitos se definiriam como abstrato e concreto, sendo que o primeiro referindo-se às generalizações e o segundo a uma dimensão particular do conhecimento. Quando escrevemos a palavra “casa”, por exemplo, falamos de todas ou de nenhuma em especial. Pela escrita, generalizamos. Mas, se fossemos produzir uma imagem que represente “casa”? Certamente deveríamos optar por algum modelo específico, com todos os detalhamentos implicados em sua contextualização. O fato é que para essa diferença se atribuiu valor e a imagem, mais próxima do pensamento chamado, concreto, continuou perdendo lugar como objeto de e para produção de conhecimento.

O antropólogo francês nascido na Bélgica, Claude Lévi-Strauss (1962), para romper os muros de um paradigma evolucionista do conhecimento, questionou esta marca da sofisticação atribuída às generalizações e explorou as possibilidades de compreensão desse

conceito quando escreveu *Pensamento selvagem* (Claude Levi-Strauss, 1962), uma reflexão sobre a visão dicotômica do pensamento em: pensamento abstrato, atribuído a nós, *civilizados* e o pensamento concreto à tribos indígenas ditas *selvagens*. Defendeu que tanto um quanto o outro *seriam absolutamente capazes de pensar cientificamente*. Com isso procurou nos mostrar que o que se difere, são os caminhos em lógicas distintas. Para Levi-Strauss, o *pensamento selvagem, concreto*, está mais próximo do sensível, do subjetivo, da emoção, da ancestralidade, da cultura. Não tem menor valor por isso. É uma forma distinta de se relacionar e compreender a natureza, o mundo, o espaço, o território, o tempo. À idéia de *Pensamento selvagem* conecta a imagem da *bricolage*. Conforme nota do tradutor, “... bricoleur é o que executa um trabalho usando meios e expedientes que denunciam a ausência de um plano preconcebido e se afastam dos processos e normas adotados pela técnica” (...) um “modus operandi de uma reflexão mitopoética” (Levi-Strauss, 1962, p. 37). Já ao pensamento científico, que prioriza o nome em detrimento do objeto, relaciona à idéia da domesticação, do planejamento, anterior à experiência.

Para ampliar as possibilidades de compreensão dessa conversa em torno da controversa sobre as formas de pensamento, vale também aproximarmo-nos, ainda que aqui superficialmente de Goody (1977), antropólogo inglês que partindo das questões de Levi-Strauss (1962), analisou como a evolução de uma *tecnologia do intelecto*, ou seja, as mudanças nos meios de comunicação, da fala para a escrita, por exemplo, e o controle destas *tecnologias nas mãos de uma hierarquia política ou religiosa* influi diretamente sobre as estruturas cognitivas, transformando-as, efetivamente na produção hegemônica das formas culturais e gerando o que chamou de “pensamento domesticado”. (Goody, 1988, p. 20).

Vê-se então que navegar rio acima, ou seja, fazer o caminho inverso tomando as imagens fotográficas também como objeto de produção de conhecimento na instituição escolar, não é uma posição confortável, sobretudo quando se propõe a tratá-las como pensamentos, registros reflexivos de professores, anotações pessoais marcadas pela impressão de suas perspectivas, de suas histórias. Neste sentido, o receio dessa subjetividade, "... negada em nome do objetivismo científico, a chamada neutralidade" (Miranda, 1996, p. 30) na produção de conhecimento, tornar-se-ia também grande impedimento para o reconhecimento dessa linguagem.

Tecidas essas relações, convido o leitor a considerar a possibilidade de conferir um novo tempo ao olhar, voltando-o às cenas que acontecem e se mostram no cotidiano da escola - imagens gravadas em registros fotográficos. Proponho que se olhe para elas como se fossem fendas nos muros. Muros do tamanho de *duas andorinhas*.

ÁLBUM DE RETRATOS: NARRATIVAS VISUAIS



Olho para essa imagem que reencontro em diferentes sítios na Internet. Difícil não interessar-se por ela. Quase que instantaneamente provoca-me referências que se contextualizam em seu enquadramento. De sua perspectiva, ou seja, do lugar por onde olha e congela a imagem, o fotógrafo, que não é o professor no caso, parece querer chamar a atenção para seu testemunho de uma época, no contexto de uma sala de aula. Isso se torna visível pelo recorte do cenário, pela composição de suas figuras, pelo destaque ao professor e demais particularidades. O tema posto, evidente e intencional na fotografia produzida pelo fotógrafo, é rapidamente

transformado em conteúdo de um diálogo que nasce de meu olhar demorado para essa imagem. Ocorre em primeira instância o que Barthes (1984) denominaria como *studium*, algo que se percebe com familiaridade em função do saber que se tem do assunto. Ele diz:

... pelo *studium* que me interessa por muitas fotografias, quer os receba como testemunhos políticos, quer as aprecie como bons quadros históricos: pois é culturalmente (conotação presente no *studium*) que participo das figuras, das caras, dos gestos, dos cenários, das ações.

(Barthes, 1984, p.45).

Ainda segundo o autor, reconhecer...

... *studium*, é fatalmente encontrar as intenções do fotógrafo, entrar em harmonia com elas, aprová-las, desaprová-las, mas sempre compreendê-las, discuti-las em mim mesmo, pois a cultura é um contrato feito entre criadores e consumidores.

(Barthes, 1984, p. 48)

Colégio Caetano de Campos, sala de aula, 1901, é o que se encontra, em geral, nas legendas dessa fotografia. Proponho-me, no entanto, ir além, pensar através dela, vasculhar as pistas de sua “coreografia cênica, uma ambientação que ocorre em uma cena social” (Bohnsack, 2007, p. 293) como se quisesse resgatar o que Benjamin (1980) denominou de *aura* perdida para fazer submergir, pela memória, pela reflexão, a qualidade gerada na experiência. A imagem então se descongela e incita o surgimento de uma história.

Vejo e interpreto que são meninos de uma elite paulistana, sentados em carteiras de madeira escura, pesadas, enfileiradas e espaçadas entre si. Essa conformação do espaço e disposição do mobiliário sugerem que não há possibilidades de aproximações espontâneas entre os meninos. À frente de cada um, apenas o dorso do outro. Vestem aventais ou gravatas que parecem prender e esconder o corpo dos meninos. Vestidos à caráter, não são mais do que adultos em miniatura preparando-se para a vida adulta. De pronto a imagem remete a uma visão da escola chamada tradicional, em que as concepções da época, sobre a infância e sobre a aprendizagem estão imbricadas no cenário sugerindo os moldes militares e fabris do século XIX, incitando a ordem, a disciplina. O professor, aquele que caminhará por entre as fileiras aferindo sempre as distâncias, tomando e controlando a leitura dos meninos, como se vê na fotografia, é a autoridade máxima e detentora do saber. Compreende que o ensino se dará mais pela sua transmissão em aplicação de programas organizados e inscritos nos livros didáticos, do que pelas relações entre professor-aluno e entre os próprios alunos, desconsiderando a potência da circulação de informação e a construção do conhecimento a partir de saberes prévios. É possível que esse professor creia também que o processo de aprendizagem se dê sempre do mais simples para o mais complexo e a partir da decodificação solitária dos textos enciclopédicos, fragmentados e escolarizados, com informações que possibilitem a memorização e a repetição das mesmas, para serem posteriormente avaliadas em sua retenção.

As lousas que circundam o texto na sala emolduram o conhecimento que só há de nascer do rigor de uma postura acadêmica que nesse espaço se tece e se enrijece nos contornos da aula. O recorte da cena chama atenção para o que ela quer que vejamos nele: o que essa escola espera desses alunos?

Do lugar que vejo e dialogo com a imagem reacende um pensamento do filósofo espanhol Larrosa, quando diz: "... numa sociedade constituída sob o signo da informação, tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça" (...) é uma sociedade na qual a experiência é impossível" (Larrosa – FUMEC, Leituras SME, 2001, p. 21)⁴ Procuo então as pistas de uma experiência na cena, admito que possa estar represada, na generalização de minha própria interpretação.

Observo ao fundo da sala, apenas um aluno em pé, com um livro entre as mãos, interpreto-o fazendo uma leitura em voz alta. O professor acompanha e controla o silêncio que ecoa na fotografia. Os demais acompanham a leitura e movem apenas os olhos entre as letras. Ninguém ousa olhar noutra direção, nem mesmo para o fotógrafo, mas um menino. Tem a cabeça erguida e os olhos miram a câmara do fotógrafo. Esse é o acaso da cena que me chama, dentre os outros. É o que Barthes chamaria de *punctum*? Um detalhe que me atrai? "Me punge" (Barthes, 1984, p. 142). Para Barthes, "... o punctum é, portanto, uma espécie de extracampo sutil, como se a imagem lançasse o desejo para além daquilo que ela dá a ver" (Barthes, 1984, p. 89). "Trata-se de um suplemento: é o que acrescento à foto e que, todavia, já está nela" (Barthes, 1984, p. 82).

Remete-me a outros meninos inquietos e talvez também presos nos enquadramentos das cenas que lhes impomos diariamente. Aproximo-me dele, o que pensa?

⁴ Este texto foi utilizado como subsídio ao Trabalho Pedagógico das Unidades da Rede Municipal de Educação de Campinas/FUMEC, Leituras – SME, julho de 2001. p. 20-28. A tradução foi feita por João Wanderley GERALDI, I Seminário de Educação Internacional de Campinas. SIEC – A escola como centro do processo pedagógico – notas sobre a experiência e sobre o saber da experiência.

Muito do que acontece acontece porque a gente se mexe...(...)
Fiquei como e onde me cabia. Como a fotografia é maior do que o
álbum mostra, posso me mexer um pouco por aí. Só um pouco
daqui. O insuficiente pra ficar estático no mesmíssimo lugar...quanto
ao fotógrafo, esse não tirava os olhos das lentes, apesar de estar
diante de minha pessoa em pessoa e ter assim diante de seu nariz,
ao toque de sua mão, a possibilidade de alterar a situação.

(Bonassi, 2007, p.6)⁵

Propus-me encontrar *o menino*, dar-lhe voz, submetendo a imagem a
outros tantos, aqueles que de algum modo mais próximos, ou de
outro lugar dessa experiência, poderiam continuar a dialogar comigo,
ampliando, através de suas histórias, minha compreensão acerca
deste testemunho, olhar de um fotógrafo, para uma sala de aula. Foi
assim que encontrei em um site de ex-alunos do Colégio Caetano de
Campos, o Sr. Lauro Frederico Barbosa, que ao apreciar essa
mesma imagem que lhe apresentei solicitando um comentário, uma
lembrança, escreveu prontamente:

Coloco-me, agora com setenta anos, no lugar de um desses
meninos - em 1960, eu tinha um pouco mais de idade do que eles.
A vida e a aprendizagem se faziam em meio a um rigoroso processo
disciplinar. Não lhe diria que eram tristes, mas bastante regradas.
Brincadeiras, sim, mas só na hora do recreio, em um dos imensos
pátios internos, cimentados, da Caetano de Campos. Ao toque da
campainha ou da sineta, formavam-se as filas, por ordem de altura
e se adentravam os meninos, sempre em turnos separados das
meninas, pelos corredores de mármore até a sala da aula.
Fechavam-se as portas, e diante dos professores ou sob sua vista,
lia-se e escrevia-se: - Estudava-se! O professor também seguia

⁵ Texto teatral de
Fernando BONASSI, *O
incrível menino preso na
fotografia*. SESC
AVENIDA PAULISTA.
2007.

rígida e exigente disciplina. Embora se tivesse um livro de texto, o professor preparava os pontos e os expunha recorrendo ao quadro para esquematizá-los. Alguma brincadeira, somente às escondidas e muito disfarçadamente. Esperava-se a saída, já fora dos portões, para que se corresse e não por muito tempo, pois até chegar em casa, para a maioria dos estudantes, eram longas viagens quase sempre a pé e de bonde. Para o dia seguinte, os cadernos escritos à mão com caneta de pena e sem borrão!!! Com seus defeitos e virtudes, a escola e, em especial, a Escola da Praça, era mantida como templo do saber.

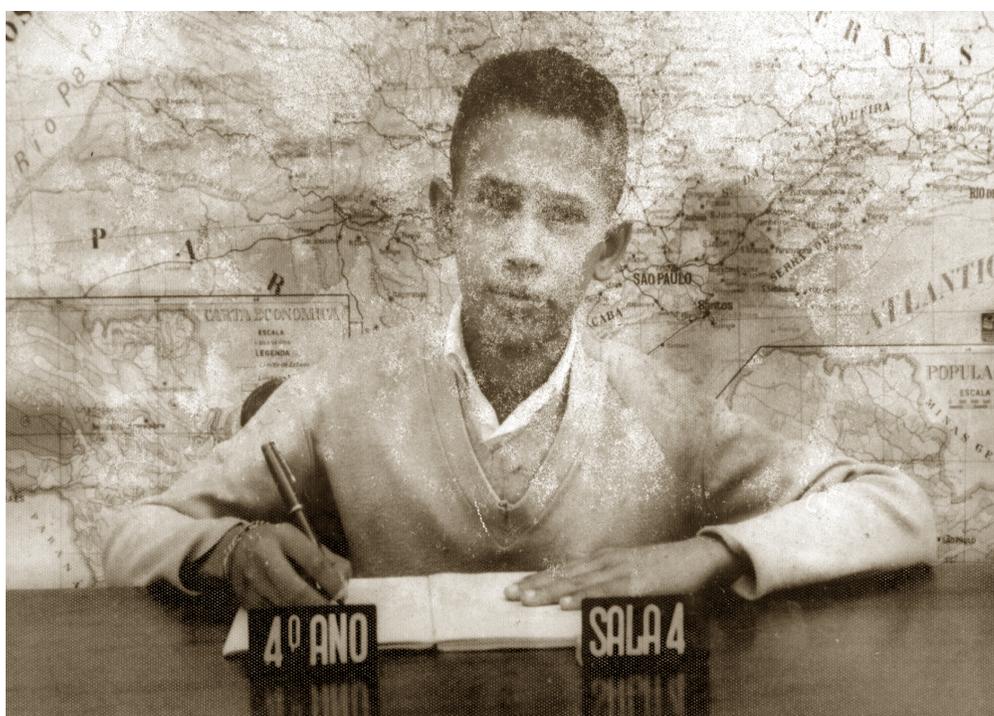
(Barbosa, São Paulo, 25/04/08)

Particularidades agora de um cenário tão familiar, parecem ter evocado a memória da experiência, sensibilizando então a percepção de uma *aura* (Benjamin, 1980) aparentemente perdida pela sua *reproduzibilidade*, mas que naquele momento conduziu o olhar de um ex-aluno a uma sucessão de outras imagens internas, outros tempos, outras conexões, essas sim, subjetivadas pela experiência individual, e que se desdobraram da cena, como se fossem fotogramas de um filme.

As cenas evocadas pela apreciação da imagem impregnam a narrativa de fragmentos autobiográficos que reconstróem a história daquele contexto, não mais a partir de generalizações, mas marcada pela experiência, por sentimentos vividos, imagens que fazem emergir significados e valores extraídos em acontecimentos que constituíram a história de sua formação. Como se, entrando pela imagem, *janela do tempo*, Sr. Lauro pudesse libertar a imagem-representação do(s) menino(s) preso(s) na fotografia.

As duas fotografias seguintes poderiam representar outro desses meninos, porém, cinquenta anos ainda mais tarde. Essas imagens

foram prontamente oferecidas para o meu deleite, quando, entre uma conversa casual numa loja, citei meu apreço por fotografias e meu objeto de pesquisa. Registros fotográficos de escola. Pouco tempo depois, na cozinha do recinto, já entre cafés e dezenas de álbuns fotográficos do casal, grande parte deles, registros de cenas escolares, e como se fôramos amigos de longa data, ouvi histórias sobre um cenário que se estendia para além dessas duas próximas imagens escolhidas.



E.E. Alberto Schweitzer, São Paulo, 1963



E.E. Alberto Schweitzer, São Paulo, 1963

Outro menino agora junto da professora prenuncia a mesma pose que sempre aconteceu e acontecerá também nos anos seguintes. A memória desse que foi menino relembra a cena preparada para marcar os passos da vida acadêmica: *“Zona norte da cidade de São Paulo, bairro provinciano, fogueiras na calçada, festas regionais em ruas sem asfalto. Todos os outros meninos da sala estão à frente e em fila. Todos com o mesmo corte de cabelo americano, inspirado nos padrões militares. Eles esperam a sua vez de colocar a gravata, segurar a caneta entre os dedos, posar a mão sobre a folha vazia, compor um olhar compenetrado à frente, como quem olha destemidamente ao futuro. É assim que se deve fitá-lo, pensava.”* Por trás, os mapas, a história das descobertas e descendências. Ao lado esquerdo, à frente, a bandeira nacional. À direita, a presença da professora alerta que o caminho será ensinado, ano a ano, na escola, entre os livros. Aquele menino olha, mas já não sabe o que vê. Tem o olhar no vago do futuro e espelha todos os outros olhares

dos meninos que o miram. Para onde? Enquanto posa, ele pensa, diz o homem que era menino: *“vou ser alguma coisa”*. Mas, o que é naquele instante? Não sabe ao certo. Sabe que é feliz pois ganhará como todo ano, um *“... carrinho de ferro com rodas de borracha... era maravilhoso!”*. Sabe que ao voltar para casa, irá ajudar nos afazeres que a mãe ensinou: *“escolher o feijão, o arroz, passar a cera no chão”*. Apenas sente o calor dela e já se lembra das palavras da mãe, imigrante nordestina, viúva, criadora de cinco filhos homens e entre eles, está ali o caçula que teve o privilégio das maiores condições de estudo: *“É pra frente que se anda. Pra trás, só vai restar saudades... A educação, meu filho, é tua riqueza”*. Olhar misto de orgulho e medo?

Mas, e todos os outros meninos, que histórias sustentariam a pose e o olhar para o futuro, diferenciando em essência, cada um deles na cena de um cotidiano escolar? Não seria importante conhecê-las em seus fragmentos, já que se implicam como intertextualidade nas relações que as crianças produzem com o conhecimento na cultura da escola? Como enfrentar as múltiplas diferenças que cabe à escola acolher, se não considerando-as nos processos de construção e avaliação curricular?

É assim que as imagens fotográficas tem me ensinado a exercitar o olhar, lançar-me por elas como quem parte da plataforma de um cais. A imagem é o ponto de partida, mas também é de chegada. Entre eles meu olho se movimenta como o órgão da narrativa. O que vejo, pensa e me faz pensar. A cena inicial se descongela lentamente possibilitando conexões que aproximam perspectiva, cronologia, e também pessoas. Todos os acasos, o do menino que olha para o fotógrafo, o encontro pela Internet, uma amizade nascida dentro de uma loja por causa de uma fotografia, ampliam minha consciência sobre como construímos olhares para os cenários da escola.

Por isso, elas têm me ensinado a admirá-las como registro importante das dobras do cotidiano escolar e suas conexões com o que está fora dele. Nosso olhar, mobilizado para os fragmentos de experiência cotidiana, revelam paulatinamente a cultura que ali se tece em toda a volta. A polissemia dessas imagens, dessas anotações, evoca em seus espectadores, sentidos múltiplos que são gerados, por sua vez, em outras experiências, outras imagens.

ZOOM: EM BUSCA DE FOCO

Exercia a função de coordenadora pedagógica da Educação infantil de um colégio particular situado na cidade de São Paulo. Buscava-se, então, aberturas e ampliações para o projeto curricular, discutindo e estudando com os professores, as propostas da rotina, do cotidiano da escola, à luz das concepções sócio-construtivistas, referendadas nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, guardando as especificidades e necessidades da comunidade.

Registrar e documentar o trabalho eram práticas significativas do processo de compreensão do ensino para crianças pequenas e incluíam relatórios de observação, diários pessoais do professor, registros de experiências de grupo e relatórios individuais de alunos. Esses registros eram compartilhados com os pais ao final de bimestres ou semestres.

Como coordenadora sempre coube a mim a discussão dos temas desta produção e a revisão desses documentos. O intenso contato com a produção dos registros de professores oferecia pistas de um tempo fértil, não somente pelas importantes oportunidades de construção e reflexão sobre a prática pedagógica, pelos diálogos e revisões que contemplavam conteúdo e forma desses registros, mas principalmente porque evidenciava diferenças e possibilidades nos olhares, nos estilos e nas formas com que os professores compunham seus processos formativos dentro da instituição.

Como estrutura do projeto de formação, mantínhamos um encontro individual e um da equipe semanalmente, com propostas para discussão e aprofundamento de áreas e linguagens previstas no

currículo da escola. Previstas também como instâncias formativas, eram as reuniões de pais nas quais na maioria das vezes, os professores protagonizavam o encontro, explicitando com focos determinados pela equipe e por mim coordenados, o projeto da série vivido no processo da sala.

Os períodos que circunscreviam a escrita de relatórios a serem entregues aos pais e as conseqüentes preparações das reuniões indicavam sensibilidades e tensões mobilizadas pelo processo de escrita, pela situação de exposição e certamente pelos descaminhos da criação. Muitas vezes, a falta de intimidade com a produção escrita, e mais especificamente com o gênero em questão, acirrava ainda mais a distância entre *o que dizer* do *como dizer*, e do *o que cada um gostaria dizer*. Por mais que o processo incitasse a experiência necessária para a consciência e ampliação de saberes ao debruçar-se sobre a produção e edição das documentações, não foram raras as vezes em que encontrei professoras insatisfeitas com a própria produção, com as anotações diárias que lhes pareciam insuficientes, possivelmente mais preocupadas em terminar, entregar e, verem seus textos aprovados pela coordenação e direção. Talvez também para abrandar as tensões, muitos relatórios e registros eram submetidos pelas próprias professoras à uma fôrma já vivida em experiências anteriores, como modelos prontos de registros, de desencadeamento de idéias, frases com características de registros de caráter pedagógico. Modelos que em um primeiro momento poderiam indicar caminhos, ampliar repertórios, também se mostraram muitas vezes a mim, coordenadora, como uma possibilidade de incidir no risco da redução, e como diria Edgar Morin: "... eliminando o elemento humano do humano, isto é, as paixões, emoções, dores e alegrias. (...) quando obedece estritamente ao postulado determinista, o principio da redução oculta o imprevisto, o novo e a invenção" (2000, p. 42).

Ao mesmo tempo em que observávamos o movimento das crianças frente às propostas, registrando suas experiências, minha atenção se voltava para a perspectiva do professor em relação à compreensão dessa experiência vivida. Como permaneciam presentes, vivas na memória? O que pensavam sobre elas? O que observavam? O que buscavam? O que registravam? O que tinham a dizer sobre elas? O que os sensibilizavam?

Compreendi que o espaço de formação de professor na escola precisava ser ali construído em possibilidades de expressão pessoal, pela linguagem. Mas como cunhá-lo em meio à tradição de uma cultura de formação que tende a homogeneizar as narrativas?

Em paralelo, observava que diferentemente dos registros escritos, as professoras tiravam inúmeras fotografias da rotina escolar, espontaneamente. Algumas dessas fotografias eram utilizadas para compor os quadros de organização das crianças, trazendo cenas significativas da vida cotidiana, para que elas mesmas, as crianças, pudessem recordar e reconhecer-se inseridas nas experiências do grupo. O quadro de rotina, por exemplo. Outras, as restantes, eram geralmente guardadas em sua maioria em pastas-arquivo ou pequenos álbuns que, ao final da reunião de pais, passavam silenciosamente entre as mãos curiosas das famílias, convidando-os a olhar seus filhos em destaque. Depois, eram arquivados em álbuns.

A escola, assim como muitas outras que conheci, havia incorporado na rotina de sua documentação, os registros fotográficos de suas práticas, produzindo imagens que serviam, em regra geral, de suporte e ilustração de situações educativas empreendidas com as crianças.

Vale aqui abrir uma questão, ainda que interrompendo o fluxo da narrativa e observar como o recurso da imagem foi ganhando espaço e qualidade, à medida que o aparato tecnológico presente na instituição possibilitava novas edições do que se fazia na escola. Os computadores, recursos em data-show, filmagens de situações em sala de aula, cartazes impressos com soluções e materiais mais refinados, na escola particular, foram se tornando possibilidades de comunicação dessa documentação.

Nessa esteira, a fotografia sempre que pode, colocou-se como um recurso intensamente utilizado por professores para registrar seus trabalhos, inserindo-a em álbuns, portfólios, murais expositivos e depois vieram as *homepages* para divulgar o melhor que a escola teria a oferecer. Tais imagens de modo geral mostram as crianças nas diferentes situações do espaço escolar. É especificamente dessa fotografia que vou tratar daqui para frente.

Não podemos negar que a facilidade tecnológica aliada à possibilidade prazerosa do reencontro ainda que fugaz com a experiência, incita à multiplicação das imagens fotográficas em quantidades cada vez maiores no âmbito da escola. De certa forma esse pequeno movimento, o clique, em grande escala, contribuiu para que esse cenário se descortinasse, para o deleite dos pais que transitam fora dela, revelando-lhes cenas em que aparecem seus filhos no interior das salas e em atividade com objetos, brinquedos, livros e cadernos, pessoas. Nisso reside uma constatação: há uma coleção de imagens que trazem fragmentos da história da escola, tornando essa dimensão da cultura, mais visível, mais transparente. No entanto, ao acompanhar muitas escolas, sobretudo na função de formadora, percebia que a maior parte das fotografias estavam encerradas em álbuns, e também em sua maioria, reduzidas tão somente à função de ilustração.

Assim como um texto sem revisão, sem destinatário e sem função social perderia o potencial expressivo do autor, passei a alimentar a idéia que essas imagens fotográficas transportavam pensamentos muito potentes na e da escola, mas estariam submersas, ocultas e mesmo diluídas, a medida que certamente por aquelas razões já arroladas sobre a desvalorização da imagem como objeto de documentação e reflexão, essas imagens são arquivadas, e na pior das hipóteses, trancadas dentro de um armário, esquecidas em pequenos álbuns de papelão.

Que histórias nos trariam estas imagens? Poderiam constituir-se como fonte de conscientização, conhecimento e comunicação sobre as concepções de infância que orientam as ações dos professores? Como poderiam as imagens nos ajudar a contar histórias sobre a escola, sua cultura em atividades, sobre os princípios que regem suas interações, a partir de suas próprias cenas. Primeiro, era preciso olhar para elas.

Produzir, apreciar e refletir sobre a produção de imagens fotográficas, passou a se configurar, no meu processo, como um foco, um dispositivo de formação na escola.

Fotografias, recurso ou discurso?

RITOS DE INICIAÇÃO E INICIAÇÃO DE RITOS

Propus que no tempo de um bimestre, trabalhássemos com narrativas marcadas por temas ou questões que fossem de fato significativos e escolhidos por cada uma das professoras. Como poderíamos destacar esse olhar e dialogar com ele, atribuindo-lhe valor e ampliando-o a partir da tematização sobre os elementos constitutivos do processo e compartilhando-o com outros pares e também com os pais?

Escolhidos os caminhos, que fotografassem ou buscassem em suas imagens clicadas tão freqüentemente, as cenas que pudessem não somente ilustrar, mas nos fazer pensar sobre tais escolhas. O que saltasse aos olhos deveria mobilizar o pensamento.

Que olhássemos juntas e demoradamente para as fotografias, registros imagéticos de experiências vividas, que até então eram guardados ou destinados a um olhar fugaz.

Minha hipótese era de que tais imagens em fragmentos representariam algo mais do que a mera ilustração de um cotidiano de crianças na escola; algo ainda mais do que as formas que a escola se dá a ver em seus álbuns, cartazes e hoje em dia, em seus sites e *homepages*.

Ao contrário, percebia que os registros fotográficos que as professoras produziam espontaneamente indicavam conteúdos subjetivados por escolhas e recortes de professores, que preservariam em sua narrativa, a qualidade da experiência vivida.

Eleger um foco, tomar uma decisão, uma perspectiva, um tema de investigação, passava a ser um desafio muito importante para cada uma das professoras. Diferenciar-se, legitimar seu próprio olhar, resistir à passividade, contar enfim as histórias que emergiam no cotidiano com as crianças e lhes encantavam, carregava a intenção de mobilizar os processos criativos e subjetivos da aprendizagem de ser professor.

Que as escolhas fotografassem as cenas ou que as cenas fotografassem as escolhas, seria uma questão a se colocar. Mas que elas pudessem comunicar: o que eu vejo? Como vejo? O que penso sobre o que vejo? Como o que vejo, me toca? O que faço com o que vejo?

Cada professor trouxe então uma pré-seleção das fotografias e histórias que desejava compartilhar e discutir com o grupo de professoras, para ao final escolher entre elas, uma seqüência de imagens narrativas. Essas conversas não foram gravadas mais sim registradas como anotações pessoais nos cadernos das professoras e transformadas em texto numa edição final, que posteriormente apoiou a apresentação das imagens preparadas para a reunião de pais.

No entanto, é importante enunciar desde já que o que avaliei tão positivamente na época e sigo considerando é que - uma mudança na forma de lidar com as imagens fotográficas que produziam, ou seja, entendendo-as mais como anotações para retomar, do que como um objeto ilustrativo ou um produto final, modificou a forma de olhar e pensar sobre as cenas escolares e, sobretudo de comunicá-las. Com isso quero dizer que o apoio das imagens ajudou as professoras a editar uma narrativa visual e verbal, um discurso com lógica e estilo próprio, diferenciando-as uma das outras.

As discussões tecidas em torno das cenas, o tempo de apreciação, a forma de compartilhar olhares, passaram a nos indicar a possibilidade de uma apropriação e refinamento de estilos nas formas de olhar, pensar e comunicar práticas, pontuando em cada um, um pensamento marcado por uma estética pessoal.

Certamente o trabalho com as fotografias ajudou as professoras a explicitar um conhecimento sobre a sua prática, implícito⁶ e represado, refinando o olhar e a comunicação sobre a cultura escolar.

A mim, as fotografias ajudaram, como coordenadora a apontar caminhos e suportes para organizar uma escrita mais autoral por parte das professoras. Fotografias tornavam-se *plataformas de lançamento* à comunicação de uma consciência de ações educativas no cotidiano escolar e que se trazia a partir das imagens. Esse foi o lugar possível de chegar, naquela conjuntura.

Mas a mudança da forma e as possibilidades decorrentes foram também mudando meu próprio jeito de olhar. Hoje, debruçando-me sobre a linguagem, percebi que muitas das imagens transportavam pensamentos, mas talvez ainda guardassem em si certa literalidade, mais própria do olhar conhecido do que da descoberta. Por isso guardo a dor que provém da consciência dos meus limites que se impunham na época, quando minha própria reflexão sobre essas questões ainda eram mais frágeis do que hoje o são. Há muito e todos os dias, o que se aprender sobre a dinâmica do cotidiano da escola e também sobre como a linguagem fotográfica pode contribuir com uma documentação que revele a complexidade dessa dinâmica.

Compreendo hoje que aquele era apenas um ponto de partida para conhecer as possibilidades de reflexão a partir e também pela linguagem.

⁶ Ralf BOHNSACK, *A interpretação de imagens e o método documentário*. O texto foi traduzido do original inédito *Qualitative Methoden der Bildinterpretation und documentarische Methode* por Luisa GUNTHER e revisado por Wivian WELLER. Segundo Bohnsack, há "... conhecimento explícito e implícito sobre infância, sobre educação, aprendizagem ou ensino que é mobilizado pelas cenas das salas de aula e de qualquer outro espaço da escola". (BOHNSACK, 2007, p. 293)

Mas dessa experiência, se desdobrando em outros projetos e intervenções com o uso mais potencializado da fotografia produzida por professores na escola, conservei um pensamento propositivo acerca delas como objeto de reflexão no âmbito da formação. Além da reflexão e o registro sobre o acontecido, trago hoje a possibilidade de olhar para elas novamente para compreendê-las a partir de outra perspectiva.

O que foi se diferenciando em meu olhar está relacionado com a potencialidade da reflexão no processo de análise das cenas, considerando a polissemia dessa linguagem, suas diferenças nos modos variados de recepção e produção de imagens, e a ampliação de conexões que nos dá a ver a sua complexidade, alcançando instancias quiçá mais além da literalidade, da sensatez, tantas vezes próxima do “*studium*” (Barthes, 1984, p. 44), ou seja, do discurso e dos saberes previstos. Mas uma ampliação que talvez toque naquelas instâncias outras, mobilizadas também por outros repertórios e imagens que ensinam. Talvez as *loucas*, que como diria Barthes, “... quando ao invés de apenas submeter seu espetáculo ao código civilizado das ilusões perfeitas, como as “sensatas”, afrontariam, em seu recorte, o despertar da intratável realidade” (1984, p. 175).

Dessa história, ponto de partida, apresento algumas imagens extraídas das seqüências produzidas pelas professoras, mais especificamente, duas das professoras. À época, tratava-se de uma composição de fotografias e textos a serem apresentados em uma reunião de pais, com apoio de transparências para a projeção em tela e apoio da comunicação sobre o trabalho. Os fragmentos e textos das professoras são fruto da discussão que se deu na época em grupo e comigo, então coordenadora. Representam também a compreensão e o desejo de dessa forma se apresentarem e

comunicarem as suas intenções educativas. O que trago a partir delas e, se insere como recurso metodológico nessa dissertação, refere-se ao devir que o meu reencontro com essas imagens segue possibilitando.

PROFA. MÔNICA FOTOGRAFA: INTERFERÊNCIAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA OU... “HOMO-LUDENS”

Em cena , um ensaio sobre ... *Interferências na prática pedagógica*
Profa. Mônica Pipek/ 1 semestre /2001

Gosto muito de fotos. É uma estratégia que marca meu trabalho. Mas esta reunião traz algo diferente. Escolhi alguns momentos registrados em fotos para levá-los a observar as cenas de uma forma mais próxima. Através do meu (nosso) olhar. O olhar de um professor.

Na verdade este é um trabalho que já vem sendo realizado em nosso cotidiano, a partir de uma proposta que partiu da coordenação e com a qual estamos tendo a oportunidade de refletir mais profundamente sobre a nossa prática. Cada professora elegeu um tema de investigação (Autonomia, A formação do grupo, A interferência na prática pedagógica, etc.) A partir do tema fotografamos cenas do cotidiano das salas que pudessem pontuar nossa reflexão e através dessas fotos encontramos um caminho interessante para trocar experiências com outros professores, refletir, crescer como profissional.

Eu poderia ter escolhido vários outros temas, mas elegi “Interferências na prática pedagógica” pois através deste posso também trazer à tona diversas perspectivas de trabalho pedagógico que acontecem no universo escolar. Mas sobretudo posso mostrar como as minhas interferências na relação das crianças, com outras crianças, com adultos, com brinquedos, com desafios, etc, modificam a dinâmica e interferem no desenvolvimento das crianças e do grupo em várias situações. Assim, este é um tema que vem significar a nossa atuação e mostrar a sua relevância nas várias perspectivas de ensino e aprendizagem.

Mônica P., Transparência elaborada para reunião de pais. Em cena, um ensaio sobre Interferências na prática pedagógica, São Paulo, 2001.

Introdução

Quando falamos em interferência geralmente simplificamos o termo referindo -nos à atuação da professora em momentos conflituosos de disputas, brigas, choro, ou seja, momentos em que precisam de nossa atuação direta para principalmente lembrar regras, combinados, limites ou então nos momentos de acolhimento para um colo, um carinho.

Mas a interferência, pode ser física, verbal ou planejada em situações diferentes e não depender exclusivamente da presença ou da palavra do professor. Quero afirmar que a interferência não se refere somente a uma aproximação do professor em momentos de conflitos, mas pode acontecer de várias formas:

- 1- Na formação do vínculo
- 2- Na aproximação para mediação de conflitos
- 3- No distanciamento
- 4- Em atividades anteriormente planejadas
- 5- No resgate de uma situação
- 6- Na modificação do ambiente

Essas interferências buscam sempre uma atuação cada vez mais complexa e mais autônoma da criança. Vamos observar algumas transparências com fotos do grupo em situações variadas da nossa rotina, nas quais eu poderei, não só através de um olhar superficial, ou seja, contemplando apenas as atividades, mas através de um olhar profundo, comentar o que está por detrás de cada cena, que histórias contam e assim mostrar como a nossa interferência pode modificar situações e levar a criança a ampliar o seu repertório para o trabalho pessoal, coletivo, desenvolvendo projetos e participando das atividades em geral.

ADAPTAÇÃO



*Eu não sou você
Você não é eu*

*Eu não sou você
Você não é eu.
Mas sei muito de mim
Vivendo com você.
E você, sabe muito de você vivendo comigo?
Eu não sou você
Você não é eu.*

*Mas encontrei comigo e me vi
Enquanto olhava prá você
Na sua, minha, insegurança
Na sua, minha, desconfiança
Na sua, minha, competição
Na sua, minha, birra infantil
Na sua, minha, omissão
Na sua, minha, firmeza
Na sua, minha, impaciência
Na sua, minha, prepotência
Na sua, minha, fragilidade doce
Na sua, minha, mudez aterrorizada*

*É você se encontrou e se viu, enquanto
Olhava prá mim?*

*Eu não sou você
Você não é eu.
Mas foi vivendo minha solidão
Que conversei com você
E você, conversou comigo na sua solidão
Ou fugiu dela, de mim e de você?*

*Eu não sou você
Você não é eu.
Mas sou mais eu, quando consigo
Lhe ver, porque você me reflete
No que eu ainda sou
No que já sou e
No que quero vir a ser..
Eu não sou você
Você não é eu.
Mas somos um grupo, enquanto
Somos capazes de, diferenciadamente,
Eu ser eu, vivendo com você e
Você ser você, vivendo comigo.*

*"GRUPO": MADALENA FREIRE
SERIE SEMINÁRIOS*

O título, *Interferências da prática pedagógica* bem como os textos introdutórios representam a síntese que orienta uma possível leitura da seqüência de fotografias escolhidas pela professora Mônica, que fora apresentada aos pais, em reunião. Os textos, trazendo uma espécie de roteiro, prenunciam a que vieram essas imagens. Cada um dos itens arrolados à época foi apresentado e explorado por apenas uma fotografia, uma cena escolar, o que já denota uma mudança na valorização e na qualidade de apreciação de imagens, em substituição à profusão delas, antes apresentadas como recurso complementar à exposição de idéias. No lugar da profusão, uma escolha. No lugar da pressa de ver, um novo tempo para olhar. No lugar do recurso complementar, uma imagem-discurso para aprofundar.

A partir de cada uma das imagens, a professora apoiava sua fala e conduzia o olhar espectador para adentrar a cena. A história daquele acontecimento, trazida em seu contexto, era acompanhada de uma reflexão, aqui já sugerida pelos itens do texto, que justificaria o sentido de compartilhar com os pais essa escolha.

A primeira cena proposta pela professora apresenta duas crianças em interação num tanque de areia. É uma cena absolutamente corriqueira no cotidiano da escola, no entanto é com ela que chama nossa atenção para pensar a situação, como pedagógica. Todavia, a ausência do adulto na cena provoca de imediato um pensamento sobre o conceito trazido no título - as interferências não se dão somente na relação professor e aluno, mas entre as crianças pequenas, sobretudo. Pela imagem, a professora sugere que o professor não é o único controlador, detentor e transmissor de um conhecimento importante para atuar e intervir naquele contexto. Pela imagem, nos fornece pistas de uma concepção de educação. A legenda na moldura indica: *Adaptação*. Olhamos para ela? Escolho

que sim, já que conforme Samain (2006) a autora Anne-Marie Christin (1995)⁷ defende que a escrita é duplamente uma imagem, que não pode existir a não ser sob uma forma visual, que por sua vez também ocupa um espaço, uma tela, um fundo infinito que remete a outras imagens. Para ela, "... a escrita, não reproduz a palavra, ela a torna visível (Samain, 2007, p. 77). É com ela que também nos oferece uma primeira chave de leitura, relacionando o conceito de *Interferências* à idéia de *adaptação*, uma disposição para *assimilar* e *acomodar*⁸ uma experiência, que seria provocada e vivida e por certo modo de *interferência*, e não necessariamente, com a *interferência* direta do adulto-professor, mas em mediações que se dão em possibilidades distintas. Como as crianças se adaptam ao novo ambiente e qual o papel do professor nessa adaptação, são questões que se atualizam no interior das histórias que vivem as famílias e os professores que chegam à escola. É um tema forte e recorrente a ser compartilhado pela comunidade, pois representa uma situação de aprendizagem, iniciada por uma escolha da família e apoiada pelas condições que o professor oferece para interações com o ambiente e para a construção de vínculos. Interação com outras crianças, com materiais, com os adultos.

⁷ Etienne SAMAIN escreveu sobre a autora no artigo, A matriz sensorial do pensamento humano – subsídios para redesenhar uma epistemologia da comunicação, Ana Silvia LOPES; Davi MEDOLA; Denize Correa ARAÚJO, Fernanda BRUNO (org.), Livro da XV COMPOS, Imagem visibilidade e cultura midiática.

⁸ PIAGET, 1996, p.13-18 define a assimilação como (...) uma integração à estruturas prévias, que podem permanecer invariáveis ou são mais ou menos modificadas por esta própria integração, mas sem descontinuidade com o estado precedente, isto é, sem serem destruídas, mas simplesmente acomodando-se à nova situação. E acomodação, (por analogia com os "acomodatos" biológicos) toda modificação dos esquemas de assimilação sob a influência de situações exteriores (meio) ao quais se aplicam.

A adaptação das crianças à escola, nem sempre é ou foi pensada em termos de processo, seja das interações paulatinas com outras crianças, de construção de vínculos e segurança afetiva. Não são raras as situações de adaptação em que a passagem da família à escola se dá de forma abrupta, sem mediações do tempo, da presença de figuras de apoio familiar na escola, das condições de aproximação e relações diversas com o ambiente. Mas aqui, nesta fotografia que abre a seqüência, a professora conecta à idéia de adaptação à escola, a da alteridade e apresenta aos pais a escola como um lugar de relações, um espaço e um tempo para o coletivo. Para acompanhar a imagem dos dois meninos, escolhe um texto: um

poema de Madalena Freire (1997) e oferece com ele mais uma chave de compreensão – o desenvolvimento da identidade nos processos de interação.

Eu não sou você
Você não é eu
Mas sei muito de mim
Vivendo com você.

O mesmo interesse pelos objetos oferecidos, a curiosidade e o prazer do manuseio aproximam as crianças que brincam primeiramente uma em frente à outra. A aproximação é condição para olhar o outro em seus gestos, seu movimento, sua forma de ser e estar naquele lugar. É condição para uma experiência fundamental para a aprendizagem nessa etapa da vida, que é a *imitação* (Bassedas, 1999, p. 27) daquilo que ela observa ao redor, e que a oportunidade da experiência conduzirá à repetição dessa pequena cena.

Vemos que não é mais uma foto posada de crianças que acenam ou encenam. O olhar da professora congela o momento em que duas crianças preenchem juntas um mesmo balde de areia. Um deles mantém o balde bem mais perto de si enquanto o outro estica o braço, num esforço por entrar no jogo.

O olhar da professora recorta e destaca na cena, a potência dessa aproximação. Seu enfoque tem intencionalidade pedagógica. Em primeiro plano estão as duas crianças vivendo uma experiência de interação – com o espaço, com os objetos, com o tempo planejado para começar e acabar o jogo, com o outro, com o diferente. Talvez um tivesse entrado no jogo já começado do outro, que possivelmente ainda não notou a nova presença ou não percebeu, todavia, o

sentido pela complementaridade. Ao mesmo tempo o próprio enquadramento da professora inclui na cena, outro balde, ao lado, tombado. Preterido? A areia que já completa o recipiente compartilhado provavelmente verterá pelas bordas e os meninos talvez nem se incomodem. O que compartilham é o gesto. Através dele, acomodam o próprio ritmo ao do outro, e assimilam o novo movimento. O mesmo movimento que os torna iguais, como num espelho, também irá diferenciá-los em seus diferentes modos de ser e de estar na situação.

Eu não sou você
Você não é eu
Mas sou mais eu quando consigo
Ihe ver porque você me reflete
no que ainda sou.

Na próxima imagem a Profa. Mônica mostra outra situação de interação entre crianças, prescindindo também da sua presença e intervenção imediata. Ao contrário, longe das imagens geralmente apresentadas e publicadas pela escola, traz o conflito das interações como uma cena do cotidiano escolar a ser exposta para ser pensada. Com essa escolha, revela o valor que atribui ao conteúdo em questão, a complexidade da convivência. A primeira vista, nossa expectativa buscaria na cena a mediação do adulto trazendo a solução àquele impasse. No entanto, a professora olha para a cena, espera e registra algo que está para além de uma possível e única resolução. Ela registra sua confiança numa situação potente para o desenvolvimento da competência das crianças para a resolução de seus conflitos. Ela registra a idéia que aquela cena, duas crianças disputando a posse de um cavalinho de brinquedo revela-se como

uma importante situação de aprendizagem, não só para os dois meninos, mas para todo o grupo de crianças e também para ela quando congela a cena, na memória e na fotografia, transformando-a em uma história para pensar.

Resgatando uma situação como uma atitude pedagógica

Resgatar uma situação é uma atitude pedagógica. É uma forma de evidenciar uma produção da criança, refletir sobre um problema, encontrar soluções em conjunto, discutir situações de relacionamentos, etc. Na medida em que nos distanciamos de uma situação é possível refletir melhor sobre ela.

Esta cena mostra duas crianças disputando um brinquedo. Neste caso decidi não interferir imediatamente, já que havia um movimento de resolução entre as próprias crianças. Ao final do dia, no momento do fechamento, resgatei a situação junto ao grupo, procurando apresentar de uma forma já generalizada, uma situação-problema, solicitando às crianças pensarem em diferentes formas de resolução. O grupo passou a relatar suas próprias experiências e expectativas, o que fez dele, também sujeito da interferência.



Mônica P., Transparência elaborada para reunião de pais. Em cena, um ensaio sobre Interferências na prática pedagógica, São Paulo, 2001.

A cena da disputa pensada pelo grupo, ao final do dia, conforme anuncia no texto, possibilitará o desenvolvimento da *capacidade de descentramento da situação imediata* (Bassedas, 1999, p. 77) levando as crianças a mobilizar suas competências e esforços para descrever experiências pessoais, desaglutiná-las da memória, pensar sobre elas, explicá-las, analisá-las, encontrar semelhanças em histórias alheias, generalizando situações e ressignificando suas próprias referências iniciais. Não seria, a interação entre crianças no espaço público, colocando em jogo os múltiplos saberes que envolvem a convivência, um conteúdo significativo de formação para o diálogo com professores e também com os pais? Não estariam contempladas nessa fotografia escolhida pela professora, a potência para uma discussão importante sobre as capacidades de inserção social, de comunicação, afetiva e ética (PCN; MEC, 1997) que se desenvolvem nas experiências oportunizadas pelo cotidiano escolar? Não estariam aqui implícitos nessa imagem os conteúdos que indicam que a função da escola é proporcionar a experiência da convivência e da construção da alteridade, repensando como cada professor tem se organizado para dar conta das diferenças, para mediar e criar condições de aprendizagem?

Essa cena aparentemente tão simples, já não se coloca mais como um recurso para apresentar o que se faz na escola, mas vem na forma de um discurso para argumentar como se faz e sugerindo um porquê se faz. Esse discurso situado, historicizado pelo contexto e destacado pelos protagonistas de uma história vivida, a professora e seus alunos se coloca como metalingüístico, operando assim uma ferramenta de análise e de elaboração superior a uma mera descrição de uma cena.

Agora, entender que uma cena acontece dentro da escola exatamente porque ela também tem lugar fora dela nos ajuda a

buscar as possibilidades de múltiplas conexões que possam ampliar os limites de nossa consciência sobre os fatos.

No processo presente de escolher e olhar demoradamente para as fotografias das professoras, me senti extremamente atraída por outras ainda que se desdobravam de uma compreensão mais profunda das primeiras. Passei a vislumbrar entre as imagens, uma trama de múltiplas conexões, que relacionavam aspectos semelhantes em diferentes tempos e contextos. Imagens que hoje me dariam a oportunidade de ir além do que fui, à época, e de provocar uma reflexão mais ampla, aos professores, aos pais, mas certamente também aos meninos, caso também fossem apresentadas a estes. A imagem dos meninos na fotografia levou-me a outros sítios:



Ritual huka-huka, luta tradicional do Alto Xingu. Fotografia de Milton GURAN, 2008

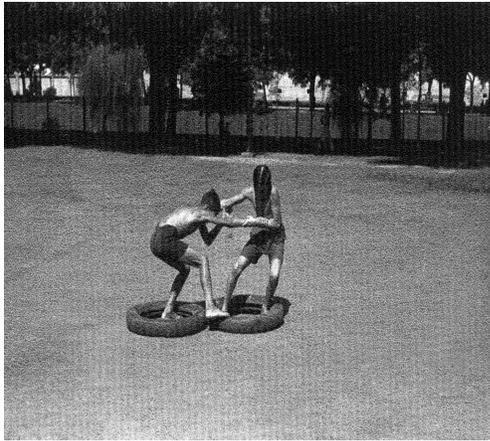
O ritual huka-huka, luta tradicional do Alto Xingu, marca o ritual de passagem dos jovens para a idade adulta. Derrubar o adversário com as costas no chão ou agarrar sua perna, é o objetivo do jogo em cena. Não existem juízes para determinar o vencedor.

Essa fotografia faz lembrar o que disse o prof. Tião Rocha, em 2007, antropólogo e historiador, entrevistado no programa Roda Viva – *“aprendi em Moçambique que era preciso toda uma aldeia para educar uma única criança”*.

Como olhar para essa nova imagem e não pensar que também as nossas crianças, diante da presença atenta e consciente do professor, quando passam a conviver na escola, encenam coreografias desse corpo coletivo apontando em situações arquetípicas, os passos da tensão, da disputa, da força, da conquista, do desenvolvimento, da construção da alteridade, enquanto tomam posições e se desenvolvem em suas capacidades múltiplas?

As cenas continuam a provocar ressonâncias na minha memória. *Coisas semelhantes influenciam coisas semelhantes através do espaço e também do tempo*, diz Sheldrake (1986), biólogo que pesquisa o princípio da memória coletiva na totalidade do universo, apontando como uma mudança de paradigma, a possibilidade de uma leitura mais amplificada das histórias que se vive no mundo.

As imagens, como portais, desaglutinam cenas em outros tempos e lugares, acendendo conexões e novas possibilidades de compreensão da experiência.



Parque Infantil Dom Pedro II, Brás, 02/05/1940 (Duarte, 2007, p. 52)

Os meninos aqui também usam da força do equilíbrio e do controle para posicionar-se, prevalecer. Mas a mesma força empreendida tem aqui o sentido da brincadeira, do exercício do espírito esportivo, da compreensão do que significa entrar no jogo com competência e competir num entendimento bonito da palavra que um dia ouvi em aula do Prof. Lino de Macedo da Universidade de São Paulo, que é *pedir junto*. Muito provavelmente aqueles mesmos meninos compreenderão mais sobre si mesmos, sobre suas capacidades físicas, sobre o uso delas na interação com o outro, sobre suas diferenças e possibilidades de convívio, sobre o domínio que se adquire do próprio corpo, sobre os gestos, a força, as formas de simbolizar e criar coletivamente uma realidade cultural mais próxima do prazer, do lazer, do reconhecimento da alteridade, da humanidade em nossa consciência, fazendo como diz Savater, que “vida boa humana seja vida boa, entre os seres humanos”, (Savater, 2005, p. 57) à medida que vivenciarem muitas oportunidades de aprendizagem como essa. Oportunidades para compreender o ser humano em sua natureza antropológica que como diz Morin: “... não vive só da racionalidade, mas também se entrega, se dedica às danças, transes, mitos, magias, ritos que testemunham o homo ludens, poeticus, consumans, imaginarius, demens” (2000, p. 59).

PROFA. LUCIANA FOTOGRAFA: A LINGUAGEM NO MATERNAL OU ... “O POEMA DAS MÃOS”

Em cena , um ensaio sobre ...a linguagem no maternal

Profa. Luciana Klar Salm/ 1º semestre/2001

A reunião de hoje tem como objetivo tentar mostrar a vocês parte do trabalho desenvolvido nesse bimestre com a sala do maternal. Mas ao invés de falar um pouco de tudo, ou seja, dos projetos, abordar todas as áreas, ou mostrar o álbum de fotos para uma apreciação geral, quero chamar atenção e compartilhar com os pais, um tema que elegemos como o foco de aprofundamento neste semestre., o desenvolvimento da linguagem. Assim, aliando as teorias à prática, buscamos um aprofundamento, pesquisando e trabalhando em sala de aula com atividades mobilizadoras da linguagem, e finalmente , procurando uma forma interessante de documentar e apresentar essa trajetória.

Luciana K., Transparência elaborada para apresentação em reunião de pais. Em cena, um ensaio sobre a linguagem no maternal, São Paulo, 2001.

A Profa. Luciana anuncia na apresentação de seu texto, o foco que orienta a seqüência de cenas escolhidas para a exposição de suas idéias e apreciação das imagens.

O desenvolvimento da linguagem em crianças pequenas é o seu mote e irá persegui-lo nas várias situações que evidenciam como a linguagem oral, a linguagem escrita, a linguagem visual, simbólica, o movimento e a música se desenvolvem nas oportunidades de

interação das crianças com as diferentes propostas que lhes oferece na rotina do maternal.

Entre as imagens apresentadas pela professora, e que na seqüência representam cada uma das linguagens mencionadas, eu também aqui empreendo uma escolha por uma única cena. É o que penso ser o bastante para desvelar o potencial de uma fotografia como fonte de reflexão. Dentre várias, é essa que me toca, me chama a pensá-la, observando seus detalhes, penetrando em suas múltiplas dimensões e sentidos. Ao dedicar-lhe tempo, lanço-me em um labirinto de outras conexões que se abrem e se tornam formas de compreensão. A professora diz:

Na próxima cena vemos Vitor pintando com as mãos no azulejo. No início, Vitor resistia à pintura, demonstrando repulsa ao toque com a tinta. Aos poucos a medida em que fomos introduzindo o material com frequência, explorando as possibilidades, compartilhando as apreciações, Vitor foi se entregando à atividade e descobrindo o prazer. Na foto, Vitor expande o movimento, alongando o corpo para conquistar o plano mais alto e deixar ali a sua marca.



Luciana K . Fotografia impressa em transparência para apresentação em reunião de pais. São Paulo, 2001.

A imagem que apresenta o menino Vitor é contundente. Expande em vermelho o movimento vigoroso e nos mostra o momento em que finalmente se rende e entrega-se ao deleite na exploração das suas possibilidades com o material. A viscosidade da tinta marca as mãos, os braços e a roupa ganha também vestígios da experiência em cor. A parede branca e fria de azulejos convida o menino a tocá-la, escorregar-se por ela e deixar-se impressionar por ali. A parede agora é uma extensão de Vitor e de seus gestos. A professora congela esse instante e atribui valor à essa história. Não porque irá traduzir apenas mais uma atividade de artes visuais. Mas porque percebe que se trata de um acontecimento, de uma experiência singular em que o menino Vitor descobre algo mais de si, do vigor e do desejo que de repente lhe toma por inteiro e tinge de vermelho o espaço, o tempo e tudo o que lhe cabe conquistar e compreender sobre si e sua ação no mundo.

Para Henri Matisse: “... o suporte da transformação é a cor. (...) O vermelho atua como unificador do espaço (...) O impacto da cor vermelha produz em nossa retina a sua complementar – ou seja, a cor verde. Sob esse efeito, tem-se a sensação da “presença na ausência” (apud CONTRERAS, 2007, p. 62).



Henry MATISSE, O ateliê vermelho, 1911.

Toda essa imensa e sensível descoberta tem lugar na expectativa da professora que reconhece o valor da linguagem no desenvolvimento do menino. Não há nada mais importante que o menino e seu gesto vermelho e é isso que a professora fotografa. Fotografa talvez para contar uma nova história desse menino na escola. Vitor que se mostrava tímido, restringindo ações e gestos nas relações, que se intimidava diante de materiais não estruturados, que apresentava repulsa no contato com tintas e argilas, coreografa agora em outra atitude, um movimento novo diante da vida. A professora registra

essa história porque ela inaugura no menino e na professora, outra possibilidade de contá-la. Ele ganha o mundo atravessando a parede e a professora apenas o acompanha por trás e em segundo plano, segue seus passos para descobri-lo. É dessa posição que registra a cena e revela uma imagem pujante de Vitor que mostra que é possível, a cada dia, viver e contar uma nova história sobre as crianças na escola. No lugar de estigmatizá-las, *são assim e desse modo se apresentam sempre*, é possível que com um olhar cuidadoso e sutil, destaquemos do dia uma única cena preciosa, inusitada, ou uma pequena seqüência delas, que modifique sobretudo a forma do que nós professores carregamos como crenças na capacidade dos meninos de descobrirem-se diante das situações que experienciam e que lhes engendramos no cotidiano escolar. Isso também para que acreditemos na potência das experiências empreendidas, nas relações que elas possibilitam, na força e na beleza do devir.

De um ângulo inusitado, a câmera pode mostrar o que um olho não vê: iluminar um contraste de luz e sombra, revelar os relevos que nos são imperceptíveis no movimento. Mas ela nos leva ainda mais longe quando rompemos com o tempo linear e entramos na imagem como num campo holográfico e pelos seus fragmentos imergimos no tempo da eternidade. Não há passado, nem presente, nem futuro na fotografia.

Ao explorar a dimensão e intensidade dos gestos, as massas de cor, a densidade da tinta, o menino revive o ritual do homem na criação de sua projeção no mundo e então já não é mais o mesmo. A imagem que constrói de si agora não está somente no espelho, mas reveste-se da idéia de símbolo. A imagem que a professora recortou desse momento, não traz mais apenas um menino pintando um azulejo. A poesia que incitou seu olhar e sua história conectam a

imagem à uma outra tão primordial que destaca no percurso do menino Vitor algo que também produziu representações no começo da civilização. Talvez aludindo a essa compreensão dos fatos, o pintor Pablo Picasso teria revelado ter demorado a vida inteira para aprender a pintar como uma criança. Samain ensina:

Ver um filme não é olhar para uma fotografia. São atos de observação, posturas do olhar, muito diferentes. “Assiste-se” a um filme, “mergulha-se” numa fotografia. De um lado, um olhar horizontal, do outro, um olhar vertical, abissal. As imagens projetadas levam o espectador num fluxo temporal contínuo, que procura seguir e entender; as fotografias, por sua vez, o fixam num congelamento do tempo e o convidam a entrar na espessura de uma memória. Diante da tela, somos viajantes e navegadores; diante da fotografia, tornamo-nos analistas e arqueólogos. 2003⁹

⁹ www.unicamp.br/unicamp_hoje/ju/dezembro2003/ju240pag11.html.

Acesso em 29/10/2008.



Cueva de Las Manos, situa-se próxima à cidade de El Calafate.
*Encontra-se na região pinturas rupestres de 3000 anos atrás.*¹⁰

A Criança Nova que habita onde vivo
Dá-me uma mão a mim
E a outra a tudo que existe
E assim vamos os três pelo caminho que houver,
Saltando e cantando e rindo
E gozando o nosso segredo comum
Que é o de saber por toda a parte
Que não há mistério no mundo.
(Pessoa, 1980, p.144)

¹⁰ <http://area3.updateordie.com/?s=pumas>.
Acesso em 18/11/2008

SÃO CAETANO DO SUL FOTOGRAFA: AS CRECHES PÚBLICAS

Integrei, via uma instituição de formação de professores, a equipe de formadores de educadoras de berçários e creches da rede pública de São Caetano do Sul. Um dos focos de formação da instituição na cidade era o trabalho com os berçários, cuja formação estava voltada para seus principais atores, a saber, a diretora, as professoras, mas principalmente, para as API's (Auxiliares de Primeira Infância), um contingente de profissionais da Educação cuja exigência de formação, na época, era de Ensino Fundamental completo.

A maior inspiração para o trabalho estava na possibilidade de sensibilização das relações entre essas educadoras e as crianças pequenas, compreendendo nessa dinâmica, a estreita relação existente entre as concepções de *cuidar* (compromisso bastante fortalecido, sobretudo nos berçários das creches públicas, pela herança assistencialista) e *educar*, dois conceitos que se fundem para orientar e gerar as atividades cotidianas nos berçários.

Como atividades formativas do projeto, cada formador em suas unidades de creche atribuídas, juntamente com o grupo das API's, mediava o grupo semanalmente em situações de planejamento das atividades, vivência de experiências junto às crianças, discussão de registros fotográficos, videográficos e anotações escritas de observações da prática, procurando tornar explícita a potência de aprendizagem do adulto e da criança nas situações de interação.

Entre os registros que se tornaram objeto de reflexão, as fotografias representavam o recurso mais conhecido, uma vez que a creche dispunha de máquina digital, já fazia uso delas anteriormente. De modo geral, já se podia observá-las em murais nos corredores,

tornando-se acessíveis também aos pais. Em algumas creches que visitei era comum vendê-las a estes, com fins de angariar verbas para a Instituição. Nos murais ou paredes da sala, também apareciam, ainda que timidamente. Predominavam as poses e fotos individuais de identificação, com as quais as crianças um pouco maiores interagiam prazerosamente, apontando-as com os dedinhos.

Nos nossos encontros de formação as imagens fotográficas passaram a fazer parte dos registros e fontes de investigação e mostraram-se suporte significativo para a comunicação da experiência pelas educadoras mobilizando o grupo a compartilhar os comentários sobre a cena. Demos início então a um projeto que envolveria toda a rede - um *Álbum do bebê*, realizado pelas API's dos berçários de São Caetano. Cada criança receberia, ao final daquele ano, um álbum de imagens fotográficas e textos que as contextualizariam e/ou contariam a história daquelas cenas escolhidas. Assim, cada educadora recebeu a incumbência de produzir dois a três álbuns - registros de crianças em interação com a rotina proposta pelo berçário. Participaram da proposta os berçários chamados *Maior* e *Menor*, com crianças de 8 meses à 3 anos de idade.

As imagens foram pouco a pouco ganhando contextualizações, congelando e assim preservando as cenas de delicadeza que emergiam das relações – crianças bem pequenas convivendo e investigando o mundo em volta – através do alimento, dos cuidados com o corpo, do jogo simbólico, do afeto compartilhado, das experiências com a linguagem da música, das artes, das histórias, da brincadeira e da conversa. As imagens foram revelando pensamentos e trouxeram, sobretudo, as histórias das relações entre as educadoras e crianças. Mostraram tempos e espaços de ação pedagógica no cotidiano dos berçários que a cidade viu e se

encantou com aquelas imagens-pensamento das berçaristas de São Caetano do Sul, quando foram apresentadas, como trabalho da rede, em exposição aberta à cidade.

Como formadora, acompanhei pessoalmente e passo a passo a sensibilização dessas relações em nossas atividades, bem como as produções dos diários em duas das creches participantes. Observei como a reflexão sobre o registro fotográfico, não inibiu ou tirou a espontaneidade do momento do clique, ao contrário, uma antecipação das possíveis situações ou temas que se pretendia, parecia gerar maior atenção às escolhas e enquadramentos, como quem se prepara para o encontro, mesmo que não possa antecipá-lo. Walter Kohan diz: "... embora prepare cada detalhe de sua aula com a meticulosidade de quem se prepara extensamente para improvisar e não com a superficialidade daquele que improvisa por falta de preparação". (2003, p. 235)

Certamente, não me refiro a um refinamento técnico de *como tirar fotografia*, mas à medida que observávamos e íamos aos detalhes da cena escolhida nas apreciações das fotografias, certo cuidado com o enquadramento também passou a ser observado. Vale dizer que, mais do que uma preocupação com o produto fotográfico que aqui equivocadamente possa ser compreendido como o mais importante, e não que isso não seja relevante, era o cuidado estético que se revelava na relação das educadoras com os procedimentos de trabalho no berçário. Estético na forma de atribuir importância aos detalhes (Hoyuelos, 2006), no interesse em atuar, compreender, registrar e comunicar as experiências vividas de modo mais sutil, na emoção de produzir uma imagem que preservará e valorizará, pela apreciação compartilhada, uma forma muito singular de ver e viver um acontecimento.

As fotografias fizeram então as vezes das anotações ágeis durante a experiência vivida, captando fragmentos destas e possibilitando pelo seu registro, a retomada de sua vibração, “ *a validade, a força, a presença e o brilho do real*”, como diz Jorge Larrosa (2008, p. 186), enquanto reflete sobre o “*desejo de realidade, relacionado com o desejo de vida e com a vontade de viver*” (2008, p.185) na dimensão da experiência.

Os álbuns foram entregues a cada criança no final do ano num ritual que aproximou famílias e educadoras da compreensão que cuidar e educar são atitudes inerentes à sutileza (estética) das relações entre um educador e as crianças e que o tempo de aprender ocorre continuamente e não apenas nas chamadas atividades pedagógicas.

Das inúmeras fotografias que se poderia aqui apreciar, recortadas pelas educadoras de seus cotidianos – do acolhimento, dos banhos, de crianças em situação de alimentação, das brincadeiras no parque, dos gestos movidos pela cantoria, faço uma escolha por apenas uma imagem, síntese e sutileza do que foi incorporado pela visão consciente dessa fusão de conceitos que definem o educar e cuidar, numa perspectiva simbólica, da ordem das representações. Não por acaso, a professora *anota*, aqui propositadamente traduzindo a ambiguidade dos sentidos: anotar, como quem registra com brevidade um pensamento com o recurso de um disparo, um clique, porque ela, a professora também *a nota*, ou seja, nota a cena com atenção, destacando-a do contexto, atribuindo-lhe valor e perenidade.



Foto de Lílian Maria Filgueira, educadora, São Caetano do Sul, 2005

A poesia da imagem parece provir da simplicidade e de um cuidado estético de quem organiza a mesa para receber e viver o ritual do acolhimento e da convivência. Na síntese de um encontro, a educadora escreve:

“... fizemos a leitura do texto “Omelete de amoras” (Benjamin, 1995, p. 219-220) e em seguida algumas observações sobre a rotina, baseadas no texto lido. A principal observação feita foi, o que tem de tão especial no momento da alimentação ?(...) As coisas mais especiais na hora da alimentação são o ambiente, que deve ser agradável e bem preparado para a alimentação e a companhia, que deve ser de pessoas do convívio das crianças. As demais são o clima, a maneira como a comida é servida. (...) Analisamos o momento da alimentação nos dois berçários e pudemos observar que hoje a alimentação acontece em um momento corrido e tenso”.

Contrariando o dito popular, que *beleza não põe a mesa*, a composição harmoniosa do espaço entre colchonetes, panelinhas e uma cutelaria de plástico, mostra que o gesto de *pôr a mesa vem do berço...* Ali, a experiência do *faz de conta* ensaia o traquejo social, resgatando a dimensão de uma antropologia infantil, na qual estão presentes a perpetuação dos hábitos, a transformação da natureza em alimentos, a vocação gregária do homem ao se constituir família, reificando de maneira lúdica, a cultura e quiçá, a própria preservação da espécie.

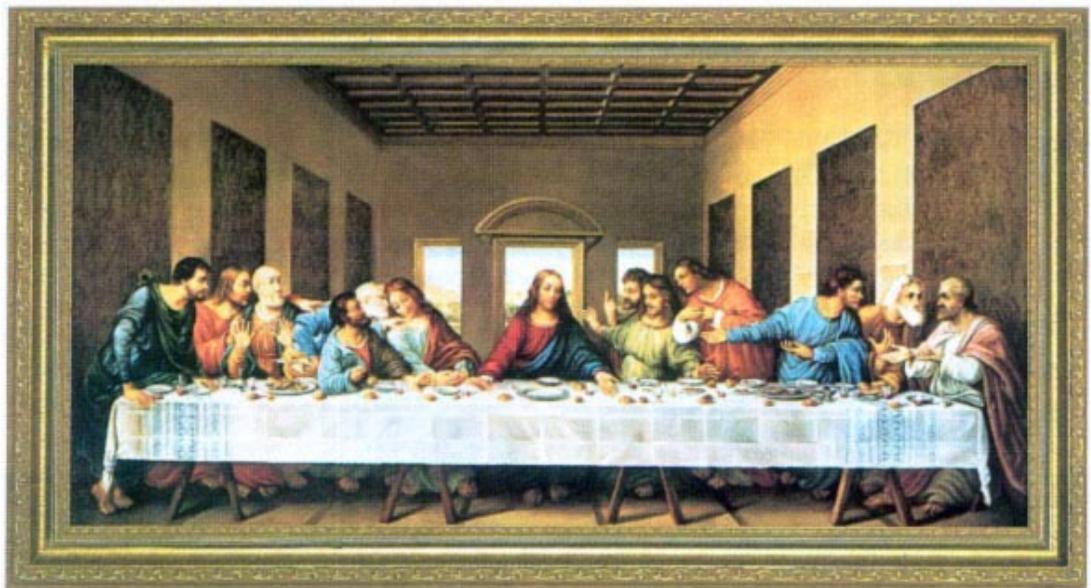


Cerimônia do Chá¹¹

¹¹ <http://area3.updateordie.com/?s=pumas>.
Acesso em 18/11/2008

A imagem poderia nos levar a outras referências, por exemplo, como a *cerimônia do chá*, Tchâ-no-yu ou Sadô (literalmente, o caminho do chá), um dos principais símbolos da cultura japonesa, desde o século XV, desenvolvida sob influência do budismo Zen, representando a expressão do povo japonês no reconhecimento da verdadeira beleza na modéstia e simplicidade. É considerada uma representação artística e filosófica dessa cultura, *envolvendo a apreciação do cômodo onde é realizada, o jardim que o circunda, os utensílios utilizados, a decoração do ambiente.* (Coisas do Japão, acesso em 27/10/2008)

No outro lado da história, temos "A Última Ceia" (1495-8), célebre pintura do artista italiano Leonardo Da Vinci, uma das obras mais conhecidas e estimadas do mundo. Está pintada sobre a parede do refeitório do convento de Santa Maria delle Grazie em Milão.



Tenho apertado ao peito hipotético, mais humanidades do que Cristo.

(Pessoa, 1980, p. 25)¹²

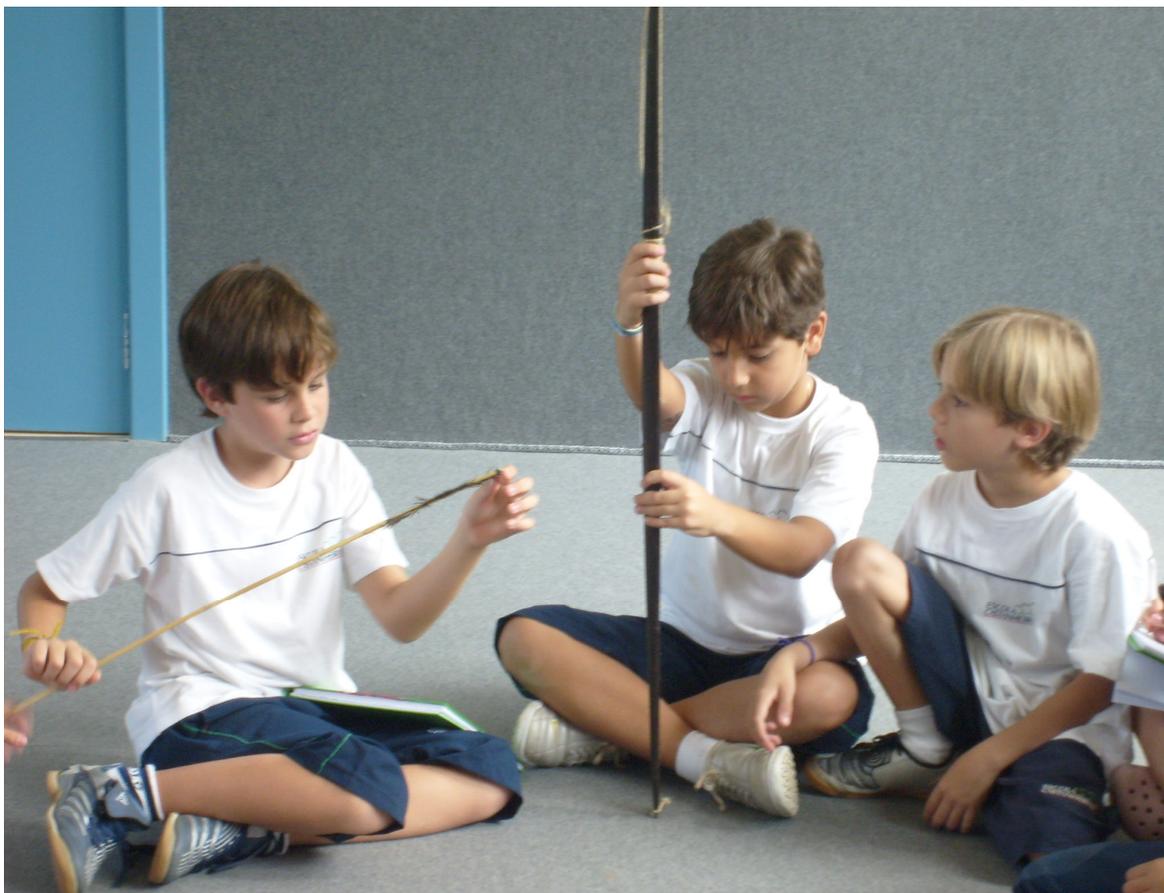
¹² <http://www.oesteinforma.com.br/imagens/2007/tecnologia-2007/ultima-ceia.jpg>.

Acesso em: 2/10/2008

INSTANTÂNEOS I

Em outra instituição particular, atuando na coordenação pedagógica do Ensino Fundamental, trabalhamos os murais por toda a extensão dos corredores, como um suporte a ser cuidado para apresentar fragmentos das idéias curriculares do projeto institucional. Desenhos, fotografias, textos de alunos e de professores, fornecem boas pistas à comunidade, sobre o trabalho desenvolvido nas diferentes salas e séries. Obviamente e junto com isso, uma rede de documentos nascidos da produção, análise e avaliação dos planejamentos pedagógicos desdobrados em experiências, também revelam, a seu modo, as ações e interações entre professores e alunos. Entre eles, estão os cadernos de professores, as atas de reunião, os diários de professores e alunos, os registros de avaliação, cartas aos alunos, a página eletrônica institucional e, certamente, o que aqui me interessam muito especificamente, as fotografias produzidas na escola.

Solicitei aos professores que destacassem, dentre seus arquivos de fotografias, uma ou duas fotografias que considerassem as melhores, as que dissessem, por si só, algo que gostariam de discutir na escola.



“Os meninos estão explorando objetos indígenas trazidos do Museu de Arqueologia. A exploração desses materiais provocou nas crianças a manifestação de histórias e imagens que talvez não viessem com tanta força, caso tivéssemos apenas explorado-as em livros sobre o assunto.”

Profa. Beatriz S., Santana de Parnaíba, SP



“Escolhi as duas imagens que mais retratam a interação com o aprendizado para além da figura do professor como único educador”.

Profa. Danielle A., Santana de Parnaíba, SP



“Gosto dessa fotografia por causa dessas 3 crianças que estão vivendo um momento tão integrado de curiosidade, ninguém parece incomodado em estar tão próximo ao outro. Observar um objeto, coloca os alunos em condições, a princípio, iguais de participação, o que é diferente quando exploramos os repertórios apenas pela linguagem verbal. Fica o desafio: fazer maior uso desse procedimento.”

Prof. Adriana V., Santana de Parnaíba, SP.



“Pensei no que me toca... sem palavras... só a imagem...
Um professor: alguém que conduz alguém até si mesmo”.

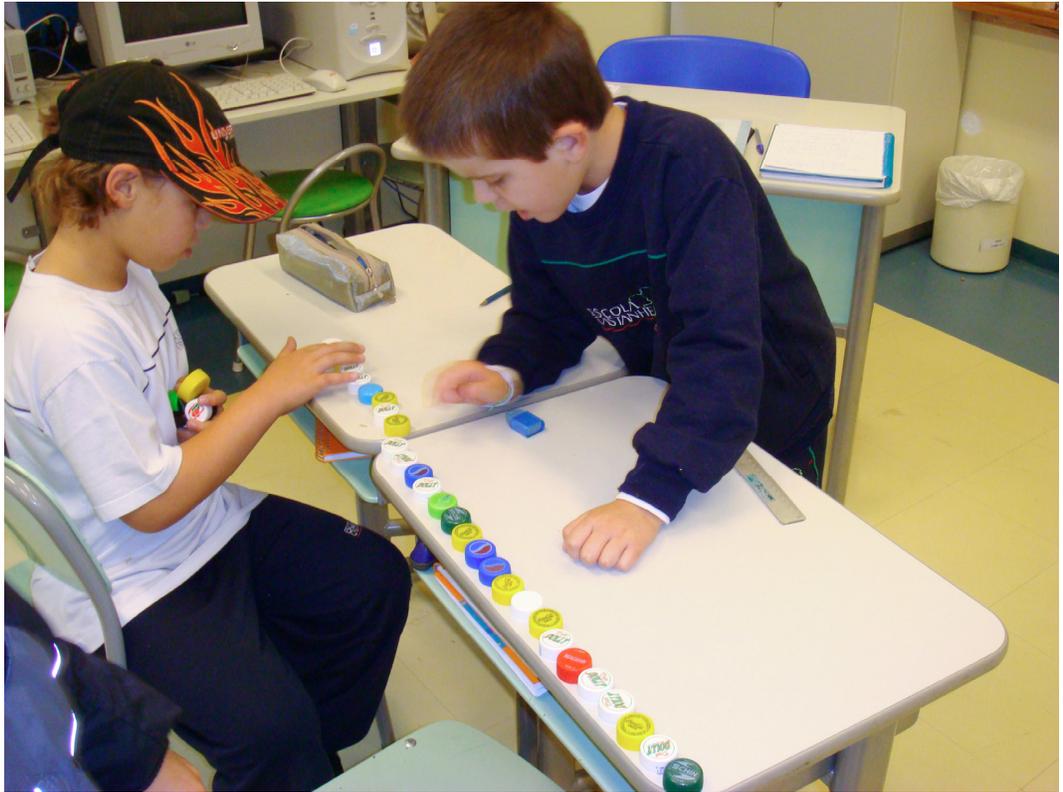
Jorge Larrosa

Profa. Paula , Santana de Parnaíba, SP ,



“Priscila estava comparando suas hipóteses iniciais sobre o mapa do Brasil com o mapa do Brasil do Atlas. Inicialmente fez um desenho de como imaginava que era o MAPA do BRASIL, e depois, num outro dia confrontou sua hipótese. Foi realmente um momento fantástico de descobertas”

Profa Daniella I, Santana de Parnaíba, SP.



“ Essa foto foi tirada durante uma aula de Matemática. As crianças utilizaram objeto diferentes para medir suas mesas, borracha, apontador, lápis, palma da mão, etc. Elas se envolveram muito nesta atividade, e principalmente descobriram que com cada objeto tinha uma medida diferente.”

Profa. Daniella I, Santana de Parnaíba, SP.



“Concentração”

Profa. Estela S., Santana de Parnaíba, SP .



“Parceria”

Profa. Estela S., Santana de Parnaíba, SP.



“São materiais organizados na mesa para o trabalho de construção de móveis. Na aula anterior as crianças haviam assistido um vídeo de Alexander Calder e conversamos bastante sobre o trabalho dele através de livros com imagens do trabalho do artista, inventor do móbile.”

Profa. Laura G., Santana de Parnaíba, SP.



Profa. Lilyan A. M., Santana de Parnaíba, SP.



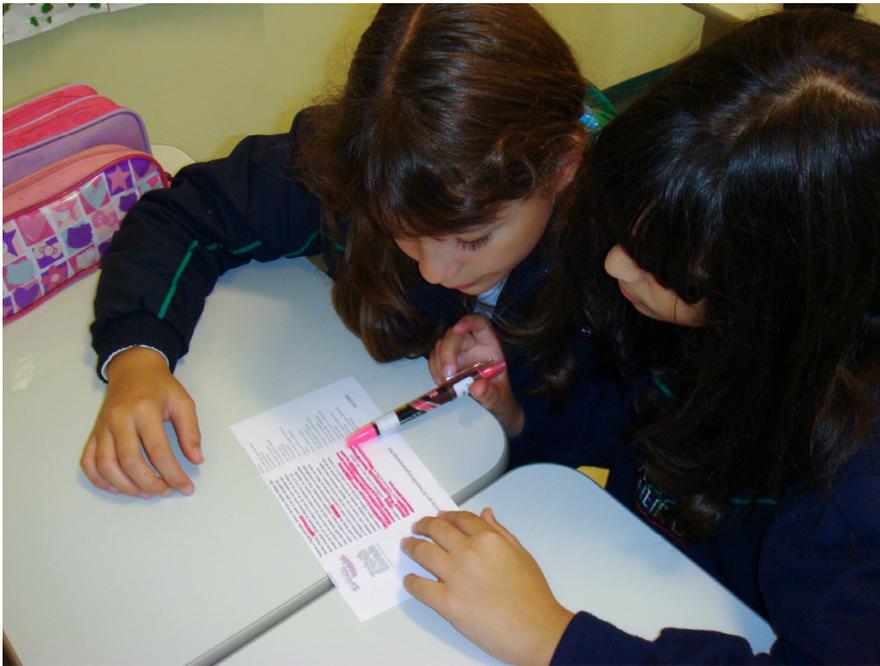
“Gostaria de discutir mais sobre o encantamento, aquilo que parece tornar a aprendizagem real, significativa e para a vida toda.”

Profa. Lilyan A. M., Santana de Parnaíba, SP.

INSTANTÂNEOS II

Observando os arquivos de fotografias, sugeri à profa. Daniella I.¹³, do 2º ano, que as apresentassem aos alunos, para que pudessem rever as cenas, comentá-las, resgatar as emoções vividas naquela cena, e que pudessem manifestar, dada a distância que já haviam percorrido daquelas experiências, o que guardavam como importante daquela situação. A atividade cresceu e se configurou num diário de classe, composto de fotografias escolhidas e comentadas pelos alunos, que revelam, em imagens fotográficas e textos, a história de um grupo de crianças e suas professoras, história da escola vivida, contada e editada por seus principais atores.

¹³ As fotografias que compõem este capítulo, INSTANTÂNEOS II, são de autoria da Profa. Daniella I.





Nós estamos analisando os livros de animais para o agrupamento dos animais. Nós estamos procurando informações importantes para ficha descritiva dos animais.





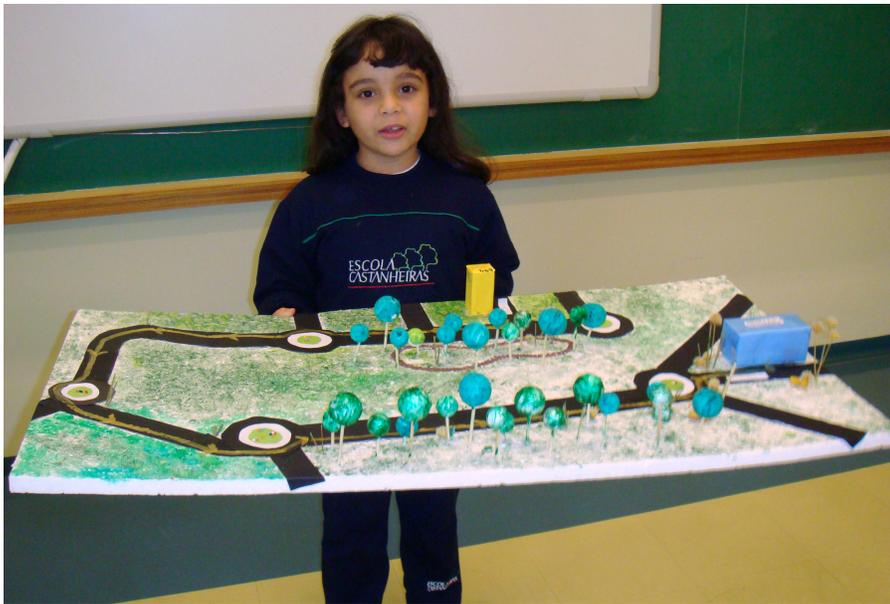
Nós, nesse dia, na aula de ciências plantamos o feijoeiro, usamos: terra nobre, um pouco de água e sementes. Plantamos este feijoeiro para observar a vida de uma planta do início até o fim.



O hora do lanche é a hora mais divertida na escola porque a gente pode ficar junto com os amigos e também pode jogar bola junto.



Esse dia aprendemos a comparti-
lar, trocamos cartões, trouxemos
lanche e fizemos amigos do segundo
ano B.



Nos tivemos uma "lição de casa" para desenhar o caminho da nossa casa até a escola. Nós aprendemos que: os croquis não eram todos iguais, os pontos de referência, as placas e os municípios.



Na aula da Clínia agente vive muitas aventuras
nas páginas dos livros e aprendemos muito sobre
eles. Um dia agente aprendeu a ler melhor.



Fomos observar se as plantas tinham cheiro, se elas eram lisas ou enrugada e aprendemos que as plantas não são iguais.



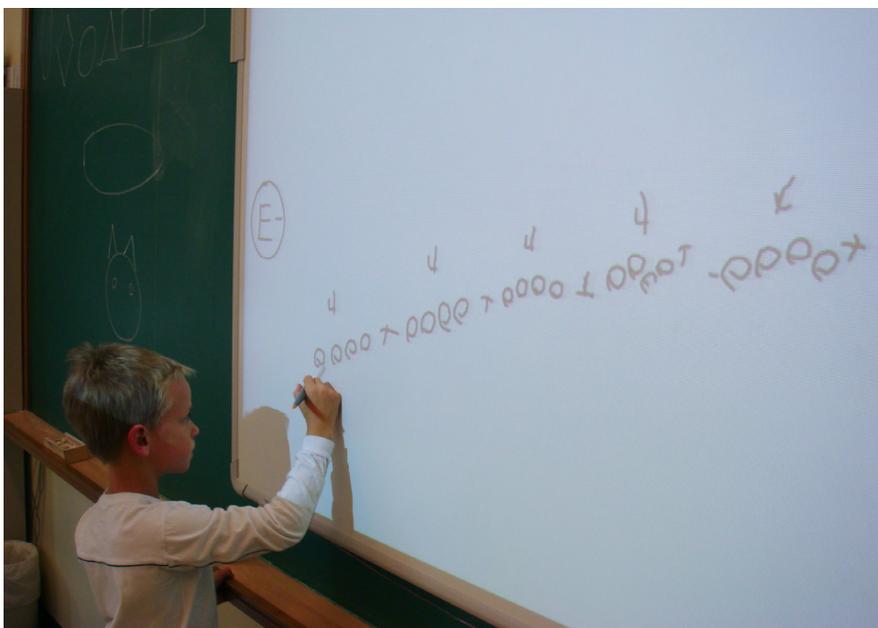
Nós estávamos procurando no mapa os lugares que falava com a língua portuguesa e estudamos Cabo Verde e gostamos porque eles de Cabo Verde adotaram crianças!



Esse foi um dos desafios do 2^oA, contar quantas tampinhas haviam na caixa. Cada grupo contava de um jeito.



no 1º dia de aula estávamos animados e por-
to ser e a Jami (PROFESSORA) nos trouxe um bo-
le para dar as boas-vindas para nós alunos
do 2º A.



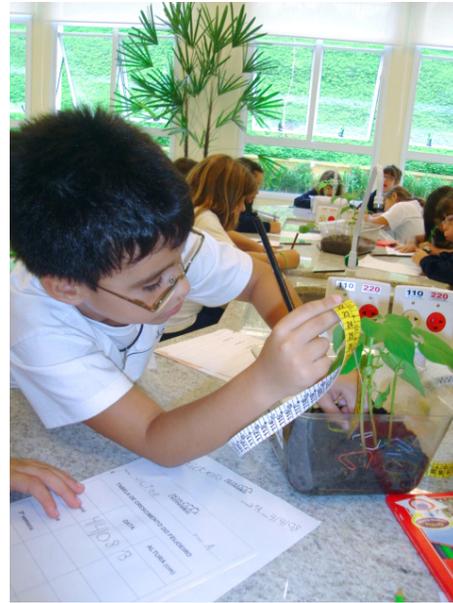
Estamos aprendendo a resolver problemas de Matemática.
Alguns são fáceis e outros difíceis, mas todo mundo aprende!



O EDU TROUVE A CARTA DA
SASA. ELA CHEGOU NO
MESMO DIA E A GENTE
FICOU MUITO FELIZ.



Fomos ao zoológico de roroba para vermos fichas
descritivas de animais e fazermos fichas na classe e
podemos aprender mais sobre os animais!



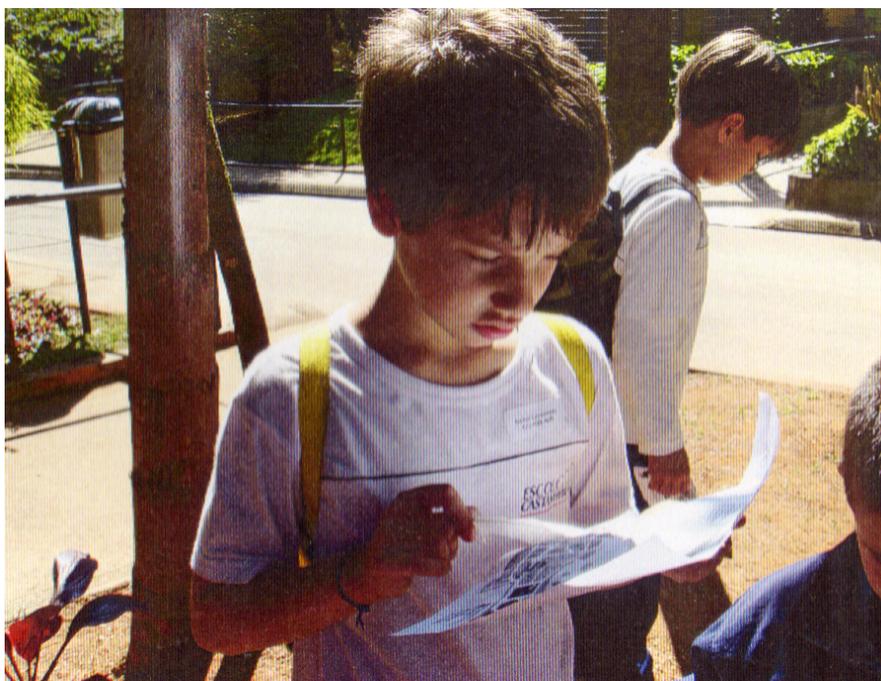
Vários dias fomos observar o feijão, e acompanhar o crescimento dele e cada dia ele crescia e ficava maior e só diminuiu quando morreu.



Nesse dia a gente aprendeu a jogar novos jogos e conhecemos novos amigos. Essa gincana foi pra lá de legal.



Nesse dia nós recebemos o boletim para ver se tiramos nota boa ou ruim e se tínhamos que melhorar algo ou não.

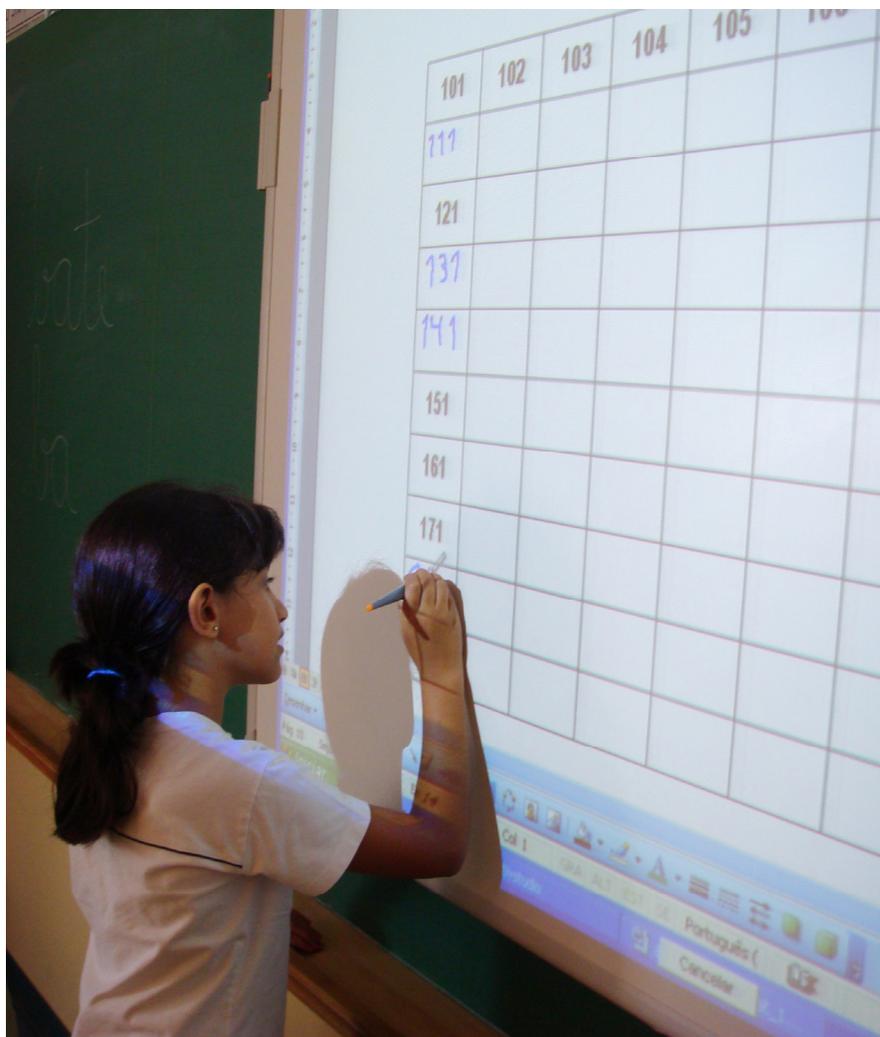


No zoológico de Borocaba estávamos vendo o mapa para encontrar os animais, estudar e aprender pesquisando nas fichas. Usar o mapa foi médio porque foi fácil localizar o animal, mas difícil saber onde nós estávamos.





Neste dia pintamos com corante o bulbo da abóbora para vermos a folha especial e o caule melhor. E aprendemos que podem nascer plantas do bulbo e da semente e também que os bulbos são maiores



Nesse dia aprendemos sobre o quadro numérico e mexemos na lousa eletrônica. A lousa é legal porque tem um espaço grande para você desenhar, escrever, fazer contas e se usa quem nem um computador.



Esse dia a Suiza trouxe uma
folha de papirto para agente
ver como é a folha que
si faz o papel e começamos
a coleta de sementes.



Nesse dia raímos de férias. nós ficamos muito felizes, mas sentimos muita falta das aulas e das professoras. Enfim, foi muito difícil deixar a escola.

FUNDO INFINITO: CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A potência de um pensamento é a capacidade de se manter o mais perto possível do infinito, com o mínimo de espessura do abrigo. Um pensamento é tanto mais criativo quanto menor for seu abrigo. Um pensamento criativo encontra-se, quase nù, no fogo virtual”.

(Badiou, 1996)

Não por acaso, ao ter de chegar ao desfecho dessa narrativa, trago a imagem do *fundo infinito*, um lugar onde se possa continuar projetando, das mais variadas formas, aquilo que queremos destacar de nossas realidades. Ora, mas se não seria a própria realidade, um fundo infinito, um mundo de ilusões, tal e qual como me apresentei em minha primeira fotografia? Sem saber, de início, certa forma de ver e compreender esse fenômeno, possivelmente já se apresentava naquela primeira imagem e, as demais, foram depois, sem que eu tivesse absoluto controle, expondo o que se arremeteu de suas dobras. Kohan diz: “Aprender é abrir os sentidos ao que carece de ser pensado. Aprender é uma tarefa infinita” (2003, p. 223).

É no fogo desse confronto, entre chegar a um fim dessa narrativa e seguir aprendendo com ela, que me preparo para ainda projetar nesse fundo, uma imagem sobre as imagens fotográficas que os professores produzem em e sobre seus cotidianos escolares, e que represente a possibilidade de mudar, de pensar, de ver e atuar sobre elas, e conseqüentemente, sobre eles, os cotidianos, como potentes dispositivos da formação de professores.

Na contramão da desvalorização da imagem como discurso na escola, passei a ver imagens fotográficas não mais como ilustração, mas como um dispositivo amplificador da consciência, capaz de incitar a comunidade educadora, à discussão de uma estética reveladora, tanto para quem produz como para quem aprecia, da expressão, da consciência, do conhecimento e da comunicação sobre as intenções e interações do cotidiano escolar.

Compreendi que para que esses conteúdos pudessem emergir e se tornassem conscientes, era preciso dar valor a essa linguagem fotográfica, que até então só se arrojaría como ilustração, como documentação cosmética do aludido cotidiano.

Ao compreendê-la e trabalhá-la como ferramenta dialógica, como discurso, como pensamento, afloraram as cenas em conteúdos de reflexão, que mediados por mim, então coordenadora pedagógica e resignificados pelos professores e também por alunos, geraram narrativas pedagógicas que se compunham de imagens e textos. Minha hipótese, que as fotografias não se esgotavam em si mesmas, mas eram apenas o *ponto de partida*, como diz Kossoy, B. (2002) ou *plataformas de lançamento*, emprestando o termo de Gordon Wells para amplificar a compreensão do cotidiano escolar em suas experiências curriculares e em seus contratos implícitos, foi se confirmando a medida que me propunha a retirar as fotografias dos arquivos, dos álbuns, das gavetas e refletir sobre elas com as professoras.

Minha intenção era buscar sim, a narrativa, mas no lugar onde a palavra ainda se constituísse embrionária e, portanto, menos impregnada do discurso técnico, supostamente conhecido e esperado. Trazer de volta, diante dos olhos, a cena da experiência vivida, escolhida e congelada, mas cuja intencionalidade nesse recorte nem sempre se apresentava consciente, tratando-se de uma

imagem fotográfica, uma anotação breve, um instantâneo, enfim, um recurso utilizado com espontaneidade e autonomia pelos professores, mas, se pudesse generalizar diria, pouco implicado no tocante a tomá-lo como discurso.

Para trabalhar com essa hipótese e ampliar a reflexão que me propus, pensar a fotografia produzida por professores, como discurso e documento dos significados que atribuímos às cenas do cotidiano na escola, foi fundamental o diálogo com as idéias de autores que veem os professores como profissionais reflexivos acerca dos tempos e espaços formativos na escola e que entendem por isso mesmo, esse lugar como um espaço de produção, mobilização e transformação dos conhecimentos que circulam por suas disposições. Com aqueles que, seguiram dialogando com essa visão que nos abriu Schön (1995) a respeito das dimensões da *reflexão na e sobre a prática* escolar, aproximando distancias entre

... o saber privilegiado da escola, referindo-se à epistemologia dominante nas Universidades, e a compreensão dos processos que envolvem a prática cotidiana e exigem do professor uma capacidade de individualizar, isto é, prestar atenção a um aluno, em meio a trinta.
(Schön, 1995, p. 82-88).

Autores, que ao dialogar com essa idéia, postulam que “... o saber é um construto social, formado por racionalizações, julgamentos, críticas, escolhas e decisões” (Tardif, 2007, p. 223) e são produzidos e argumentados por seus principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares. Com autores que defendem e valorizam a documentação pedagógica como discurso da construção dessas decisões e significados elaborados na instância de um currículo vivido, e não apenas prescrito, que definiriam e classificariam de

antemão o que uma criança de determinada idade deveria estar fazendo (Dahlberg, 2007). Com autores que por essa compreensão, nos ajudam a considerar a subjetividade do professor na elaboração e comunicação de suas escolhas, mobilizando e atualizando pela linguagem, os significados ancorados em sua história de vida, suas “... experiências familiares e escolares anteriores, sua afetividade, e sua emoção, suas crenças e valores” (Dahlberg, 2007, p. 232) para assumir sua prática, seu ofício. Não é por outra razão que Tardif escreve: “Toda pesquisa sobre o ensino tem o dever de registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, sua subjetividade de atores em ação” (2007, p. 230).

E Nóvoa acrescenta: “Tornou-se ainda mais nítida a compreensão dessa unidade ontológica, o ser-professor, na qual se corporiza a ligação da teoria à prática e se define um determinado devir profissional” (2004, p. 21)

Nessa perspectiva, a *experiência*, como “... aquilo que nos toca, nos acontece”, (Larrosa, 2004, p.154) a *memória*, como um conjunto de registros escolhidos e significados por um sujeito ou pelo seu grupo, decorrente de seus parâmetros históricos e culturais, estabelecendo sua identidade e, a *comunicação* como uma organização estética para interagir com o outro, com interlocutores, foram conceitos em aproximação que se colocaram como uma das principais fontes para produção de conhecimento, quando a idéia de ensinar se confunde, se aglutina, com a própria idéia de aprender. Um mergulho mais profundo nas relações entre esses conceitos me levou a não vê-los e situá-los mais, tão apartados das minhas próprias disposições de aprender e comunicar sobre meu objeto de pesquisa. Por isso, meu memorial que de início se colocava separado das questões teóricas e metodológicas, acabou permeando as tramas do processo de produção de conhecimento. Ao propor-me a vasculhar as minhas

imagens externas e internas, representações dos processos que vivi, deparei-me com conteúdos imersos em *lençóis freáticos* do inconsciente coletivo, imagem utilizada por Gambini¹⁴, sociólogo e analista Junguiano, e fui chamada a acolher o complexo, o inefável e o efêmero que foi também tomando formas em decisões e pensamentos em minha história e como bem disseram as professoras que escreveram o livro *Aprendizagem do adulto professor*, “... me obrigaram a abandonar as certezas de uma única direção” (Placco e Souza, 2006, p. 47) para o que entendo e pratico como formadora, do mesmo modo, *no processo de formação de professores*. Penso que essa decisão, de relacionar e compreender a dimensão biográfica à educativa, na construção do conhecimento, amplificou as imagens e as possibilidades de interpretação que eu tinha sobre o universo escolar – *cais de um porto, plataforma de lançamento, roda d’água, caleidoscópio*, metáforas que insurgiram durante o processo e que traduziam uma perspectiva de ver a escola para além dos seus espaços dedicados aos saberes escolares, mas também, como diz Mombberger, *um lugar de produção e transmissão de signos*,

... um espaço físico, relacional aberto, com características afetivas e psicossociais, eventos rituais, temporalidade própria, e grande numero de figurações e de cenários biográficos, que demandam investimento físico, psíquico e social, em que se mobiliza figurações diversificadas. Teatro de uma vasta cena biográfica, com cem atos diferentes. Um lugar excepcional de demonstração, encontro, negociação, atritos, conciliação e enfrentamento entre figuras de si que ali se compõem e recompõem de acordo com os acontecimentos e as relações.
(2008, p. 136)

¹⁴ Roberto GAMBINI, analista junguiano, proferiu palestra na Faculdade de Educação da Unicamp, no Seminário Poéticas do fazer, em Outubro, 2008.

A possibilidade de convocar a memória e revisitar *a experiência*, para refletir e trabalhar sobre meu objeto de pesquisa, partindo do distanciamento, incitada pela afinidade com o que diz Larrosa sobre esse conceito de experiência, *aquilo que nos acontece, nos passa, em nossa relação com o mundo, com os outros e com nós mesmos*, sendo esse sim um acontecimento, *aquilo que deva ser interpretado como real, no sentido do que o real só acontece se experimentado* (Larrosa, 2008, p. 186) e não instituído sob as formas de categorização, classificação e hierarquização do real, deu a mim uma chance singular de retomar a experiência, essa representação do real, nas minhas mãos, interpretando-a e compreendendo a necessidade de reescrevê-la, de outra forma, no caso, a partir das suas imagens. Foi o que aconteceu quando enfrentei os limites do que eu mesma via, como real, nas imagens que foram se constituindo elementos dos processos de formação, meu e das professoras que estavam sob a minha coordenação. Como nos expõe, Passeggi: “... o que era percebido como uma injunção institucional a trabalhar sobre o Eu e a vida, foi re-significado pelas descobertas que dão acesso à historicidade do percurso de aprendizagem” (2008, p. 51).

Vivemos na escola uma diversidade de situações de interações com pessoas, idéias, sentimentos, saberes. Somos atores das cenas que representam essas relações, mas, no entanto, na maior parte do tempo, parecemos anestesiados por um cotidiano fragmentado por nossas certezas, prognósticos curriculares conhecidos, previsíveis, invadidos por informações em profusão, como se não nos deixassem tocar pelo que vivemos. Sem a estranheza necessária para produzir diferença, alteridade, conhecimento, ficamos submersos e cegos nesse mar de imagens sobre o que somos e fazemos.

Canário nos chama atenção às formas de resistência à essa passividade que temos nas mãos,

É por essa razão que podemos afirmar que o mais importante nas inovações educativas reside na salvaguarda da sua memória e portanto, dos seus traços documentais. Para que isso aconteça é necessário encontrar modos de “dar a palavra” aos professores e aos formadores, enquanto indivíduos, enquanto equipas e enquanto redes. (2005, p. 13)

A produção de registros reflexivos que tratem da experiência, dos relatos de caso, fotografias e vídeos, com a intenção de serem tematizados em situações de formação sugerem que a narrativa das experiências em seus conteúdos e formas diversas, é o que poderia ser tratado como inovação educativa da instituição, uma vez que trazem para discussão, como recortes, cenas de um currículo dinâmico, interpretado e vivido nas interações, e não mais histórias anônimas.

Isto posto, retomo a ênfase na idéia da fotografia como pensamento, como discurso, como documentação potente nas reflexões sobre as cenas do cotidiano escolar na formação de professores.

Partindo do pressuposto que fotografia é linguagem, “... plena de ambigüidades, portadoras de significados não explícitos e de omissões pensadas” (Kossoy, 2002, p. 22), destaquei nas experiências de mediação com professores e na natureza subjetiva da linguagem fotográfica, um lugar fecundo para a reflexão sobre a experiência vivida, extraindo da imagem, primeiramente seu potencial informativo, mas sobretudo, tratando de ir além dela, adentrando talvez em sua “segunda realidade” (Kossoy, 2002, p. 22-

38), sua referência imediata e presente ao assunto, selecionado primeiramente no contexto da vida, para ser representado como “a face aparente e externa de uma micro-história do passado” (2002, p.37) em outra dimensão, construída e representada em uma estética singular, num exercício metalingüístico de reflexão sobre a cena, a partir de conteúdos e conhecimentos implícitos que revela. Como diz Kossoy, “a realidade da fotografia reside nas múltiplas interpretações, nas diferentes leituras que cada receptor dela faz num dado momento”. (2002, p.38)

Da perspectiva da coordenação pedagógica e formadora de professores, percebi que havia, em cada professor, um sentido muito sutil na seleção e enquadramento de cenas, um modo de fotografar que dava a ver uma concepção daquela cena, por trás da imagem. Quis entender mais sobre esses sentidos, abrindo para isso, tempos e espaços de formação na escola. Olhar fotografias como anotações pessoais, “apontamentos da memória” (Martins, 2008, p. 43) principalmente como registro de cenas para as quais se atribui significados distintos, gerados pela complexidade de uma história de vida. Naquele primeiro momento, com a profa. Monica, profa. Luciana e mais tarde com as professoras de São Caetano, enfatizar suas escolhas pessoais, a partir das fotografias que produziam, enfrentá-las, discuti-las em suas relações com o campo teórico a que pertenciam, ampliou visivelmente o alcance de sua força e expressão autoral, na comunicação de suas experiências, seus saberes. Muitos pais, que compartilharam a apresentação dessas reflexões também registraram seu impacto, o que se refletiu nos comentários, ampliando a consciência, o diálogo, o significado atribuído à situação comunicativa com a família:

¹⁵ Ralf BOHNSACK, *A interpretação de imagens e o método documentário*. O texto foi traduzido do original inédito *Qualitative Methoden der Bildinterpretation und documentarische Methode* por Luisa GUNTHER e revisado por Wivian WELLER.

¹⁶ Amplificação aqui esboça uma relação com a definição que Jung confere ao conceito, na qual diferenciava a associação, contexto pessoal de um sonho, da amplificação, contexto relativo a imagens universais. A amplificação envolve o uso de paralelismos míticos, históricos e culturais a fim de esclarecer e amplia o conteúdo metafórico do simbolismo onírico. Jung fala disso como “o tecido psicológico” em que a IMAGEM está inserida. Segundo Jung, a amplificação possibilita ao sonhador abandonar uma atitude puramente pessoal e individualista com relação à imagem onírica. Jung fala da amplificação como aumento da base sobre a qual repousa a construção de uma interpretação. Tal formulação traz uma semelhança com as modernas idéias da realidade como “holográfica”, tanto mais que uma amplificação possibilita perspectivas diferentes, porém simultâneas. (Wilber, 1982). *Dicionário Crítico de Análise Junguiana*, disponível em <http://www.rubedo.psc.br/dicjun/g/creditos.htm>. Acesso em 8/11/2008.

¹⁷ Etienne SAMAIN, antropólogo, professor do Departamento de Mídias do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

¹⁸ Aby WARBURG e os arquivos da memória. *Enciclopédia e Hipertexto*. Antonio GUERREIRO Acesso em: 08/08/ 2008.

O recorte, “Interferências do professor” permitiu aos pais um contato abrangente com as propostas desenvolvidas ao longo do semestre, evidenciando a mediação pontual de vocês nas diversas situações. O texto que acompanhou a apresentação das fotos ampliou a leitura de imagem, levando-nos a entrar no universo da sala de aula, conhecendo as relações e as situações de aprendizagem do grupo. (trecho de uma carta de pais de criança à professora Monica, SP, 2001).

Mais tarde, no decurso da escrita dessa dissertação, senti a força da contribuição de Bohnsack, ao indicar uma diferença importante entre *compreender algo sobre a imagem e compreender algo através da imagem*.¹⁵ Essa compreensão levou-me a explorar as conexões que os conteúdos das imagens aludiam, provocando uma espécie de *amplificação*¹⁶, nas possibilidades de relações dos elementos que compõem a cena, o que não havia acontecido dessa forma, quando no momento do trabalho com as professoras. *Quando olhamos uma fotografia*, diz Leite: “... não é ela que vemos, mas sim outras que se desencadeiam na memória, despertadas por aquelas que se tem diante dos olhos. (...) além disso, não olhamos apenas para uma foto, sempre olhamos para a relação entre nós e ela” (2001, p. 145).

Nesse sentido, importante dizer que fiquei muito impressionada com o que me foi apresentado, na disciplina de Antropologia Visual, ministrada pelo prof. Samain¹⁷, sobre a história de Aby Warburg, judeu alemão, historiador da arte, nascido em Junho de 1866 e que deixou à humanidade dois projetos ambiciosos, porém inacabados pela sua própria complexidade. Um deles foi a Biblioteca Warburg de Ciência e Arte, a *Kunstwissenschaftliche Bibliothek Warburg*¹⁸ com cerca de 60 mil volumes sobre ciências humanas abrangendo a arte, sua história, produção e crítica, e também sociologia, antropologia,

religião, astronomia, etc. Conforme o artigo e a biografia pesquisadas apresentam Warburg,

... dispunha os livros nas estantes sem recorrer a nenhum método de sistematização biblioteconômica, mas a um sistema que respeitava um critério pessoal que ele chamava de "lei da boa vizinhança". Assim, os livros de astrologia estavam próximos aos de astronomia; alquimia perto de química, etc. Sua forma de organização, sua característica mais marcante, refletia os problemas teóricos aos quais Warburg dedicou-se durante toda a sua vida. (Wikipédia, acesso em 24/11/2008)

Seu projeto demonstrou as possibilidades de criar novas organizações para preservar a memória e o conhecimento através dos tempos, através de uma teoria da memória social e coletiva, e que, portanto não seguisse unicamente a rigidez das organizações disciplinares.

O outro projeto de Warburg, ainda mais ambicioso, denominado *Atlas Mnemosine*, Bilderatlas Mnemosine, constituiu-se em uma coleção de imagens, um conjunto de 63 painéis onde tinha agrupado perto de mil fotografias, com pouco ou nenhum texto, cuja função seria "... mostrar a permanência de certos valores expressivos, dotados de uma «força formadora de estilo» (stilbildende Macht), que sobrevivem como um patrimônio sujeito a complexas leis de transmissão e recepção." (Guerreiro). O nome, uma homenagem a deusa grega da memória, sugere o estabelecimento de "cadeias de transporte de imagens", linhas de transmissão de características visuais através dos tempos, que carregariam consigo os pathos, emoções básicas engendradas no nascimento da civilização ocidental, nessas imagens. (Guerreiro). Seu principal biógrafo foi E. H. Gombrich, que afirmou que o projeto estava destinado a ser inconcluso, devido à sua enorme ambição e abrangência temporal.

Assim, esse procedimento de perseguir sentidos através dos conteúdos das imagens, ratificou de modo ainda mais decisivo, a hipótese que elaborava sobre o potencial da imagem fotográfica para o aprofundamento da reflexão sobre as cenas do cotidiano escolar.

Compreender e aprender através das imagens significou encontrar uma disposição de ir além de seus descritores, pelo *conhecimento explícito referente às teorias do senso comum, mais afeitas ao âmbito do instituído e representado pela via iconográfica, do studium*, conceito referido por Barthes, mas adentrá-la em seus elementos constituintes de modo a acessar o que Bohnsack (2007), pautado nos estudos sobre o *método documentário de interpretação de imagem*, que fez a partir de Karl Mannheim, Erwin Panofsky entre outros, também chamou de *conhecimento implícito*, configurado pela via iconológica na compreensão de não mais *quais*, mas, *como*, os fenômenos são constituídos, percebidos e significados, a partir dos seus gestos. “Perguntar pelo como, escreve Bohnsack (2006, p. 24), significa perguntar pelo modus operandi, pelo habitus elementar da prática”¹⁹. Para ampliar a visão dos conteúdos nessa análise, também poderíamos tentar compreender, *para que* ou *por que* tais imagens foram construídas.

As imagens que constituem as cenas compõem-se de um conjunto de elementos que nos remetem diretamente às nossas referências. Olhar para a cena faz com que nossas próprias imagens internas sejam ativadas e, carregadas de história, sentimentos e pensamentos gerados na experiência, potencializem e conclamem o conhecimento implícito ao diálogo. A força do contexto histórico, social, temporal, educacional, é registrado, na fotografia, pela “coreografia cênica” (Bohnsack, 2007, p. 293) e traz em sua perspectiva, um olhar específico do fotógrafo, um recorte que induz e provoca nossa interpretação.

¹⁹ Bohnsack.R; Weller, Wivian. O método documentário e sua utilização em grupos de discussão. A interpretação de imagens e o método documentário. Tradução Klaus Peter Rieckmann. Educ.foco. Juiz de Fora, v. II, n. 1, p. 19-37 mar/ago 2006.

Os instrumentos metodológicos propostos por Bohnsack, me ajudaram a pensar nas imagens produzidas na e pela escola, por seus professores, como uma instância potente para tomada de consciência dos *conhecimentos implícitos*, manifestados pela memória, sobre as cenas do cotidiano escolar. O que compreendemos *sobre* a foto, e que se refere ao âmbito do *instituído*, do que ela mostra explicitamente, do *conhecimento generalizado ou estereotipado*, torna-se diferente do que podemos compreender *através* dela, quando passamos a acionar particularidades de como essas cenas têm lugar na escola e/ou fora dela, tornando visível e presente, pela reconstrução da narrativa de um sujeito, ou de um coletivo, o que ao nosso olhar, também se constitui história. É o que também se tornou presente e em destaque na *escolha das suas melhores fotos* pelos próprios professores, quando revelam, na seleção de imagens, suas “decisões visuais” (Sontag, 2004, p. 106) sua “... cumplicidade com os temas que consideram interessantes e dignos de se fotografar” (Sontag, 2004, p. 23), e que certamente estão implícitos em seus enquadramentos e implicados na sua prática e em seu discurso pedagógico.

“Quando mergulhamos profundamente em uma imagem, diz Andrade (2002, p. 47), percebemos que alí não existe um mero registro da realidade, mas sim uma cumplicidade do autor com o objeto fotografado”. “O assunto, a tecnologia e o fotógrafo” (Kossoy, 2002, p.26), são elementos constitutivos da composição fotográfica. Um professor que fotografa, torna-se um observador daquela cena, mas não um mero observador, “... agudo e isento como um escrivão” (Sontag, 2004, p. 104) e sim alguém que participa dela pela sua intenção de preservá-la e destacá-la em uma *coreografia cênica*. “Ninguém tira a mesma foto da mesma coisa, (...) as fotos são indícios não só do que existe, mas daquilo que um individuo vê”. (Sontag, 2004, p. 105). No enquadramento escolhido, sua estética

se revela, num *único golpe* (Dubois, 1999) como uma sinapse, uma síntese dos sentidos que elabora e atribui aos seus conteúdos, numa *gestalt*, uma totalidade indivisível por onde circulam, afetos e sensibilidades, motivações, visões de mundo, imagens internas e externas de um repertório cultural muito singular na forma de interpretá-lo e representá-lo.

Do mesmo modo, quando a profa. Daniela reapresenta aos seus alunos do 2º. ano, (7/8 anos), em ampliada versão digital, as fotografias tiradas ao longo das atividades para que escolhessem as mais representativas do seu cotidiano escolar e, em pequenos grupos conversassem sobre elas, as crianças interagiram com forte emoção sob as cenas, rememorando a experiência e recriando, em pequenas e potentes escritas autorais, a narrativa de situações conhecidas, ultrapassando, desse modo, o fato representado. É interessante observar como tais escritas revelam sentimentos, conhecimentos, aprendizagens, acionadas pela cena, mas que também já transitam na dimensão das imagens internas. As cenas nutrem a interpretação da experiência, do acontecimento vivido, e não se deixam mais congelar. Nesse momento, novamente, é a narrativa autoral, verbal, que nos termos das crianças, irrompe da imagem, emocionada. Enquanto olham para as fotografias, remetem-se à experiência e atualizam sua relação com ela. Como diz Christine Delory-Momberger (2006, p. 109), “biografam-na de novo”, como uma situação de aprendizagem, de si.

Não por acaso essas imagens comentadas pelas crianças foram inseridas nas conclusões dessa dissertação. De fato, percebi que tiveram, como apontei, um papel importante na ressignificação das histórias vividas pelo grupo, tanto para os alunos, como para a professora, mobilizando também nesse caso, os conhecimentos implícitos e explícitos, tecidos nas relações entre as imagens internas

e externas, transpondo fronteiras que delimitam a didática e o cotidiano, e que despontaram nos breves relatos escritos da experiência vivida. No entanto, o que intento aqui também destacar é que a mim também se mostraram como fendas num muro, por onde entrevi a poesia vinda da experiência, nascida no cotidiano da escola de Ciclo Fundamental, que eu ainda não havia descoberto, pelo menos dessa forma, no manejo de seus planos e documentos escritos.

Entendo pelas reflexões que a pesquisa possibilitou, em diferentes experiências com o uso de fotografias na escola, que resgatar as imagens fotografadas pelos professores nesse contexto, tentar compreendê-las como linguagem e expressão de nossas próprias representações, discutindo os pensamentos e significados que seus elementos transportam - em suas histórias, seus espaços, suas escolhas, nas mais diversas situações de aprendizagem, nos sentimentos manifestos etc - no âmbito do processo de formação da comunidade escolar, eleva esse registro à condição de uma documentação pedagógica reflexiva, polissêmica, dialógica, alimentadora de uma consciência estética sobre a cultura do cotidiano escolar, em suas diferentes possibilidades de expressão, análise e investigação, o que seria muito diferente de apreciá-las, as fotografias, em situações nas quais se mostram, de modo mais fugaz ou em profusão, como cosmética, suvenires, como ilustração de generalidades. “Para que haja verdadeiramente cultura, diz Certau (1995, pg. 141), não basta ser autor das práticas sociais, é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza.”

A questão se as fotografias são tiradas a partir de um “... conhecimento lúcido com o tema ou um confronto pré-intelectual e intuitivo” (Sontag, 2004, p. 132) com o mesmo, posta e controversa

também por grandes fotógrafos, no campo da Pedagogia, nas esferas da documentação escolar, parece encontrar fecundidade suficiente, seja para estudo de suas possibilidades, seja para produzir conhecimento sobre o cotidiano que está a representar pelos seus instantâneos.

*Da minha aldeia vejo quanto da terra se pode ver no Universo...
Por isso a minha aldeia é tão grande como outra terra qualquer
Porque eu sou do tamanho do que vejo
E não do tamanho da minha altura...*

(Pessoa, 1980, p. 141)

*E há poetas que são artistas
E trabalham nos seus versos
Como um carpinteiro nas tábuas!...
Que triste não saber florir!
Ter que por verso sobre verso, como quem constrói um muro
E ver se está bem, e tirar se não está! ...
Quando a única casa artística é a terra toda.*

(Pessoa, 1980, p. 158)

REFERÊNCIAS

ALBANO, Ana Angélica. **Tuneu, Tarsila e outros mestres**: o aprendizado da arte como um rito de iniciação. São Paulo: Plexus Editora, 1998.

ALVES, André. **Os argonautas do mangue** / Precedido de Balinese character (re) visitado/ Etienne Samain. Campinas, SP: Editora da UNICAMP; São Paulo, SP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004.

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

BARROS, Manoel. **Poemas rupestres**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

BARTHES, Roland. **A câmara clara**: nota sobre a fotografia. Tradução de Júlio Castanon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BASSEDAS, Eulália. **Aprender e ensinar na Educação Infantil**. BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. Tradução de Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter . **Obras escolhidas, v. I**: Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1993a.

_____. Pequena historia da fotografia. In: BENJAMIN, Walter . **Obras escolhidas, v. I**: Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1993b.

BOHNSACK, Ralf. A interpretação de imagens e o método documentário. Tradução de Luiza Gunter. **Interface Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, n. 18, jun./dez. p. 286-311. 2007.

BOHNSACK, Ralf; WELLER, Wivian. O método documentário e sua utilização em grupos de discussão. Tradução de Klaus Peter Rieckmann. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. II, n. I, mar./ago., p. 19-37. 2006.

BONASSI, Fernando. **O incrível menino preso na fotografia**. Texto teatral. 2007.

BRASSAI. **Proust e a fotografia**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CALVINO, Ítalo. **Cidades Invisíveis**. São Paulo. Companhia das Letras, 1999.

CARVALHO, Angelina; DIOGO, Fernando. **Projecto educativo**. Porto: Afrontamento, 1994.

COLLIER, John. **Antropologia visual: a fotografia como método de pesquisa**. Tradução de Iara Ferraz e Solange Martins Conceiro. São Paulo: EPU, 1973.

CHRISTOV, Luiza Helena S. Teoria e prática: o enriquecimento da própria experiência. In: **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 2000.

DAHLBERG, Gunilla. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. In: DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter Moss; PENCE, Alan (ORGS.) Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DUARTE, B. J. **Caçador de imagens**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

SOUZA, Eliseu C.; ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

GANDINI, Lella. **Bambini: a abordagem italiana à Educação Infantil**. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (orgs.). Tradução de Daniel Etchevarry Burguno. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GOODY, Jack. Evolução e Comunicação. In: **A domesticação do pensamento selvagem**. Lisboa: Presença, 1998.

GURAN, Milton. **Casas do Brasil, 2008: A casa xinguana**. vol. 3. Fotografias de Milton Guran; Texto de Carlos Fausto; {tradução Eric Lethbridge}. --São Paulo: Museu da Casa Brasileira, 2008. - Coleção Casas do Brasil. Edição bilingue: inglês /português. ISBN 978-85-86297-09-0

HILMAN, James. **O código do ser. Uma busca do caráter e da vocação pessoal**. Tradução de Adalgisa Campos da Silva. São Paulo: Objetiva, 1997.

HOOKS, Margaret. **Tina Modotti, fotografa e revolucionária**. Tradução de Vera Whately e Heloisa Lanari. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1993.

HOYUELOS, Alfredo. **La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro – Rosa Sensat, 2006.

KIAROSTAMI, Abbas. A arte da inadequação. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 17 out. 2004. Caderno Mais!

KOHAN, Walter O. **Infância**. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. 2.ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

_____. **Realidades e ficção na trama fotográfica**. 3ª ed. São Paulo: Ateliê editorial, 1999.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**. Danças, piruetas e mascaradas. Porto alegre, RS: Contrabando, 1998.

_____. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Tradução de Cyntia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Desejo de realidade. Experiência e alteridade na investigação educativa In: BORBA, S.; KOHAN, W. (orgs.). **Filosofia, aprendizagem, experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LEITE, Miriam M. **Retratos de Família: Leitura da Fotografia Histórica**. 3ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

LEVI-STRAUSS, Claude. **O Pensamento selvagem**. Tradução de Maria Celeste da Costa e Souza e Almir de Oliveira Aguiar. São Paulo: Cia Editora Nacional; Editoria da Universidade de São Paulo, 1976.

LOPES, Ana Elisabete; SANDER, Luciana Becker; SOUZA, Solange Jobim. A criação de narrativas na escola: Uma abordagem através da fotografia.. In: PAIVA, Aparecida; EVANGELISTA, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANE, Paulino (orgs.). **No fim do século: a diversidade – o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MARTINS, José de Souza. **Sociologia da fotografia e da Imagem**. São Paulo: Contexto, 2008.

MIRANDA, Luciana Lobo. Subjetividade: A (des) construção de um conceito. In: SOUZA, Solange Jobim (org.). **Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2005.

MISELBECK, Reinhold. **Fotografia do século XX. Museum Ludwig de Colônia**. Trad. Portuguesa: Sandra Oliveira, Lisboa. Taschen, 2005.

MOMBERGER, Christine Delory. Fotobiografia e formação de si. In: SOUZA, E. C; ABRAÃO M. H. M. B. (orgs.). **Tempos, narrativas e ficções - a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.

_____. **Biografia e educação – Figuras do indivíduo-projeto**. Natal: EDFRN – São Paulo: Paulus, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva. São Paulo: Cortez; Brasília, DF; UNESCO, 2000.

_____. **Meus demônios**. Tradução de Leneide Duarte e Clarisse Meireles. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

NOVAES, Adauto. **O Olhar**. São Paulo: Companhia das letras, 1988.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote Ltda; Instituto de Inovação Educacional e autores, 1992.

_____. Currículo e Docência: a pessoa, a partilha, a prudência. In: PEREIRA, Maria Zuleide C.; GOLSALVES, Elisa Pereira; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa (orgs.). **Currículo e Contemporaneidade – Questões emergentes**. Campinas, SP: Alínea, 2004.

_____. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Palestra - Sinpro, São Paulo, jan. 2007.

OLIVEIRA, Roberto C. O Trabalho do Antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista de Antropologia - USP**, São Paulo, v.39, n. 1, 1996.

PASSEGUI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatiana Mabel (orgs.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal, RN: Edufrn; São Paulo: Paulus, 2008.

PERNISA Júnior, Carlos; FURTADO, Fernando F. F.; ALVARENGA, Nilson A. (orgs.). **Walter Benjamin: imagens**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2008

PESSOA, Fernando. **O Eu profundo e os outros Eus**: seleção poética. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

PIAGET, Jean. **Biologia e Conhecimento**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

PLACCO, Vera Maria N. S.; SOUZA, Vera Lucia Trevisan (orgs.). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Loyola, 2006.

PRADO, Guilherme V. T.; SOLIGO, Rosaura (orgs.) **Porque escrever é fazer história**. Revelações, Subversões, Superações. Campinas, SP: Graf. FE/UNICAMP, 2005.

RANCIÈRE, JACQUES. **O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica. 2007

SÁ-CHAVES, Idália. **Portfolios reflexivos**: estratégia de formação e supervisão. Aveiro: Universidade, 2000.

_____. **Formação, Conhecimento e Supervisão**: contributos na área da formação de professores e de outros profissionais. Aveiro: Universidade, 2000.

SAMAIN, Etienne. Gregory Bateson: Rumo a uma Epistemologia da Comunicação. Revista Eletrônica Permanente. **Ciberlegenda** Rio de Janeiro, n. 5, Universidade Federal Fluminense, ago. 2001. Disponível em: www.uff.br/mestcil/samain1.htm. Acesso em: 15/10/2008.

_____. Alguns Passos em Direção a Gregory Bateson. **Revista Eletrônica**, GHREBH.PUC-SP, São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www.cisc.org.br/ghrebh/ghrebh5/index.html>. Acesso em: 8/12/2008

_____. A matriz sensorial do pensamento humano. Subsídios para redesenhar uma epistemologia da comunicação. In: MÉDOLA, Ana Sílvia I. D.; ARAÚJO, Denise Correa; BRUNO, Fernanda. **Livro da XV Compôs, Imagem visibilidade e cultura midiática**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____. Nos Jardins da Infância: Viagens dentro de uma desprestigiada fotografia In: **O garimpeiro dos cantos e antros de Campinas**. Artigos científicos em homenagem ao Prof. Amaral Lapa (apostila).

SARAMAGO, José. **A caverna**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SAVATER, Fernando. **Ética para meu filho**. São Paulo: Planeta, 2005.

SILVEIRA, Nise. **Jung, Vida e Obra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. Tradução de Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SOUZA, Solange Jobim; LOPES, Ana Elisabete. **Fotografar e narrar**: a produção do conhecimento no contexto da escola. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, jul. 2002.

_____. (org) . **Subjetividade em questão**: a infância como crítica da cultura. Rio de Janeiro: 7 letras, 2005.

TACCA, Fernando de. Olho mágico. In: **Pro-posições**. Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação / UNICAMP. Resp. Milton José de Almeida. Dossiê: entre imagens e textos. FE.- Campinas, SP, v. I, n. I, mar. 1990), v. 19, n. I (55), jan./abr. 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. **A infância vai ao cinema**. TEIXEIRA, Inês Assunção C.; LARROSA, Jorge; LOPES, Jose S. M. (orgs.). Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

WITHERELL, Carol; NODDINGS, Nel Noddings. **Stories Lives Tell: Narrative and Dialogue in Education**, Foreword by Maxine Greene, 1991.

WELLER, Wivian. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, ano 7, n. 1. 2005.