

Ponderações sobre a formação docente por entre os diálogos com estudantes de Pedagogia

Considerations on teacher training through dialogues with Pedagogy students

Adriana Maria de Assumpção¹
Guaracira Gouvêa²
(In Memoriam)³

RESUMO

O estudo trata da leitura de imagens realizada por estudantes de pedagogia, tendo como meio as fotografias projetadas em rodas de conversa, organizadas para compartilhar modos de ler e os sentidos envolvidos nessas leituras. A pesquisa problematiza a leitura de imagens e sua importância na formação docente. O estudo aponta a necessidade de dialogar com as narrativas dos estudantes buscando uma escuta atenta, percebendo nas enunciações outros saberes. Por meio das imagens podemos promover a leitura crítica dos textos que se inserem no campo da cultura visual.

Palavras-Chave: formação docente; visualidades; leitura de imagens; educação; fotografia.

ABSTRACT

The study deals with the reading of images performed by pedagogy students, using photographs projected in conversation circles as a means, organized to share ways of reading and the meanings involved in these readings. The research discusses image reading and its importance in teacher education. The study points out the need to dialogue with the students' narratives, seeking an attentive listening, noticing other

knowledge in the enunciations. Through images we can promote the critical reading of texts that fall within the field of visual culture.

Keywords: teacher training; visualities, image analysis; education; photography.

Fecha de Recepción: 27/06/2021
Primera Evaluación: 23/10/2021
Segunda Evaluación: 3/11/2021
Fecha de Aceptación: 12/11/2021

Introdução

O estudo que apresentamos neste momento trata de leitura de imagens, particularmente fotografias, no contexto de formação de professores, em meio a práticas, por meio das quais intentamos compreender os sentidos das leituras de imagens realizadas por estudantes de um curso de pedagogia. Partimos do princípio de que a formação docente deve estar embasada em metodologias que sejam potencialmente estimuladoras de trocas e construção de conhecimento crítico. Também consideramos que essas estratégias podem impulsionar maior participação nas reflexões dentro e fora do espaço escolar, confluindo para a participação cidadã. Nessa perspectiva, o potencial das imagens e da cultura visual em que estamos imersos é considerado no planejamento das práticas de formação docente. O interesse por esta temática se deve, em grande parte, pela aproximação com questões suscitadas em aulas ministradas para alunos do curso de pedagogia. A pesquisa problematiza a leitura imagética e a sua importância para a formação docente. Nos interessa compreender os sentidos presentes nas narrativas construídas em meio ao entrelaçamento de visualidades na formação de pedagogos, bem como sua relação práticas educativas.

Na experiência de construção dos dados, a prática educativa foi problematizada por meio das trocas compartilhadas em rodas de conversa. Assim como Paulo Freire (2001; 1993; 1995), acreditamos que a experiência vivenciada por educadores passa pelo desafio de estar envolvido de maneira profunda e concreta com as realidades dos estudantes, assim como criar espaços para ouvi-los.

Desta forma, nos inserimos em uma proposta educativa com visualidades, considerando práticas de formação docente que sejam propositivas e provocadoras, e que utilizem a problematização da imagem por meio de suas leituras. Partimos do pressuposto que os modos de leitura dos estudantes envolvem a leitura de mundo, capaz de proporcionar espaços de aprendizagem que dizem respeito ao contexto local e global, criando diferentes possibilidades para compreensão do mundo e dos saberes envolvidos na aprendizagem.

A leitura do mundo possibilita uma leitura crítica da realidade e é por meio dela que os estudantes exercitam politicamente seu papel no mundo, como afirma Freire (1993). Escolhemos os textos imagéticos em virtude da potencialidade que eles possuem e pelas leituras polissêmicas que estimulam. Por meio da projeção de imagens criamos um espaço profícuo para discussão de assuntos diversos.

Nosso lócus da pesquisa – o Curso de Licenciatura em Pedagogia da Unirio - foi criado nos anos de 1980 com duas habilitações, a saber: Magistério das Disciplinas Pedagógicas e Magistério de Primeira à Quarta Série do Primeiro Grau. No ano de 1995 o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) reconheceu o curso com a primeira habilitação e indicou a segunda habilitação para futuras possibilidades.

Diálogos sobre Imagens e leitura – algumas escolhas teóricas

A palavra Imagem é derivada de *imago* do latim e, segundo Joly (2007) servia para designar a máscara mortuária usada nos funerais romanos e, no mundo contemporâneo está muito associada à mídia, o que para esta autora representa, ao mesmo tempo, invasão e onipresença no cotidiano. A palavra imagem também pode ser traduzida do grego *eikon*, bem como no francês *image*, enquanto no inglês encontramos uma diferenciação entre *image* e *picture* (Santaella y Nöth, 2013, p. 38). Ressaltamos que não é nosso objetivo tratar das determinações históricas e conceituais do campo semântico dessa palavra, nesse sentido, Santaella e Nöth indicam referências pertinentes na obra citada.

As imagens são capturadas por nossa visão e, por meio da sua tradução em palavras, buscamos entendê-las e contemplar nossa própria existência. Apesar de lermos imagens o tempo todo não paramos para pensar sobre isso, sobre sua permanência em nosso mundo.

As imagens que formam nosso mundo são símbolos, sinais, mensagens e alegorias. Ou talvez sejam apenas presenças vazias que completamos com nosso desejo, experiências, questionamentos e remorso. Qualquer que seja o caso, as imagens, assim como as palavras, são a matéria de que somos feitos (Manguel, 2001, p. 21). Lemos imagens o tempo todo, organizando-as como uma narrativa mental que, muitas vezes guardamos na memória e não compartilhamos com mais ninguém. Nos dias atuais, onde se percebe uma produção incessante de imagens há uma tendência em guardar algumas experiências imagéticas “apenas” na memória, ou seja, pessoas que consideram o não registrar, não fotografar, como uma forma de exercitar o olhar.

Segundo Manguel (2001, p. 32), talvez não seja possível um sistema para ler as imagens, similar àquele criado para ler a escrita (um sistema implícito no próprio código que estamos decifrando). Em contraste com o texto escrito no qual o significado dos signos deve ser estabelecido antes que eles possam ser gravados na argila, ou no papel, ou atrás de uma tela eletrônica, o código que nos habita a ler uma imagem quando impregnado por nossos conhecimentos anteriores, é criado após a imagem se constituir – de um modo muito semelhante àquele que criamos ou imaginamos significados para o mundo à sua volta, construindo com audácia, a partir desses significados, um senso moral e ético para vivermos.

Somos nós, que culturalmente e historicamente, vamos “dando corpo” aos discursos imagéticos e inserindo neles nossos valores morais e éticos, proibindo ou censurando determinadas imagens. Os significados e os sentido construídos fazem parte da nossa cultura e a leitura decorre disso.

Uma imagem é uma representação de alguma coisa que não está presente, como uma aparência de algo que foi subtraído do lugar onde se encontrava originalmente

e que pode perdurar por muitos anos. Fotografia, vídeos, cinema, todos oferecem imagens que são somente aparência de um objeto representado. É importante chamar a atenção para que efeitos esse tipo de compreensão traz para o campo de pesquisa, ensino e formação docente, no qual usualmente o objeto referenciado é tratado como equivalente à imagem que o representa. Podemos citar como exemplos, os desenhos, esquemas e fotografias dos livros didáticos, bem como dos vídeos que representam fenômenos da natureza, além do trabalho com modelos e simulações em situações de atividades práticas experimentais (Assumpção e Gouvêa, 2017).

Consideramos essa discussão muito relevante, à medida que possibilita refletirmos acerca desse poder manipulador ou do cenário apocalíptico que alguns pesquisadores apresentam ao tratar das imagens na sociedade, destacando como estão sendo utilizadas por diferentes minorias a fim de fazer desse “poder” uma tática importante para as lutas de cada grupo. Nesse sentido, compreendemos que existe uma estreita ligação entre a ausência de práticas de democratização da leitura, a falta de acesso aos conhecimentos científicos e a leitura de textos imagéticos. Para ler uma imagem é preciso que o leitor esteja motivado pelo prazer do texto e, dessa maneira, inicie sua busca a fim de se apropriar, inventar e produzir novos significados e, nesse sentido, o leitor caracteriza-se, como nas palavras de Certeau, como um caçador que percorre terras alheias (Chartier, 1999, p. 77).

Reconhecemos, assim como Barthes (2009, p. 28), que a significação da imagem é, certamente, intencional: são certos atributos do produto que formam a priori os significados da mensagem. Assim, na leitura das imagens, a percepção dependerá estreitamente da minha cultura e do meu conhecimento do mundo, dos signos de que disponho (Barthes, 2009, p. 24). O autor traduz muito bem a intensidade que pulsa no olhar que lançamos sobre as imagens observadas cotidianamente e trata a palavra imagem como produto de diferentes representações: ora mental, ora imagística, ora referente a um imaginário. Segundo ele, quando tratamos de uma Civilização da Imagem, fatalmente estamos afirmando uma suposição de que as civilizações anteriores não praticavam a comunicação icônica; entretanto não dispomos de estudos sobre essa questão. Dessa maneira, podemos nos questionar sobre a forma como entendemos a comunicação em outras civilizações, onde a imagem participava profundamente da vida cotidiana dos homens (pinturas rupestres, vitrais, pinturas, almanaques, livros ilustrados).

A comunicação mista que encontramos hoje nas sociedades (imagem e linguagens) leva-nos a esquecer que a imagem, precisamente, nunca está privada de palavra (fotografia legendada, publicidade anunciada, cinema falado, histórias em quadrinhos).

Nos parece que a interação com textos imagéticos está relacionada a uma prática milenar de contar histórias e refazer caminhos e relações com narrativas

imagéticas. Continuamos a recontar histórias vividas ou não por meio das imagens que encontramos, traçando paralelos entre elas e nossas próprias histórias e outras ficcionais. Corroboramos as palavras de Manguel quando reflete sobre esse tema:

Quando lemos imagens – de qualquer tipo, sejam elas pinturas, fotografias, - nós atribuímos o caráter temporal da narrativa. Ampliamos o que é limitado por uma moldura (numerosas telas) para um antes e um depois e, por meio da arte de narrar histórias (sejam elas de amor ou de ódio), conferimos à imagem imutável uma vida infinita e inesgotável (2001, p.27).

Podemos dizer que ler imagens é uma emoção por meio da qual misturamos sentimentos e conhecimentos que nos levam a compreender o que esse tipo de texto nos desperta. Assim continuamos a ler uma imagem após a outra cada vez com mais detalhamento na observação que se torna também um ato de curiosidade e criticidade. Como aprendemos com Barthes, a fotografia é perigosa, pois possui funções como representar, informar, surpreender, fazer significar, dar vontade. E eu, Spectador, as reconheço com mais ou menos prazer: nelas invisto meu *studium*. Em se tratando de imagem podemos inferir que este “perigo” tratado por Barthes, pode estar relacionado às formas de poder existente neste tipo de linguagem, “percebida como ferramenta de narração e como articuladora de discursos” (Fernandes, 2018). Segundo o autor:

como todas as linguagens humanas, a visualidade possui seus elementos formais e é ordenada por um conjunto de regras, está inserida em uma ordem discursiva socialmente normatizada e controlada. A grande diferença em relação a muitas das outras formas de comunicação é que há uma naturalização da leitura da imagem, o que banaliza a necessidade de um aprendizado para que ocorra e para que sua interpretação possa ser realizada de forma correta (p.85).

Este poder da imagem pode se refletir nas leituras e nas formas de apropriação entre ela e o espectador, criando possibilidades de novas formas de ler que se constituem a partir da compreensão desta narrativa em seus sentidos mais subjetivos. Refletindo por este ângulo, ratificamos as palavras de Fernandes (2018, p. 86) quando ele afirma que no senso comum é aceita a ideia de que as imagens têm um único sentido e que este é imediatamente compreensível e coincide plenamente com o perceptível. Compartilhamos do mesmo entendimento que as imagens não são somente uma forma de representação correlata e natural do mundo físico, bastando apenas uma observação direta para sua compreensão.

Na relação entre a fotografia e o espectador, reconhecemos os dois movimentos que podemos explicitar como um movimento da imagem em direção ao espectador – *studium* – e um movimento do observador em direção à imagem – *punctum* – como corrobora Souza (2011, p.112) pautada nos estudos de Barthes. Segundo a autora,

o exercício da leitura de imagens fotográficas na escola certamente contribui para uma educação do olhar dos alunos. Nos aproximamos dessa autora em virtude da sua compreensão sobre a importância de processos que priorizem leitura de imagens e ampliação dos sentidos produzidos por estas imagens.

Ampliando nosso estudo, encontramos Vilém Flusser (2011; 2017), que propôs a construção de uma filosofia da imagem onde apresentou o “Glossário para uma futura filosofia da fotografia” em que define imagem como a superfície significativa na qual as idéias se inter-relacionam magicamente. Para o autor, o caráter mágico das imagens é essencial para a compreensão das suas mensagens, pois elas são códigos que traduzem eventos em situações, processos em cenas. Imagens são mediações entre homem e mundo e entropõe-se entre o mundo e o homem, fazendo com que os homens passem a viver em função delas ao invés de se servirem delas (2011, p.23). As imagens são tratadas por Flusser (2017, p.149) como mensagens que precisam de emissor e receptor e, para o autor, essa busca por um receptor traz também uma questão de transporte, pois imagens são superfícies e precisam ser transportadas. Segundo ele se os corpos consistirem em paredes de cavernas, como em Lascaux, então as imagens não serão transportáveis, pois neste caso, os receptores terão de ir ao encontro dessas imagens. Existem corpos como quadros de madeira e telas emolduradas que transportam imagens para lugares comuns – como igrejas e exposições - onde também se transportam os receptores. Nesse sentido, um indivíduo pode comprar ou conquistar um corpo que transporte imagens e tornar-se um receptor exclusivo da mensagem. Para o autor as imagens se tornam cada vez mais transportáveis e o espaço público cada vez mais supérfluo; as imagens são programadas para uma redução contínua da capacidade crítica dos receptores. O autor (2011) afirma que vivemos cercados de fotografias e, elas são tão onipresentes tanto nos espaços públicos quanto nos espaços privados que passam despercebidas na maior parte das vezes. Segundo ele:

O universo fotográfico está em constante flutuação e uma fotografia é constantemente substituída por outra. Novos cartazes vão aparecendo semanalmente sobre os muros, novas fotografias publicitárias nas vitrines, novos jornais ilustrados diariamente nas bancas. Não é a determinadas fotografias, mas justamente à alteração constante de fotografias que estamos habituados. Trata-se de novo hábito: o universo fotográfico nos habitua ao “progresso”. Não mais o percebemos. (p. 89).

Nossa premissa no trabalho com visualidades no espaço da licenciatura, é justamente de ruptura epistemológica, ampliando olhares e saberes para construir novas experiências com a cultura visual. As imagens já circulam nos espaços escolares e na vida pessoal dos estudantes, por isso não podemos deixar de nos apropriar de experiências que possam ressignificar as práticas de formação.

Nesta pesquisa nos debruçamos sobre o olhar e as narrativas dos nossos participantes, espectadores das projeções e sujeitos comprometidos com as conversas compartilhadas nas rodas de conversa. São eles, com os seus saberes e inquietações que nos ajudam a perceber o que fazem das imagens e onde isto se aproxima daquele que as produziu. Aprimorando o estudo, continuamos com interrogações, em busca de pistas sobre as entrelinhas da leitura de uma imagem e, a fim de ressaltar a relevância desse estudo nos aproximamos de Burke (2017, p. 55) que destaca a importância da leitura de imagens como fontes históricas da mesma forma com que os textos escritos são utilizados. O autor afirma que as imagens podem ser traduzidas e adaptadas para usos distintos do ambiente em que foram idealizadas e, podem até ter esta tradução equivocada, mas continuam com a mesma importância por registrarem momentos históricos e não se caracterizarem apenas como ilustrações.

As reflexões sobre visualidades se conectam com nossas premissas de uma formação docente que problematiza a produção e a circulação das imagens, contribuindo para mudanças nas práticas educativas e de transformação social.

Contribuições de Mikhail Bakhtin

Consideramos os sujeitos convidados a participar deste estudo como produtores de sentidos que são carregados de ideologia, o que nos impulsiona a um necessário entendimento acerca da linguagem e suas relações com esses sujeitos. Para embasar nossas reflexões teóricas sobre linguagem buscamos Bakhtin (2004) que considera a constituição do sujeito na e pela linguagem e, desta forma, este estudo nos possibilita uma compreensão acerca das construções que estão envolvidas nas narrativas criadas no contexto das rodas de conversa. A palavra é carregada de sentidos construídos pelos sujeitos por meio de interações dialógicas. Na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor tem relação com a linguagem no sentido do conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular (Bakhtin, p. 95). Considerado um dos grandes teóricos da linguagem e do século XX - tanto pelos estudos que realizou quanto pelo contexto histórico no qual eles foram produzidos (período de forte repressão política de Stálin, na Rússia) - e por sua relevância em função da atualidade no campo da linguagem. Bakhtin desenvolveu a filosofia da linguagem com base nos estudos marxistas e, por meio de seus estudos, mostrou o caráter ideológico dos signos, possibilitando a compreensão da natureza dialógica da linguagem construída entre os sujeitos sociais. Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em

nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (Bakhtin, 2004, P. 95).

As palavras que circularam nas rodas de conversa a partir da observação das fotografias projetadas, são sempre carregadas de sentidos culturais e ideológicos que fazem os participantes tratarem da imagem de forma particular e, em seguida, por meio das interações com outros participantes, reafirmarem esses sentidos.

Elegemos apenas algumas categorias do pensamento bakhtiniano, em virtude da grandeza de sua obra, destacando assim aquelas que foram relevantes para o estudo: o dialogismo como princípio constitutivo da linguagem e condição do sentido do discurso; para Bakhtin pensar em linguagem é relacioná-la com o dialogismo presente nas relações sociais. Buscamos com essa categoria, compreender a comunicação estabelecida nas rodas de conversa por meio da alternância dos discursos dos participantes. Em nosso entendimento, assim como significados sociais estão presentes nos enunciados construídos pelas interações, elas assumem caráter ideológico em sua constituição, bem como não se caracterizam como simples réplica ao discurso do outro. Outro conceito bakhtiniano importante para este estudo é a leitura como construção a partir da interação entre autor, texto e leitor. Nosso entendimento a respeito das leituras realizadas nas rodas de conversa, parte do pressuposto que a leitura é construída com significados, onde o leitor busca interagir com o texto – seja escrito ou imagético – contextualizando-o com sua vida e suas experiências. Nesse cenário constituído por relações dialógicas, coabitam convergências e divergências, bem como diferentes vozes que dizem respeito a práticas linguísticas e sociais. Cada sujeito envolvido nesse processo, irá internalizar essas vozes de diferentes maneiras, e isso singulariza alguns dos embates presentes na constituição do ser social.

O Cenário Empírico e o Caminho Metodológico

Nosso cenário empírico foi o curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Unirio – com uma diversidade de estudantes que envolve pessoas que já atuam como docentes e outras que ainda estão em formação para o exercício desse ofício.

Na apresentação dos dados os participantes aparecem com nomes de fotógrafos brasileiros e estrangeiros, como uma forma de preservar as identidades. Todos os momentos das rodas de conversa foram filmados e fotografados e, além disso, foram feitos registros de áudio. Em todos os encontros, as pesquisadoras se dividiam entre registros e mediação das narrativas construídas na roda de conversa. Na análise optamos por contar como se deram os encontros e que narrativas surgiram neste contexto. No primeiro momento, os participantes foram estimulados a falar livremente sobre as dez imagens projetadas; a seguir eram convidados (as) a falar sobre uma única imagem e o motivo dessa escolha. A divulgação foi feita de duas

maneiras: para a primeira roda de conversa- que foi realizada no período de recesso letivo - as pesquisadoras convidaram estudantes que já estavam matriculados em uma disciplina de férias e poderiam aproveitar a oportunidade e participar da oficina durante encontros realizados antes da referida aula. As outras rodas de conversa realizadas, foram incorporadas na programação de eventos da própria Escola de Educação, a saber: Semana de Educação e a Semana de Integração Acadêmica. As rodas de conversa posteriores aconteceram dentro do planejamento de disciplinas da graduação, em parceria com professores dos diferentes componentes curriculares.

Em nossa ação investigativa privilegiamos autores e estudos onde o exercício da partilha de experiências seja constante, por meio da pesquisa que é construída com a conversa. Nesse sentido, nos unimos a Certeau (1994, p. 50) e tomamos o ato de conversar como nossa metodologia de pesquisa, buscando compreender o tecido oral, que é formado por diferentes locutores de uma conversa. Essa maneira de tratar metodologicamente a pesquisa nos aproxima do exercício de ensinar e aprender com os participantes do estudo. Da mesma forma, contraímos a provocação de Sampaio, Ribeiro e Souza (2018, p. 25) quando os autores nos interrogam sobre o sentido da conversa como metodologia de pesquisa. Corroboramos as palavras dos autores, quando afirmam que esse caminhar metodológico se constitui com

Perguntas que soam como perguntas-convite...Convite para forçar o pensamento a pensar; a fazer-se perguntas, sem a preocupação de respondê-las. Convite para suspender o já conhecido, movimentando saberes e certezas, e, quiçá, estranhar, arriscar, inventar.

As rodas de conversa dividiram-se em momentos distintos com projeções de imagens e conversas gravadas com autorização dos participantes. Na apresentação houve um breve esclarecimento a respeito da pesquisa que estava sendo desenvolvida e sobre a necessidade de autorização do uso das imagens e dos áudios gravados, formalizada no documento do Comitê de Ética em Pesquisa da universidade. As fotos também eram apresentadas pelas pesquisadoras, que tratavam da produção daquelas imagens, abordando aspectos como o contexto e intencionalidades, além de trazer alguns comentários do fotógrafo que as produziu bem como curiosidades e particularidades das imagens. Todas as fotografias foram cedidas pelo fotógrafo Peter Illiciev⁴.

A descrição das imagens criou um ambiente propício para que viessem à tona elementos mais subjetivos que estão relacionados a outros aspectos relacionados com a cultura, as memórias, vidas pessoais, afetividades e outros sentimentos que afluíam nesses momentos de partilha. As respostas dos estudantes nos trouxeram dados importantes no sentido de uma análise dos discursos que foram produzidos. Talvez seja possível relacionar este momento com o *punctum* de que trata Roland Barthes, considerando o que nos punge, nos impulsiona a observar atentamente uma

imagem. Também havia um momento em que eram estimulados a mostrar alguma foto pessoal que tivessem produzido com o celular ou com câmera fotográfica e, em seguida, comentassem esta imagem, descrevendo-a e falando do contexto de produção, bem como as intenções ao produzi-la.

Foram realizados seis (06) encontros com rodas de conversa, com um total de setenta e dois (72) participantes e, desse total, tivemos estudantes de etapas bem diferentes no curso de pedagogia, entre o segundo e o nono períodos. Dentre estes participantes, tivemos faixa etária variada, entre dezenove (19) e cinquenta e dois (52) anos, sendo que, a maior parte, se concentrava na faixa etária de vinte (20) a vinte e sete (27) anos.

Visualidades e Narrativas Entrelaçadas com Memórias Pessoais

[...] Dizem que a memória é seletiva – comentou - mas que seleção é esta? Perguntou e fez um gesto evasivo de mãos.

(Pedro Benjamin Garcia, 2011, p. 50)

Um dia ao finalizarmos uma roda de conversa, comentamos um trecho que havíamos lido no livro de poemas Pedro Benjamin Garcia e como ele nos remetia para as rodas de conversa da pesquisa, em virtude das memórias que os participantes resgatavam ao observar determinadas imagens projetadas, como se estivessem recordando um diário pessoal, com a seleção daquilo que a memória lhes trazia. O livro de Pedro Garcia se organiza de maneira semelhante a um diário - em alguns momentos as anotações se parecem com recordações e, em outros, reflexões - e esta passagem nos levou a pensar em tantas memórias compartilhadas naqueles momentos de construção dos dados e nas nossas anotações de campo. Foram muitas recordações entrelaçadas pelos estudantes com aquelas fotografias vistas pela primeira vez. Pareciam tão pessoais e, no entanto, na realidade constituíram narrativas criadas no imaginário de cada um a partir de algo que os tocou profundamente. Também podemos considerar que a imagem exerceu o *punctum* barthesiano estimulando-os a contar suas próprias histórias de vida, sentindo como se elas estivessem dentro das fotografias, como acontecimentos que se desdobram e vão se mostrando como as “peles da fotografia”, pois a fotografia é um lugar de revelação, de memórias, de desejos (Samain, 2012, p.156).

Nesta seção apresentamos algumas narrativas de estudantes participantes do estudo e suas apropriações a partir da observação das fotografias. Uma das primeiras narrativas foi elaborada por uma estudante, enquanto dialogávamos a respeito das imagens e seu papel na prática educativa. Ela relatou que considerou a oficina como um momento extremamente relevante em sua formação em virtude da própria necessidade de tempo para observar imagens e refletir sobre futuros trabalhos que

irá desenvolver seja em espaços formais ou não formais de educação. Para ela, participar de um momento problematizador da leitura de imagens é muito relevante, pois a estrutura que se apresenta na grade curricular do curso de pedagogia, no seu entendimento, cria poucas possibilidades para os estudantes problematizarem o trabalho educativo com imagens fixas e imagens em movimento.

Essa passagem nos levou a traçar um paralelo com o fotógrafo Cartier-Bresson, quando foi provocado insistentemente, a comentar as suas fotografias: “não há nada para se falar, mas apenas olhar, pois não somos estimulados para esse exercício”. Nos anos de 1970 o fotógrafo Cartier-Bresson (2015) criticava a falta de experiências que fossem estimuladoras para o olhar interrogativo e, já naquele momento, apontava caminhos contrários a uma prática para “ensinar a olhar”. Cartier-Bresson afirmava que

[...] é preciso olhar, e olhar é tão difícil. Estamos acostumados a pensar. Pensamos o tempo todo, mais ou menos bem, mas não podemos ensinar as pessoas a ver. Demora muito. Aprender a olhar leva um tempo enorme. Um olhar que pese que interroque.

Nas narrativas dos participantes encontramos outros relatos que destacam a falta de oportunidades de problematização das imagens no decorrer do curso de pedagogia da Unirio, ainda que o curso tenha uma disciplina com o nome “Imagem e Educação”. Os estudantes ressaltam que exercitam a produção e a circulação de imagens na vida cotidiana, seja ela acadêmica ou pessoal, porém não refletem criticamente a respeito desses processos.

Compreendemos que esse momento em que são convidados a observar as fotografias projetadas pode suscitar sentimentos profundos e percebemos na fala da estudante uma aproximação com a relação estabelecida pelo cineasta Ingmar Bergman, quando ele relata em sua autobiografia, sobre a relação estabelecida com fotografias de sua infância: “Inclino-me sobre as fotografias de minha infância e estudo o rosto de minha mãe através da lupa; tento penetrar sentimentos que se deterioraram” (Bergman, 2013, p.17).

Em uma das rodas de conversa, um estudante, incentivado a relatar sua experiência em participar da roda de conversa, afirmou que também considerou um momento muito interessante, em virtude da possibilidade de ampliação de conceitos, do entendimento sobre o trabalho com imagem na sala de aula e, por isso mesmo, relevante para sua formação:

Aprendi a olhar os registros dos momentos de nossa vida com outro olhar, um olhar mais crítico e detalhista; eu acho que vou observar mais, melhor, com mais detalhes outras fotografias e vou me preocupar em dar mais tempo aos meus alunos só para olharem, sem ter que escrever um texto pra imagem (Humberto Capai).

Consideramos que esta narrativa nos aproxima daquilo que chamamos do “tempo de olhar” pois segundo estudantes que participaram das rodas de conversa, comumente, as práticas desenvolvidas nos cursos de formação para professores, priorizam a produção de textos e não criam oportunidades para uma reflexão a respeito das imagens. Outro ponto destacado por esses estudantes é que os professores do curso de pedagogia utilizam pouco o recurso de projetar imagens, mas comumente exageram na apresentação de slides com grande quantidade de textos. Segundo os estudantes, as imagens aparecem para ilustrar algo, mas não há muito tempo destinado a observá-las. Compreendemos que este tempo para observar é necessário e faz-se imprescindível na compreensão a respeito da polissemia das imagens e sua potencialidade no trabalho educativo. Outro ponto destacado é a utilização de imagens - de forma significativa - no trabalho planejado para as séries iniciais e, como isso vai se perdendo à medida que os alunos avançam para os anos finais de formação na escola básica.

Apresentamos a seguir uma das fotografias do estudo e algumas narrativas destacadas para este artigo, como um recorte da pesquisa.

Crianças no balanço construído por seu avô – Rio de Janeiro-RJ



Foto: Peter Illiciev

Amar o perdido
deixa confundido
este coração.

Nada pode o olvido
contra o sem sentido
apelo do Não.

As coisas tangíveis
tornam-se insensíveis
à palma da mão.

Mas as coisas findas,
muito mais que lindas,
essas ficarão.

Carlos Drummond de
Andrade

A primeira narrativa – de Marizilda Crupe – nos lembra das reflexões de Barthes, quando ele trata a experiência de olhar uma imagem e vivenciar sentimentos expressos por meio dos conceitos de *punctum* e *studium*.

Essa foto me lembra uma fase boa, gostosa, que tudo era possível aí... quando você mostrou primeira foto que realmente me fixou, que eu me fixeí, foi essa! Deu uma emoção ...uma emoção gostosa de olhar essa fotografia (Marizilda Cruppe).

A estudante diz “o que me fixa” nos lembrando do *punctum* Barthesiano que punge, fere, perfura, por meio das emoções trazidas no momento de observar uma imagem. Ela reafirma esse sentimento quando continua a falar da sua emoção **“eu me fixeí, foi essa! Deu uma emoção ...uma emoção gostosa de olhar essa fotografia”**⁵. Para Barthes (2001, p. 36) esse sentimento só pode ser percebido quando a foto realmente punge o observador mobilizando-o. A narrativa aqui colocada traz em si esse sentimento que se relaciona diretamente com a emoção, com sentidos particulares que somente aquela observadora poderá descrever, ainda que isto se dê de forma muito sutil, subjetivamente. Outra forma de ilustrar o que nos diz o autor é relacionando essa narrativa com os sentidos da imagem, por meio do que ele trata de conotação e denotação. A emoção gostosa de olhar essa fotografia nos remete a um sentido conotado da imagem, onde podemos dizer que a sua percepção traz esse tipo de leitura. Mas seguindo a trilha de Barthes (2009, p. 23) como lemos nós uma fotografia? Que captamos? Em que ordem, segundo que itinerário? O que é captar? Continuamos nossas reflexões com as teorias do autor, e reconhecemos que “a fotografia é verbalizada no próprio momento em que é captada”. Nesse instante das observações e, em seguida, da verbalização por meio das narrativas, os estudantes já estão expondo o que captam por meio dos seus sentimentos.

Nesta perspectiva, a imagem é aprisionada imediatamente por uma metalinguagem interior, que é a língua, não conheceria, em suma, realmente nenhum estado denotado; só existiria socialmente imersa pelo menos numa primeira conotação, aquela das categorias da língua; e sabemos que toda língua toma partido sobre as coisas, que ela conota o real, mesmo que não seja senão ao distingui-lo; as conotações da fotografia coincidiram pois, *grosso modo*, com os grandes planos de conotação da linguagem. (id.p. 24)

A próxima narrativa que apresentamos é de uma estudante nomeada Wania Corredo, que ao ser estimulada a escolher uma fotografia respondeu rapidamente que “aquela das crianças no balanço” porque me emocionei muito quando a vi.

Essa foto me lembrou muito infância, minha infância...e apesar do cenário tão humilde as crianças estão se divertindo...a gente não vê mais isso não... nem criança brincando nem se divertindo. Essa foto lembra a infância da gente, a minha infância... das crianças no balanço é muito legal. Hoje em dia não

se vê mais essa cena nem em cidade pequena, porque o município faz um parquinho prá criança brincar e normalmente os adultos vão lá e destroem; mas isso era normal ter na casa da gente. Tinha lá uma árvore, um pé de manga ou um abacateiro; meu pai sempre dizia: - não vou amarrar no abacateiro porque vocês vão cair e se machucar, porque ele quebra. E amarrava na mangueira. E era isso: era uma corda com uma tábua e ali a gente sentava e brincava...e era muito legal! Muito legal, achei essa foto muito legal, remete à minha infância, sabe? A gente era muito feliz, mesmo com todas as dificuldades, a vida humilde...essa foto toca a gente...porque tinha a infância de verdade ali naquele lugar (Wania Corredo).

As narrativas apresentadas trazem relatos, por meio dos quais as estudantes ressaltam a relação estabelecida por elas com sua própria história, e, nesse sentido, destacamos as observações que elas fazem resgatando aspectos muito íntimos como a fala de Wania Corredo - que segundo ela, o pai construía balanços como aquele da foto - mas também a narrativa de Nair Benedicto, outra estudante que escolheu essa imagem.

Escolhi essa foto porque ela é muito emocionante mesmo! Faz a gente pensar na vida que tinha e não tem mais...porque acabou né? Tudo isso já foi...já é passado e não volta mais...a infância de hoje em dia não é mais assim como essa ai da foto que você trouxe.

Com as Rodas de Conversa, foi possível criar um espaço dialógico, estabelecendo a comunicação pautada no respeito com as diferentes vozes. A estudante Wania Corredo demonstra uma interpretação particular ao comunicar seus sentimentos durante a observação dessa fotografia e, por meio desse processo podemos inferir sobre os sentidos conotados das imagens.

É isso mesmo: essa foto lembra a infância da gente, a minha infância, acho que todos... das crianças no balanço é muito legal. Mesmo em cidade pequena não existe mais essa infância. Tá tudo muito mudado e a infância, o sentimento mesmo de infância se perdeu, né? Hoje o pai e a mãe dão presente caro do shopping e acham que isso é infância feliz. Cada vez a criança quer mais coisas caras, mais brinquedos da moda, coisas caras que dizem que é necessário prá ter uma infância feliz.

Os sentidos são ligados à conotação, mas também podemos dizer que o detalhe do balanço atrai o olhar dela, da mesma maneira que Barthes trata o “detalhe” que atrai os seus olhos, que muda sua leitura; esse “detalhe” é o punctum (2011, p.51).

Observando a narrativa da estudante Wania, particularmente no trecho em que ela afirma “[...] a gente era muito feliz [...] essa foto toca a gente” nos parece que ela tem a intenção de incluir o “outro” em sua narrativa e, dessa maneira, criar um espaço dialógico com os outros participantes. Quando estava falando sobre isso,

ela fez questão de olhar para os colegas e, em seguida, novamente se expressar usando “a gente”.

Pautamos nossa compreensão nos estudos de linguagem (Bakhtin, 2003) e, dessa forma, compreendemos que as narrativas possuem uma estrutura por meio da qual pode-se perceber diferentes vozes, onde existem contradições e embates que representam posições ideológicas. Nesse sentido, destacamos que as rodas de conversa se configuraram como um espaço importante por possibilitar trocas e reelaborações, estabelecendo um encadeamento dialógico. A metodologia das rodas de conversa possibilitou encontros com diferentes vozes e construções coletivas na partilhar de conhecimentos.

Consideramos como Dubois (2017)⁶ os rastros da fotografia e como isto se reverbera criando uma relação de testamento, pois a fotografia só diz uma coisa: “o que vemos já foi, aconteceu numa realidade anterior à imagem”, mas nos indagamos sobre esta relação estabelecida entre a foto descrita e seus observadores que a tratam com uma relação de pertencimento ao seu próprio passado. Essa experiência vivida no momento da roda de conversa nos remete também ao que diz Barthes sobre o *punctum*, pois para este autor, é por meio dele que o sujeito sente e se emociona em virtude do modo como é “tocado” pela pungência daquela imagem. Nesta experiência a imagem vai assumindo sentidos por meio dos rastros que ela carrega e, desta maneira, a emoção com o “isso foi” da fotografia pode ser aflorada no observador. A seguir trazemos um trecho da narrativa de outra estudante, nomeada Renata Castello Branco.

Ah essa foto é muito linda assim...antiga...com essas crianças no balanço...e eu fico imaginando ...antigamente as crianças brincavam assim né? E daí eu acho que deve ser os netinhos de alguém, porque eu sou avó e eu fico pensando que eu queria que minha neta tivesse uma infância assim dessa foto aí com balanço, brincadeira na terra, quintal, tudo isso eu tive na minha infância e minha neta eu acho que não vai ter...eu acho assim né...por tudo assim que tem hoje aí...a vida...crianças nem sai mais prá brincar por causa da violência... (Renata Castello Branco)

A foto identificada pela estudante como uma imagem antiga foi produzida em 2011 em uma casa na zona oeste do Rio de Janeiro. Nos parece que a cor (preto e branco) e a imagem bucólica conduz o olhar da estudante e a orienta ao afirmar que se trata de uma foto antiga. A relação que ela estabelece com os seus sentimentos mais fraternos, ao afirmar que “as crianças devem ser netinhos de alguém” nos permite inferir que há uma relação extremamente ligada ao amor de uma avó misturado aos sentimentos aflorados por meio da observação de uma imagem que se assemelha com suas memórias afetivas.

Considerações Inconclusivas

No início desse estudo consideramos algumas premissas como a formação docente no curso de pedagogia, mas não buscávamos treinar o olhar dos estudantes, todavia ansiávamos por uma “alfabetização para a leitura de mundo” como aprendemos com Paulo Freire.

Desde o início, nosso desejo foi problematizar as leituras dos estudantes e as possibilidades desta pesquisa como um espaço de formação com experiências mediadas por imagens, e, buscando problematizar relações entre o mundo imagético e o espaço educativo.

Quando projetamos imagens nas rodas de conversa organizadas com estudantes, e, em seguida, propusemos a reflexões sobre este momento, sentimentos foram deflagrados e eles são percebidos nas narrativas, carregadas de sentidos muito particulares. Podemos afirmar que alguns estudantes são tocados profundamente por determinadas imagens e envolvendo sentimentalidades que são propiciadas pelas imagens que os emocionam.

Essas percepções implicam em considerar que nos deparamos com imagens e, ao mesmo tempo com um *não saber* que nos deslumbra e nos impulsiona a buscar o que Didi-Huberman (2010) trata como rupturas epistemológicas, pois não poderemos operar com novas respostas para antigas perguntas e sim, formular perguntas inteiramente novas. O autor questiona a tradução das imagens no visível, legível, fechando possibilidades de ampliar o olhar, e, nosso ponto de vista nos leva a pensarmos nos espaços de formação de professores enquanto espaços de rupturas, incertezas, e construtores de conhecimento.

Nossa prática vem demonstrando que a imagem propicia aos estudantes momentos únicos de desvelar seu olhar e de criar referências próprias em suas fotografias. Desta maneira, pretendemos fazer da reflexão sobre leitura de fotografias uma forma de problematizar a construção do conhecimento e as formas – que percebemos na maior parte das vezes reprodutoras de práticas hegemônicas – que a escola tem encontrado para o trabalho educativo. Nesse sentido, a pesquisa propicia uma reflexão sobre a formação docente e a importância de práticas que privilegiem o texto imagético sem esquecer da importância do texto escrito, propiciando experiências que sejam enriquecedoras para a formação docente.

Partindo do pressuposto que as imagens são discursos e transmitem valores, ideias, mensagens e conceitos destacamos o papel de extrema importância na formação docente e nas ações didático pedagógicas pensadas para a formação nas licenciaturas. A escolha das imagens e das atividades que são pensadas com a utilização delas é carregada de intencionalidades e precisa ser pensado com convicção e clareza do seu potencial educativo e em uma perspectiva de dialogicidade e de seu caráter polissêmico, na perspectiva dos estudos bakhtinianos.

Nas rodas de conversa foi possível perceber alguns sentidos fortemente marcados nas leituras realizadas pelos estudantes, demonstrando que conceitos pautados nos estudos barthesianos como denotação, conotação, óbvio e obtuso eram percebidos nas narrativas e de uma forma bastante relevante. As narrativas trazem esses conceitos em suas estruturas e por meio delas conseguimos perceber como cada estudante relaciona seus valores, seus conceitos e ideologias aos processos envolvidos no momento da leitura da imagem. Durante as rodas de conversa, foi possível inferir que este caminho metodológico propiciou encontros muito proveitosos, com experiências e compartilhamentos, considerando que as construções dos enunciados eram dialógicas e refletiam a dinâmica proposta neste espaço. Pensar em rodas de conversa trazia implicitamente, um modo de entender este espaço como não somente “produção de dados de uma pesquisa” mas um percurso investigativo que fosse também formativo e colaborativo.

O nosso desejo foi criar um espaço onde as visualidades pudessem ter uma função *brincativa* usando as palavras do poeta Manoel de Barros, onde pudessem surgir perguntas e encontros, que fossem construtivos do ponto de vista deste fazer pesquisa – para o pesquisador – e do viver a pesquisa – para os estudantes, que participaram desta experiência. Consideramos que este objetivo foi alcançado pelos relatos dos estudantes e por tantas narrativas potentes produzidas nos encontros.

Durante as rodas de conversa fizemos movimentos de ir e vir aos conceitos e teorias, buscando fundamentar nossas considerações, mas também trazer reflexões que fossem interessantes para aqueles estudantes, do ponto de vista da formação. Foi desafiador realizar várias rodas de conversa com estudantes diferentes e perceber que as leituras se mostravam semelhantes em aspectos como os sentidos ressaltados por eles – mais conotativos – e as experiências e memórias que cada imagem trouxe do íntimo desses estudantes. A liberdade que eles tiveram na forma de participar das rodas de conversa foi extremamente importante para as narrativas construídas; sem movimentos que criassem censura ou atitudes de desrespeito entre os participantes.

As reflexões construídas sobre imagens, infância e os processos educativos na sociedade contemporânea, revelaram que ainda é necessário problematizar diferentes questões envolvidas com esses temas, buscando aprofundá-las. Quando tratam da infância, os estudantes revelam críticas aos processos que são vistos em grande parte das escolas. Nesse sentido, nas narrativas percebemos que devemos buscar práticas educativas que possam garantir o direito ao brincar e a criação de espaços que sejam promotores do desenvolvimento dos processos sociais e psicológicos das crianças por meio da interação social. As interações entre professores e as crianças, possibilitam também partilhar problemas, assuntos e valores culturais dos conteúdos trabalhados na escola.

Seguindo essa “trilha” ressaltamos a relevância da qualidade das interações

entre estudantes e professores, com práticas dialógicas onde sejam partilhados saberes e caminhos para construção de conhecimentos. Isso se reverberou nas rodas de conversa e nos propiciou a compreensão do processo de pesquisa que envolveu também o repensar o percurso e as estratégias metodológicas, tornando este processo educativo desafiador e estimulante. Compreendemos que o caminho metodológico se fez pelo método e pelo modo de compreender a pesquisa. Isto não seria relevante se nós não pudéssemos nos posicionar diante dos estudantes, entendendo aquele momento como propiciador de construção de conhecimento e não um espaço apenas para construção de dados da pesquisa. Esta condição se relaciona com nossa postura, enquanto educadoras e com nossa maneira de entender o mundo e os movimentos que consideramos relevantes na formação de educadores.

Mia Couto (2011) nos provoca a pensar a respeito da leitura em suas diferentes dimensões e sobre as formas de saborear as histórias, pois perdemos esses momentos com a vida que se estabeleceu em um universo no qual não são considerados diferentes saberes. Para o autor, contar, narrar, trocar, compartilhar, são momentos cada vez mais escassos na vida moderna. As práticas de construção de conhecimentos, em sua maioria, não privilegiam experiências coletivas com a partilha de aprendizagens e escuta. Nos encontros com os estudantes buscamos essa experiência de partilha e de afetos para nos transformarmos por meio da troca de saberes.

Notas

¹ Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá (UNESA) e UNYLEYA.

² Professora Titular da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

³ Este artigo foi gestado com minha parceira de trabalho e grande amiga que, nesse momento, não está mais entre nós.

⁴ Fotógrafo da Coordenação de Comunicação Social da Presidência da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) há 26 anos, com publicações nos principais veículos do País. Participou da cobertura das Copas do Mundo de futebol no Brasil e na Rússia. Membro da equipe da primeira expedição da Fiocruz à Antártica (FioAntar, 2020). Participou de duas exposições coletivas, na França (Montpellier, 2014) e no México (Guanajuato, 2017).

⁵ Destaque das autoras.

⁶ Fala proferida em Aula Inaugural do PPGECOM UFRJ em 16.03.17.

Referências

- Andrade, C. D. de. (2002). *Antologia Poética*. (Organizada pelo autor). Rio de Janeiro, Brasil: Record.
- Assumpção, A. M.; Gouvêa, G. (2017). *A leitura de imagens na educação: prática emancipatória*

e democrática com estudantes de pedagogia. En: IX Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias, 2017, Rio de Janeiro. Anais do IX Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias. Rio de Janeiro, Brasil: UERJ.

Bakhtin, M. (2004). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo, Brasil: Editora Hucitec.

Barros, M. de. (2013). *Poesia Completa*. São Paulo, Brasil: LeYa.

Barros, M. de. (2006). *O Livro das Ignoranças*. 12ª ed.- Rio de Janeiro, Brasil: Record,2006.

Barthes, R. (2011). *A Câmara Clara: nota sobre a fotografia*. Rio de Janeiro, Brasil: Nova Fronteira.

Barthes, R. (2009). *O Óbvio e o Obtuso*. Lisboa, Portugal: Edições 70 Lda.

Bergman, I. (2013). *Lanterna Mágica – uma autobiografia*. São Paulo, Brasil: Cosac Naify.

Burke, P. (2017). *Testemunha Ocular: o uso de imagens como evidência histórica*. São Paulo, Brasil: Editora UNESP.

Certeau, M. de. (1994). *A Invenção do Cotidiano: Artes de fazer*. Tradução de Ephraim F. Alves. Petrópolis, RJ, Brasil: Vozes.

Chartier, R. (1999). *A Aventura do livro: do leitor ao navegador. Conversas com Jean Lebrun*. Tradução de Reginaldo de Moraes. São Paulo, Brasil: Edunesp/Imprensa Oficial do Estado.

Chéroux, C.; Jones, J. (Orgs.). (2015). *Cartier-Bresson, Henri, 1908-2004. Ver é um todo: entrevistas e conversas, 1951-1998*. Tradução Julia da Rosa Simões. 1 ed. – São Paulo, Brasil: Gustavo Gilli.

Couto, Mia. (2011). *E se Obama fosse africano? E outras intervenções*. São Paulo, Brasil: Companhia das Letras.

Didi-Huberman, G.(2010). *O que vemos, o que nos olha*. São Paulo, Brasil: Editora 34.

Fernandes, A. (2018). Narrativas Visuais: de longe, de perto e de nem tão perto assim. En: Fernandes, A.; Maciel, K. A. (orgs.) *Direção de Arte e Transmidialidade*. Rio de Janeiro, Brasil: Editora UFRJ.

Flusser, V. (2011). *Filosofia da Caixa Preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia*. São Paulo, Brasil: Annablume.

Freire, A. M. (org.) (2001). *Pedagogia dos Sonhos Possíveis/ Paulo Freire*. São Paulo, Brasil: Editora UNESP.

Freire, P. (1993). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo, Brasil: Autores Associados: Cortez.

Freire, P. (1995). *À sombra desta mangueira*. São Paulo, Brasil: Olho d'Água.

Garcia, P. (2011). *Arcabouços*. Rio de Janeiro, Brasil: Ibis Libris.

Joly, M. (2007). *Introdução à análise da imagem*. Lisboa, Portugal: Ed.70.

Manguel, A. (2001). *Lendo Imagens*. São Paulo, Brasil: Companhia das Letras.

Ribeiro, T.; Souza, R. Sampaio, C. S. (Orgs.).(2018). *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* Rio de Janeiro, Brasil: Ayvu.

Samain, E. (Org.) (2012). *Como pensam as imagens*. Campinas, Brasil: Editora da Unicamp.

Sampaio, C. S.; Ribeiro, T.; Souza, R. de.(2018). *Conversa como Metodologia de Pesquisa:*

uma metodologia menor? En: Ribeiro, T.; Souza, R. Sampaio, C. S. (Orgs.).(2018). *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* Rio de Janeiro, Brasil: Ayvu.

Santaella, L.; Nöth, W. (2013). *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. São Paulo, Brasil: Iluminuras.

Souza, L. H. P. de. (2011). *As Imagens da Saúde em Livros Didáticos de Ciências* (Tesis doctoral). UFRJ/NUTES, Rio de Janeiro, Brasil.