

**DA PEDAGOGIA DO BURACO NEGRO:  
POR UMA POSSÍVEL METODOLOGIA HERMENÊUTICO-IMAGÉTICA  
PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**

FELIPE SOUZA VIANA\*

Quando a gente cria um equipamento, esse equipamento nos recria. Merleau-Ponty<sup>1</sup> dizia que não é o escultor que molda a escultura, mas é a escultura que molda o escultor a partir das necessidades e oportunidades do espaço em que a escultura toma em sua forma. No mesmo texto também propõe que as palavras não estão já prontas em algum lugar, esperando que as achemos e utilizemo-nas conforme nossas necessidades, mas propõe que a palavra, assim como a escultura, é construída dentro dos conformes de necessidade de cada tempo e espaço. Essa análise fenomenológica das relações interativo-subjetivas a partir de um objeto palpável (ou empírico-representacional, como a palavra, por exemplo) é resultado do paradigma que traz a *renovação/remodelação/reestruturação* consequentes da ação humana. Tal introdução a essa segunda parte é necessária para percebermos o quanto bebemos de arcações historicamente recentes (a exemplo de notícias de jornais ou revistas atuais, ou mesmo teóricos dos anos finais do século XIX até hoje) para podermos construir outras metodologias para o que quer que seja.

Das variabilidades historiográficas, a historiografia grega propunha um exercício de constante avaliação do presente para então poder agregar valor temporal à construção histórica. O historiador, então, é essencialmente político e essa categoria de ação proporcionava a ele, constituir uma História extremamente importante, por presente, atual, considerando que a *ação no presente é o que modifica o passado e o futuro*. Para a historiografia grega, o relato, consequente do testemunho ocular era essencial para a construção da realidade. A simples averiguação documental era

---

\* SOUZA VIANA, Felipe é fotógrafo amador. Licenciado em História e Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, pesquisa sobre a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na Formação de Professores e Prática Pedagógica, com foco na Construção Metodológica do Ensino de História.

<sup>1</sup> Esse é um pensamento defendido principalmente nas obras em que Merleau-Ponty trata do corpo e da estética na filosofia.

considerada incompleta ou essencialmente falha. Logo, a *Escola de Atenas*, retratada no quadro clássico de Michelangelo (RAFAEL, 1506-1510:afresco) propõe o espaço escolar como um espaço de troca, de permissão, de possibilidades, de *transmutação* entre os saberes e as experiências (ARANHA, 2006; ALVES, 2005; GARCIA, 2000; BOLLNOW, 1971; CIAVATTA, 2001; ALVES, 2008; COSTA, 2000, 2005, 2009; SILVA, 1994, 2000, 2001), em contraponto a nossa estrutura historiográfica tradicional judaico-cristã ocidental, baseada na historiografia clássica judaica, que, além de não ter um fim (no sentido de *objetivo*) político, revezava-se numa ausência substancial do estudo das fontes, apenas reproduzindo, assim, a história oral de um povo. Logo, constituidamente católicos por tradição, descendentes das reformas romanas judaico-cristãs do período pós-helenístico (PINSKY, 2009; MOMIGLIANO, 1984, 1990, 2004), é então que o ocidente formula toda a estrutura de sua historiografia e, conseqüentemente, da logística funcional da escola.

Assim sendo, da necessidade de nos proporcionarmos uma *reconstrução*, a partir da *desconstrução* das metodologias assim embasadas, é possível percebermos na *fotografia* outra forma de experienciar *relações diretas entre o educando e seu espaço; relações diretas dos educandos entre si e entre suas culturas*, através de uma *transrelação* entre seus saberes e experiências, quando da inserção do estudo e avaliação do *seu presente* através de material produzido por ele próprio, no *seu espaço*, atingindo assim, (1) uma *sensorialidade subjetiva*, através do ato fotográfico, quando da ação de perceber *o seu espaço*, e (2) atingir sua *sensorialidade objetiva*, quando da sua inserção física no *espaço do outro*, para fotografar.

Então para falarmos de fotografia é necessário situá-la em sua normatividade existencial. A fotografia, desde suas origens, registrada em emulsões fotoquímicas constituídas por grãos de halogênios de prata até a sua forma mais recente de fragmentação e captura – o *pixel* –, vem se firmando cada vez mais como a grande protagonista de conhecimentos artísticos, científicos e tecnológicos contemporâneos. No Brasil, esta linguagem de arte e técnica e suas relações com àqueles que a utilizam ou a desenvolvem, constituem um paradoxo. Quanto mais a fotografia é criada, desenvolvida, pesquisada e manipulada, mais ela é vista como um simples acessório ou instrumento, não sendo ainda classificada como área de excelência nos níveis acadêmicos do nosso país. Além de sua vasta área de abrangência – como a televisão, o

cinema, as artes plásticas, a comunicação, informação e entretenimento, a *internet*, a medicina (diagnóstico pela imagem, angiografias, endografias, raios x), aos ambientes virtuais digitais (computação gráfica, arte digital), termografia, holografia, imagens de espectros não-visíveis (Física), astrofotografia, biofotografia, geofotografia, entre várias outras formas de atuação que são encontrados em diferentes níveis da pesquisa e do ensino universitário de países desenvolvidos<sup>2</sup> – em países como Canadá, Estados Unidos, Espanha, Inglaterra e, principalmente na França, Bélgica e Alemanha –, a fotografia, em sua forma mais ampla, já constitui currículos de grande procura, para graduação e pós-graduação. Logo, porque não se justificar uma proposta de transformar-nos, professores brasileiros, nos pioneiros do *Estudo e Uso da Fotografia na Educação*, com foco no Ensino de História, tornando-a mola propulsora para uma problematização artística e científica, e pedagogicamente prático e teórico, das Ciências Humanas?

Para tanto, situando o estudo e a análise da imagem fotográfica para uma função educacional em História, sabe-se que há aproximadamente dez anos se interroga sobre o seu uso na vida cotidiana e no mundo acadêmico (CIAVATTA, 2008:07-08). O que significa, em termos educacionais, o descentramento da cultura da palavra escrita, do texto, do livro, da continuidade articulada do discurso verbal. Utilizando-me de métodos de aplicabilidade como o do *Letramento*, por exemplo, que é o resultado da ação de “letrar-se”, se dermos ao verbo “letrar-se” o sentido de tornar-se letrado, analogamente à utilização pedagógica de imagens fotográficas, ao percebemos que um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado, mas é aquele indivíduo que sabe ler e escrever e que, além disso, transforma-se em sujeito de sua condição, transforma-se em ator, além de mero espectador do seu espaço; é o indivíduo

---

<sup>2</sup> Núcleo de Fotografia da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Desde 1992 que esse núcleo vê na Fotografia a produção de conhecimento e qualificação de recursos humanos como área de excelência. Para isso foi implantado em 1993, um programa de pesquisa, na linha da fotografia experimental e aplicada denominado *FOT.XPER – UFRGS*, onde a Fotografia é a protagonista, o indivíduo, o meio e a produção do conhecimento à finalidade. Através desse programa, o Núcleo de Fotografia oportuniza, coordena e orienta projetos individuais (autorais) de pesquisa em fotografia, tanto nas linhas analógicas, quanto digitais, onde os alunos graduandos, pós-graduandos de diversas áreas, também como recém formados ou com cursos superiores realizados em outras universidades (como convidados), experimentam e exercitam a Fotografia em todas suas abrangências, a partir dos diversos estágios de percepção visual-espacial, conceituações teóricas adequadas às aplicações de metodologias experimentais, concomitantemente aos diversos tipos e formas de manipulações práticas. Disponível na internet: <[www.ufrgs.br/fot.xper.htm](http://www.ufrgs.br/fot.xper.htm)>. Acesso em 02/02/10, às 14h37.

que vive em estado de letramento, não é só aquele que sabe ler e escrever, mas é aquele que também usa socialmente a leitura e a escrita, respondendo adequadamente às demandas sociais dessa leitura e escrita (SOARES, 1998; KATO, 1986; TFOUNI, 1988, 1995; KLEIMAN, 1995). Logo, em função de melhor entender o processo de concepção de imagens, como as imagens são utilizadas pelo humano nos diversos tempos e modos, ao analisar, entender, refletir, aprender acerca da aura fotográfica fará do indivíduo um ator em função do que vê e sente, transformando-o em sujeito do seu espaço. Ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir tecnologia, a de decodificar os sentidos em língua escrita. Logo, também apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, é assumi-la como sua “propriedade”. Logo, tal metodologia também deve ser aplicada à leitura de imagens. Para constituir-nos parte do nosso *mundo-imagem* contemporâneo, há mais do que uma mera *necessidade acadêmica* de assumir uma *práxis* da utilização da fotografia. Há, em suma, *necessidade social* de utilização dela, no meio docente escolar, cotidianamente. Para aprendermos a ler fotografias, precisamos dar mais importância a suas várias nuances, para então podermos entender melhor como funciona o mundo imagem, tanto em nossa mente (o ato fotográfico) como a nossa volta (o espaço fotográfico). Somos uma sociedade *grafocentricamente suficiente* que é *imagem por condição*. Então precisamos entender, como se constituem essas imagens e qual seu poder sobre nós, atribuindo outra utilidade a elas, atentando

*(...) para o seu fascínio, sedução e emoção, segmentadas pela visão do momento, pelo impacto dos quadros que se sucedem, podendo cortar, em frações de segundos, das cenas mais doces ou mais sóbrias, das grandes dores da humanidade, a loucura da guerra e da morte (CIAVATTA, 2008:18).*

Logo, assim como no processo do Letramento, que deve proporcionar o *alfabetizar* e o *letrar* em uníssono, como duas ações distintas, porém não inseparáveis (ou seja, alfabetizar letrando; ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais de leitura e escrita, de modo que o indivíduo se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado), para proporcionarmos as mesmas chances de entendimento às variabilidades concepcionais da imagem, o mesmo deve ser feito com a fotografia nas escolas, fazendo o indivíduo praticar a leitura e a escrita da imagem, *fotografando para*, entendendo da

concepção filosófica das imagens e, também e não menos importante, das **técnicas** fotográficas, das nuances da física relacionada, da química, da sociologia, da antropologia relacionadas, da história constituída, enfim, de qualquer teoria, em função da fotografia e da utilização da imagem. Logo, o ideal é analisar e agir: **fotografar**. Nesse sentido então, o cerne da questão é *como*?

Compreende-se que o fotógrafo realiza uma série de escolhas que influenciam diretamente a maneira de compreender a situação enquadrada pelas lentes. A escolha desse enquadramento é importante, mas o fotógrafo tem dois saberes: o enquadramento técnico, e o social, posicional. Em se tratando unicamente da *escolha em si*, só e somente só dessa escolha, encontramos a atividade do sentir; *só e somente só* do sentir. No caso da externalização desse sentir, unida à influência técnica da máquina, parem-se fotografias. Prontamente apreende-se que, entre as mais importantes decisões, está o ato de fotografar (DUBOIS, 2004:67-68). Ao escolher um determinado cenário, o fotógrafo não se lança a uma série de cliques indiscriminados. É importante ressaltar que o registro envolve uma escolha muito pessoal<sup>3</sup>.

Logo, ao analisar uma fotografia, em primeiro lugar é assaz importante que se saliente o maior número de dados possíveis sobre quando e onde o fotógrafo decidiu tomar essa foto, salientando também dados biográficos sobre quem a tirou e qual equipamento usou – *a priori* não buscando por referências técnicas em si, mas sim, pelos objetivos do equipamento utilizado. Nesse sentido, o estudo da imagem fotográfica, como da própria ação de fotografar é virtualizado pelas novas necessidades de organização temporal e espacial do humano em seu tempo, constituindo fontes primárias, por objetivas, do nosso espaço pós-moderno.

É nesse contexto que a fotografia capta mais. Essa “paralisação” ou “congelamento” da imagem em um tempo tão corredo, nem sempre identificável num todo mais amplo, faz dela uma das mais maravilhosas formas de condensar o que se quer sensorializar de um (ou para um) *instante*. Não apenas caracteriza o momento repentino, mas guarda o que passou (que chamamos de *passado*) podendo ser sempre analisada, estudada, averiguada, penada e modificada em sentido *presente e futuro*, nas variáveis situações internas e externas ao indivíduo. São essas *múltiplas formas* que nos

---

<sup>3</sup> É o que quer dizer Vilém Flusser quando propõe que o equipamento não domina o fotógrafo por completo, referente à quando ele propõe o fotógrafo como um caçador.

proporcionam *múltiplas narrativas*. Logo, toda essa multiplicidade de narrativas nos trás propostas à *reconsideração* do sentido perceptivo-sensorial humano.

Dessas *reconstruções* e *reavaliações* temporais, a fotografia amarra uma estreita relação com a História, porque guarda um passado inconstante, conseqüência de um presente inconstante, desconectando uma verdade absoluta, de um tempo absoluto, inexistentes num local capturado no instante, cujo passado e o futuro são frutos do presente (BENJAMIN, 1987), e não o contrário. Logo, também guarda uma problemática estética (artística e política) e fenomenológica (filosófico-psicológica), pela capacidade de manifestar *um instante* do que se reflete no pensamento. Nesse sentido, o estudo da fenomenologia se dá a partir dessa própria reflexão sobre a reflexão; dá-se ao tentar compreender *o quê*, *o porquê*, *o como* e *o para quê* se reflete, e o que essa reflexão manifesta. Esse problema é pertinente na fotografia no sentido do ato, e da filosofia, em buscar o “sentido das coisas” nas próprias “coisas e atos”. “Coisas” essas de ordem material (cadeira, mesa) ou de ordem imaterial (república, democracia, o saber imaterial cultural), que se colocam como *significados das variáveis humanas*, físicas e não-físicas, *no conjunto de situações*, denominado *cotidiano* (ALES BELLO, 2006:12-13).

A questão não é somente analisar o que se mostra a nós, mas também, como nós nos mostramos a nós mesmos nessa manifestação, pois ai encontramos relações sociais e históricas. Como da nossa relação entre subjetividade/objetividade se impõe nas interpretações do que se mostra a nós através da imagem. Por ser nossa essa capacidade de manifestação, a necessidade de busca deve estar nas instituições educacionais, nas salas de aula e cotidianamente, em qualquer situação que se apresente.

A reciprocidade dialética entre o fotógrafo, sua fotografia, e a quem mais vier a vê-la, é um marco extracotidiano retratado no século XX. Como sublima Peter Burke, *a fotografia é um processo no qual o artista e o modelo geralmente se fazem cúmplices* (BURKE, 2004:32). Portanto, o cuidado na apresentação do fotografado é também uma racionalização importante: objetiva-se fazer entender pelo “leitor” da fotografia, o que quer se mostrar e, previamente, evitar que a vestimenta própria de um código de decoro induza a leitura da foto segundo uma pauta de entendimento que entre em conflito com aquilo que o fotografado entende ser sua pessoa, e o que ele quer dar a ver. Essa prática foi muito bem sistematizada quando

(..) a socióloga Esther Cohen usou o recurso de entregar cem câmeras a pessoas que trabalhavam em ocupações “invisíveis”, geralmente imigrantes pobres, para que documentassem suas vidas. Obteve milhares de fotografias de situações sociais ocultas ao olhar dos fotógrafos e às indagações dos sociólogos (MARTINS, 2008: 46-47).

Assim como fez Esther Cohen, considera-se, artística e sociologicamente falando, possível problematizar o uso da imagem produzida através dos mecanismos das câmeras estenopéicas<sup>4</sup>, quando percebemos as imagens muito mais ricas de possibilidades, em consequência do fotógrafo não possuir aparato de grande eficácia tecnológica ou mesmo aparato algum, e/ou quando não consegue representar o espaço tal qual como ele o vê. É nesse sentido que concluímos uma prática que dá certa materialidade à idéia, fazendo perceber que nem sempre o que é ideal se transfigura (já que as imagens nunca reproduzem exatamente o que vemos, quando registram objetos que anteriormente não tínhamos visto, ou mesmo quando me refiro a imagens como conceitos, como Vilém Flusser). O fotógrafo se transforma em equipamento e vice-versa, centripetamente construindo um *sujeito* em detrimento a um *indivíduo*. Utilizando a imagem fotográfica como problema, procuramos construir entre Fotografia e História uma abstração de um todo constituído de uma verdade absoluta, interrelacionando exposição e mediação, numa tentativa de abstrair separações entre os conceitos de *teoria* e *prática* (KANT, 1980:89-90; 1986-106). Nesse sentido, nós, professores de História, podemos buscar uma *desteleologização* da História<sup>5</sup>.

Se a história era constituída *pelo como*, pela ação, nos tempos da reprodutibilidade técnica, a História então se faz pela imagem. Imagem constituída como *instante presente*. Talvez, se as imagens não existissem, seria tudo, o tempo todo, infinitamente novo, como uma eterna amnésia, afinal, criamos semelhança através das imagens e não da matéria dos objetos em si, a exemplo das funções semióticas de iconicidade e indiciária. Logo, precisamos do testemunho para salvo - guardar a realidade no tempo. Segundo Benjamin, essa é a única forma de nos percebermos sentidos no tempo presente, e a imagem fotográfica é mais do que esse testemunho, é

---

<sup>4</sup> Câmeras fotográficas que não utilizam lentes.

<sup>5</sup> No sentido de desconstruir uma História Teleológica.

necessária. É a prova do testemunho vivo, e deve ser construído massivamente com esse intuito. Devemos construir a História do mundo hoje através das imagens, afinal, à fotografia é capaz de reconstituir qualquer ideia de tempo (SCHAEFFER, 1996-74).

Para finalizar, queria considerar que o cerne da questão não é avaliarmos “*o que é fotografia*”, mas sim “*para que serve e como ela é usada*”. Assim também como se questiona a arte, não pelo “*que é arte*”, mas sim pelo “*quando é*” e “*para que é*”. Enfim, tal ensaio se empenha em mostrar que o educando percebe relações diretas e indiretas entre o que ele lê (seja uma notícia de futebol ou uma matéria sobre segunda guerra mundial) ou vê (seja uma foto de propaganda ou uma cena de guerra) e entre seu cotidiano, seu dia a dia. Logo, se o educando fotografa, perceberá relações entre *sua* fotografia e *sua* história, avaliando do *seu* presente um todo de *múltiplas verdades* (*possibilidades*), tornando-se ator da *sua própria* história no *seu próprio* tempo. Logo, desconstruímos o *indivíduo* a partir dele mesmo, criando relações multinarrativas transformando-o em *sujeito*, atribuindo arte ao movimento, assim como na formação do imaginário coletivo que constrói a cultura e a História. Se a fotografia foi nosso holograma no século XIX, e se estamos na era da imagem e da tecnologia da informação, ela é nossa possibilidade multinarrativa no século XXI.

## DA POSSIBILIDADE PRÁTICA

Antes de mais algo, quero fazer algumas observações à questão dos *saberes docentes*. Esta proposta de “*prática pedagógica*” não se coloca aqui como tal para querer constituir uma nova e única forma de trabalhar com a História. Não. Muito pelo contrário: esta metodologia concerne o intuito de abarcar *outra possibilidade*, podendo ser praticada juntamente com outras propostas metodológicas. Como o próprio termo *pedagogia* nos refere<sup>6</sup>, e em *função* do que expõe Maurice Tardif em sua obra *Saberes Docentes e Formação Profissional*, a proposta dessa metodologia é, então, fugir do que ele chama de *mentalismo* e de *sociologismo* e, assim, constituir método suficientemente válido para conseguir situar o saber do professor numa interface entre o individual e o

---

<sup>6</sup> Pedagogia [do gr. *paidagogía*.] – Substantivo feminino que pode significar: 1 – Teoria e ciência da educação e do ensino; 2 – Conjunto de doutrinas, princípios e métodos de educação e instrução que tendem a um objetivo prático; 3 – O estudo dos ideais de educação, segundo uma determinada concepção de vida, e dos meios (processos e técnicas) mais eficientes para efetivar estes ideais; 4 – Profissão ou prática de ensinar.



social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo (TARDIF, 2010:11). Logo, é bom atentar para (1) que o rompimento com o modelo que prioriza a teoria em detrimento da prática não signifique a adoção de esquemas que supervalorizem a prática e minimizem o papel da formação teórica e para que (2) essa metodologia não assuma um caráter essencialmente propedêutico, mas sim, que se reflita numa visão mais rica na aprendizagem e no desenvolvimento de educadores e educandos.

Isso posto, quero que fique claro que **propor métodos de** ou **para**, num sentido escolar, significa **afunilar qualquer possibilidade de renovação ou revitalização do ensino**. Assim sendo, os tópicos que serão citados no decorrer dessa finalização do artigo, são **exemplos de possibilidades** de trabalho, e **não um caminho obrigatório** a ser seguido, considerando a infinita multiplicidade das diferenciações entre educandos, educadores, instituições, em seus modos de operação, logicização, estruturação, enfim, a proposta é que cada educando **adapte** tais tópicos abaixo a cada situação, a cada verdade, a cada possibilidade. Por isso não cito abaixo um modo de operação, especificando cada passo da ação, mas sim, cito o que foi **feito por mim**, nas **minhas práticas de aula**, na **minha realidade**, afinal, o cerne da ideia é que se **adaptem as ações** para uma proposta substancial do ensino.

Logo, a fim de proporcionarmos uma proposta de *práxis* para a Pedagogia do Buraco Negro, desenvolvo pontos que podem ser a base fundamental para a construção de qualquer possível ação (aulas, oficinas), considerando enfim as observações supracitadas no parágrafo anterior: (1) explanar acerca da História da Fotografia, expor uma possível Filosofia da Fotografia sob a ótica da Fenomenologia; interpor uma interlocução entre essa História e essa Filosofia à ação prática da teoria da imagem e da fotografia na História, desde as origens do método Histórico e suas referentes áreas de conhecimento, sem renunciar, contudo, à sua especificidade, acoplando nessa explanação, análises sobre as origens da fotografia (História da Fotografia) como inserção primordial na vida dos humanos e relacionar essa inserção em um contexto Histórico; (2) propor uma noção prática e histórica do desenvolvimento das técnicas de construção de câmeras fotográficas, explicitando: seus conceitos relacionados, delineamentos teóricos e práticos, a partir do que dizem (e disseram) teóricos da fotografia, artistas, fotógrafos, intelectuais da academia, ativistas de

movimentos sociais; ações e discussão do ato fotográfico em si; (3) propor a **construção** de modelos primários de câmeras fotográficas, utilizando-se dos modelos de câmeras estenopéicas<sup>7</sup> mais difundidos, uso de filtros em cores fundamentais<sup>8</sup>, câmeras analógicas<sup>9</sup> e câmeras digitais<sup>10</sup>; ao percorrer esse caminho, proporcionar a **construção** de alguns desses modelos de câmeras, concomitante à **demonstração** do funcionamento delas e de outras.

O objetivo dessa *averiguação historiográfica teórico-prática da fotografia* é proporcionar maior entendimento de *como se deu e se dá o registro de imagens*, demonstrar o *como* e o *porquê* da imagem ter-se tornado tão banalizada, avaliar “prós” e “contras” dessa situação e propor, através de um exercício da imaginação e do pensamento, uma espécie de caminho histórico diferenciado, mostrando as variabilidades da construção da verdade – assim como é na História – e de um caminho não-linear da realidade, utilizando-se, *ao mesmo tempo*, dos vários modos de fotografar (modo *pinhole* em conformidade com os modos das *câmeras digitais profissionais, celulares*, ou relacionados), e atribuir a cada resultado e a cada equipamento, sua importância devida, insubstituível, ímpar, dentro da possibilidade e objetivo de cada resultado.

---

<sup>7</sup> Existe um dispositivo ótico simples chamado de *pinhole* (termo derivado do inglês que significa buraco de agulha) que permite obter um aparelho fotográfico derivado da câmara obscura (ou quarto escuro), que era um artifício muito usado pelos pintores renascentistas para reprodução de desenhos em grandes e pequenos tamanhos. Alguns desses pintores isolavam da luz um cômodo, ou qualquer outro espaço e, dividindo parede com esse espaço, encontrava-se outro bastante claro. Nessa parede ou divisão, era feito um pequeno furo para que luz e imagem contidas no quarto claro fossem projetadas no quarto escuro, permitindo um processo de decalque. Atualmente, chama-se *pinhole* o aparelho fotográfico que usa esse dispositivo, resultando em uma imagem captada sem uso de lentes. Na França, esse aparelho é conhecido como *Sténopé* (*sténopé* em francês faz referência a fotografias sem o uso de lentes). O estudo da captação de imagem é bastante antigo no país. Em 1826, Nicephore Niépce, a partir da construção de um quarto escuro, aplicou numa das paredes desse quarto uma placa fotossensibilizada por substâncias químicas, e por um pequeno orifício nessa parede, a imagem de seu jardim externo penetrou e queimou a placa durante 8 horas, produzindo, assim, o que foi considerada a primeira fotografia da História.

<sup>8</sup> Em 1851, Frederick Archer desenvolve uma chapa de vidro sensível com nitrato de prata (fundamento do funcionamento do espelho). Em 1861, Maxwell dá a base da fotografia em cores, utilizando filtros nas cores fundamentais (vermelho, verde e azul), produzindo em 1868 a 1ª fotografia colorida até então ocidentalmente conhecida.

<sup>9</sup> Câmeras analógicas são os modelos derivados da *polaroidland*, sem a instantaneidade da fotografia, como os modelos *Zenit* ou *Yashica* dos meados do século XX. Numa aula, novamente poderia ser um bom exemplo de História da Fotografia esse momento da história das técnicas.

<sup>10</sup> Em 1981 a então *Sony* lança no mercado a *Mavica*, modelo de câmera com *ship*, princípio das câmeras digitais, inicialmente muito difundidas com o fotojornalismo.

Quando dessa análise fotográfica, cada educando perceberá (é um dos objetivos dessa prática fazê-los perceber isso) *em si* uma maneira diferente de *ver e contar a História* a partir da imagem que vê, obedecendo ao *dever histórico individual* (sua subjetividade) e social (categoria de sujeito), delineando uma proposta múltipla de narrativas, valorizando a *transdisciplinaridade* tão necessária à época contemporânea.

Logo, dada a importância e logicidade devida a cada interpretação, o educador, através de uma interferência de práxis, possibilitará o desenrolar de uma antropologia cultural categórica do senso coletivo contemporâneo, ao fazer perceber como a História (a Sociologia, a Antropologia, a Filosofia, as Artes) pode ser contextualizada de diversas formas, e, dessas, sempre ser escolhida(s) uma(s) forma(s) específica(s)<sup>11</sup> em função das necessidades de uma presente organização ética, econômica, política, social, enfim; cultural.

Essa proposta também se justifica por tratar de um objeto muito importante e acessível (em função da História e da Arte, tanto em relação ao campo prático como em relação ao campo teórico), porém tão vulgarizado ao entendimento da História: o reconhecimento da fotografia como documento social e sociológico, que veio acompanhado da consciência de que a fotografia tem as limitações da visão socialmente situadas pelo fotógrafo e da invisibilidade das várias dimensões da realidade social. Assim como os sociólogos reconheceram ocultações que pediam o desenvolvimento de técnicas de pesquisa que permitissem nelas penetrar, os fotógrafos sociais têm desenvolvido técnicas para obter imagens daquilo que é invisível ao olhar dominante.

Há uma necessidade de se fazer desse reconhecimento cultural da fotografia, um associado em favor do ensino das Ciências Humanas, tal como a História, a Filosofia, a Sociologia, as Artes – e a quem mais couber – com o intuito de desconstruir sistematizações cegas ou deveras racionais do contemporâneo, e problematizar que toda limitação acaba sempre servindo para mostrar o invisível. Assim, a partir do desenvolvimento da sensibilidade, da intuição – ações essas muito esquecidas pelo contemporâneo –, transformar o educando num entendedor do seu entorno a partir de sua própria produção, de sua própria História externalizada no uso da fotografia e do seu ato fotográfico, faz com que esse educando perceba o quanto o conceito de *verdade*

---

<sup>11</sup> A exemplo do *pinhole* que pode se contrapor ao celular, já que grande maioria das pessoas hoje em dia tem celular.

pode ser *variável*, o quanto pode haver de criticidade nesse conceito, além de buscar melhores maneiras de proceder para compreender melhor a nossa tão famigerada época, em que chamo de *era dos pós-tempos*.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### LIVROS

ALES BELLO, Angela. *Fenomenologia e Ciências Humanas – psicologia, história e religião*. Org. e Trad. de M. Mahfound e M. Massimi. Bauru: EDUSP, 2004.

\_\_\_\_\_. *Introdução à Fenomenologia*. Trad. Ir. Jacinta Turolo Garcia e Miguel Mahfoud Bauru, SP: EDUSC, 2006.

ALVES, Nilda (Org.). *Formação de Professores: pensar e fazer*. 6. ed. São Paulo: Editora da UNESP, 2005.

\_\_\_\_\_. GARCIA, Regina Leite (Org.). *O Sentido da Escola*. 2ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da Educação*. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BARROS, José D'Assunção, *O Campo da História – Especialidades e Abordagens*, Petrópolis: Vozes, 2004.

BENJAMIN, Walter. *Magia, Técnica, Arte e Política. Obras Escolhidas. Vol. I*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BLOCH, Marc. *Introdução à História*. Coleção Saber. Nº 59, 6ª ed. Publicações Europa-América: Lisboa, 1941.

BOLLNOW, Otto Friedrich. *Pedagogia e Filosofia da Existência: um ensaio sobre formas instáveis da educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1971.

BURKE, Peter, *Testemunha Ocular. História e Imagem*, trad. de Vera Maria Xavier dos Santos, revisão técnica de Daniel Aarão Reis Filho, Edusc – Editora da Universidade do Sagrado Coração, Bauru, 2004, p. 32.

CASTORIADIS, Cornelius. *Figuras do Pensável: as encruzilhadas do labirinto*. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2004. Cap. Imaginário e Imaginação na Encruzilhada.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural - entre práticas e representações*, Lisboa: DIFEL, 1990.

CIAVATTA, Maria. **O Conhecimento Histórico e a Questão Teórico-Metológica das Mediações**. In: Maria Ciavatta Franco; Gaudêncio Frigotto. (Org.). *Teoria e Educação no Labirinto do Capital*. 1. ed. Petrópolis: VOZES, 2001.

\_\_\_\_\_. e ALVES, Nilda (orgs). *A Leitura de Imagens na Pesquisa Social: história, comunicação e educação*. 2. ed – São Paulo: Cortez, 2008.

COSTA, Marisa Vorraber (Org). *A Educação na Cultura da Mídia e do Consumo*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

\_\_\_\_\_. *Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

\_\_\_\_\_. **Diversidade, Multiculturalismo e Diferença – uma conversa com professores e professoras**. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Formação de Educadores – Trajetórias e Perspectivas*. São Paulo: Editora da UNESP, 2005.

DARNTON, Robert. **História Intelectual e Cultural** In: *O Beijo de Lamourette*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p.175-197.

DUBOIS, Phillipe. *O Ato Fotográfico: ofício de arte e forma*. Santos: PAPIRUS Editora, 2004.

EINSTEIN, Albert; INFELD, Leopold. *A Evolução da Física*. Trad. de Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

FLUSSER, Vilém. *Filosofia da Caixa Preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia*. São Paulo: HUCITEC, 1985.

HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo*. Trad. bras. de Márcia de Se Cante. Petrópolis: Vozes, 1990.

HUSSERL, Edmund. *A Crise da Humanidade Européia e a Filosofia*. Tradução de Pedro M. S. Alves. Coleção Textos Clássicos de Filosofia. Universidade da Beira Interior: Covilhã, 2008.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão prática*. Lisboa: Ed. 70, 1986.

\_\_\_\_\_. *Crítica da razão pura*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

KATO, Mary Aizawa. *No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: ÁTICA, 1986.

KLEIMAN, Ângela (org.). *Os Significados do Letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LISSOVSKI, Maurício. Fala do autor de *A Máquina de Esperar*, concedida em entrevista ao autor do artigo em Recife, 06 de agosto de 2010.

MERLEAU-PONTY, Maurice, *Fenomenologia da Percepção*. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MOMIGLIANO, A. *As Raízes Clássicas da Historiografia Moderna*. São Paulo: EDUSC, 2004.

\_\_\_\_\_. *Classical Foundation of Modern Historiography*. With a Foreword by R. Di Donato, Berkeley, 1990.

\_\_\_\_\_. *The Place of Ancient Historiography in Modern Historiography*. IN: *Seitimo contributo a alla storia degli Studi Classici e Del Mondo Antico*: Roma, 1984.

PINSKY, Jaime (org.). *O Ensino de História e a Criação do Fato*. São Paulo: Contexto, 2009.

REIS, José Carlos. *História e Teoria: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade*. 3ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

SARTRE, Jean-Paul. *A Imaginação*. Porto Alegre, RS: HUCITEC, 1986.

SCHAEFFER, Jean-Marie. **Espaço e Tempo Fotográficos**. IN: *A Imagem Precária: sobre o dispositivo fotográfico*. Campinas, SP: PAPIRUS, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) *Nunca Fomos Humanos – Nos Rastros do Sujeito*. Belo. Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. *Teoria Cultural e Educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1998.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 11ª ed. Petrópolis – RJ: VOZES, 2010.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Adultos Não Alfabetizados: o avesso do avesso*. Coleção Linguagem/Perspectiva. São Paulo: Pontes, 1988.

\_\_\_\_\_. *Alfabetização e Letramento*. Coleção Questões da Nossa Época. São Paulo: Cortez, 1995.

TOURAINÉ, Alain. *Um Novo Paradigma: para compreender o mundo de hoje*. Tradução de Gentil Avelino Tilton. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

## REVISTA

BRUCE, Fabiana; DIDIER Thereza; FALCÃO, Lúcia. *História(s) e Ensino de História* – Artigo publicado no Caderno de Estudos Sociais da Fundação Joaquim Nabuco. Recife, vol. 22, n. 2, jul./dez., 2006, p. 199-207.

## INTERNET

RAFAEL. *A ESCOLA DE ATENAS (Scuola di Atenas)*. Afresco 500cm X 700cm. Vaticano: Palácio Apostólico, 1506 – 1510. Disponível em <[www.google.com/scuoladiatenas](http://www.google.com/scuoladiatenas)> em 21/05/2010, às 11h53.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Núcleo de Fotografia da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da UFRGS*. Retirado de <[www.ufrgs.br/fot.xper.htm](http://www.ufrgs.br/fot.xper.htm)> em 02/02/10, às 14h37.