



**UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**BIANCA ANTONIO GOMES**

**A FOTOGRAFIA COMO RECURSO À SENSIBILIZAÇÃO AMBIENTAL**

Tubarão  
2016

**BIANCA ANTONIO GOMES**

**A FOTOGRAFIA COMO RECURSO À SENSIBILIZAÇÃO AMBIENTAL**

Dissertação apresentada para defesa ao Programa de Pós-Graduação em Educação, nível Mestrado, da Universidade do Sul de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Fátima Elizabeti Marcomin, Dra.

Tubarão

2016

G61 Gomes, Bianca Antonio, 1986-  
A fotografia como recurso à sensibilização ambiental /  
Bianca Antonio Gomes ; -- 2016

**116 f. il. color. ; 30 cm**

Orientadora : Fátima Elizabeti Marcomin.

**Dissertação (mestrado)-Universidade do Sul de Santa  
Catarina, Tubarão, 2016.**

Inclui bibliografias.

1. Educação ambiental. 2. Fotografia. 3. Degradação  
ambiental. 4. Fotografia na educação. 5. Percepção (Filosofia).  
I. Marcomin, Fátima Elizabeti. II. Universidade do Sul de Santa  
Catarina – Mestrado em Educação. III. Título.

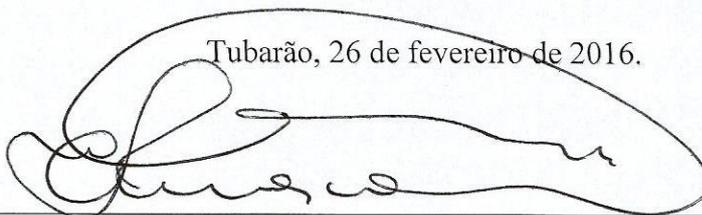
CDD (21. ed.) 363.70071

**BIANCA ANTONIO GOMES**

**A FOTOGRAFIA COMO RECURSO À SENSIBILIZAÇÃO AMBIENTAL**

Esta Dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, da Universidade do Sul de Santa Catarina.

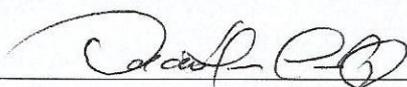
Tubarão, 26 de fevereiro de 2016.



---

Professora e Presidenta da Banca Examinadora Fátima Elizabeti Marcomin, Dra.

Universidade do Sul de Santa Catarina



---

Professor Valdo Hermes de Lima Barcelos, Dr.

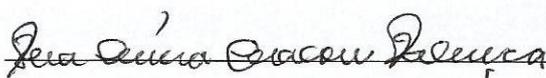
Examinador Externo – Universidade Federal de Santa Maria



---

Professor Doutor Clóvis Nicanor Kassick, Dr.

Examinador Interno – Universidade do Sul de Santa Catarina



---

Professora Doutora Vera Lúcia Chacon Valença, Dra.

Examinadora Interna – Universidade do Sul de Santa Catarina

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos meus pais, Wagner Munhos Gomes e Ana de Fátima Antonio Gomes, por sempre me apoiarem em minhas decisões e na minha caminhada, por sempre me darem suporte, compreenderem minhas ausências e a falta de tempo nesta etapa de minha vida. Muito obrigado por tudo!

À minha orientadora, professora doutora Fátima Elizabeti Marcomin, que nestes dois anos, além de me orientar no Mestrado, orientou-me na vida, deu-me conselhos e me ensinou muitas coisas que ajudaram a me tornar uma pessoa melhor. Tenho muita sorte de termos cruzado nossos caminhos e agradeço muito por ter confiado e acreditado em mim no início de nossa caminhada.

Aos amigos e colegas de Mestrado, de serviço e da vida que estavam presentes, direta ou indiretamente, nestes dois anos de Mestrado. Em especial ao amigo André Campos, que auxiliou com as filmagens.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisul, por auxiliarem, direta ou indiretamente, na construção do conhecimento nestes dois anos de Mestrado. E a Daniela, por nos dar suporte e sempre nos auxiliar da melhor forma na secretaria do Mestrado.

À banca examinadora deste trabalho, por dividir seu conhecimento comigo, dando excelentes sugestões, conselhos e ajudar a tornar este trabalho cada vez melhor.

Ao Instituto Federal de Santa Catarina, em especial ao Campus Palhoça-Bilíngue, por me dar suporte para a realização deste trabalho. E aos meus alunos que voluntariamente dedicaram seu tempo para participar desta pesquisa. Sem vocês este trabalho não teria sido possível.

E a todos aqueles que, de alguma maneira, contribuíram e auxiliaram nesta etapa.

Muito obrigada!



Fonte: NATIONAL GEOGRAPHIC, 2015.

“Quando o sangue das tuas veias regressar ao mar e a rocha dos teus ossos regressar ao solo, talvez então te lembres que esta terra não te pertence, e és tu que pertences a esta terra.” (Provérbio Nativo Americano)

## RESUMO

Atualmente, vivemos em um contexto de degradação permanente do meio ambiente e de seus ecossistemas, em que o desenvolvimento está cada vez mais ligado à destruição dos ambientes naturais. Assim, faz-se necessário que a Educação Ambiental busque e encontre novas maneiras, meios e dispositivos para tratar/discutir a questão ambiental. A imagem vem sendo utilizada como auxiliar para o aprendizado e como uma nova forma e abordagem para tratar a questão ambiental. O trabalho proposto objetiva compreender se, na percepção dos alunos do Instituto Federal de Santa Catarina, imagens relacionadas à questão ambiental prestam-se a processos educativos voltados à sensibilização ambiental com vistas a uma formação comprometida com a sustentabilidade socioambiental. Realizamos o trabalho a partir de uma pesquisa do tipo qualitativa de cunho fenomenológico, utilizando entrevista e fichas de observação com os sujeitos desta pesquisa - alunos do 3º semestre do curso técnico integrado de comunicação visual do Instituto Federal de Santa Catarina, campus Palhoça-Bilíngue. A execução do estudo deu-se da seguinte forma: exibimos as fotografias selecionadas relacionadas à questão ambiental aos sujeitos da pesquisa; neste momento, utilizamos três instrumentos de busca de informações: a) filmagem dos sujeitos; b) fichas de observação; c) questionário. Interpretamos as entrevistas transcritas à luz da fenomenologia da percepção Merleau-Pontyana, partindo de uma adaptação do método fenomenológico de Giorgi, adaptando-se as “unidades de significado” de Giorgi para o que chamamos, neste estudo, de “temas de significação”.

Palavras-chave: Fotografia. Educação Ambiental. Sensibilização Ambiental. Percepção.

## ABSTRACT

All we currently lives in a context of permanent environment degradation and its ecosystems, where development is increasingly linked to the destruction of natural environments. Thus, it is necessary that environmental education search and find new ways, means and devices to treat / discuss environmental issues. The image has been used as a support for learning and as a new way and approach to addressing environmental issues. The proposed work aims to understand if, in the perception of the students of the Federal Institute of Santa Catarina, images related to environmental issues lend themselves to educational processes related to environmental sensitize with a view to an education compromised with the social and environmental sustainability. Work was accomplished as of a qualitative study of phenomenological nature, using interview and observation forms with the subjects of this research - students of 3rd semester of integrated technical course in visual communication of Federal Institute of Santa Catarina, Palhoça-Bilingue campus. The execution of the study took place as follows: selected photos related to environmental issues were displayed to the research subjects; in this moment, we used three tools to search information: a) shoot the subject; b) observation forms; c) questionnaire. The transcribed interviews were interpreted in light of the Merleau-Ponty phenomenology of perception, from an adaptation of the phenomenological method of Giorgi, adapting from the “units of meaning” of Giorgi to what we call in this study “issues of significance”.

Keywords: Photography. Environmental Education. Environmental Sensitize. Perception.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema da câmera obscura .....	36
Figura 2 - Câmera obscura de papel .....	36
Figura 3 - Câmera obscura como auxílio ao desenho e à pintura.....	37
Figura 4 - Primeira fotografia produzida .....	38
Figura 5 - Daguerreótipo .....	39
Figura 6 - A primeira câmera Kodak .....	40
Figura 7 - Fotografias feitas com a primeira câmera Kodak .....	41
Figura 8 - Fotografia de Jonathan Chua Kiat .....	55
Figura 9 - Fotografia de Per-Andre Hoffmann .....	56
Figura 10 - Fotografia de Dvornik Gábor.....	56
Figura 11 - Fotografia de Justin Jin .....	57
Figura 12 - Fotografia de Peter Carsten.....	58
Figura 13 - Fotografia de Joel Sartore .....	59
Figura 14 - Fotografia de Matthew Slaby.....	59
Figura 15 - Fotografia de Brent Stirton .....	60
Figura 16 - Fotografia de Lisa Wiltse .....	60
Figura 17 - Fotografia de Ray Boland .....	61
Figura 18 - Esquema da fotografia impressa com a moldura branca e o nome do respectivo fotógrafo .....	63
Figura 19 - A parede da sala de aula com as fotografias .....	64
Figura 20 - Sala preparada para realização do grupo focal .....	64
Figura 21 - Câmeras filmadoras utilizadas neste trabalho.....	65

## LISTA DE QUADROS

Quadro imagético 1 - Fotografias de Ali Taptik, Annie Leibovitz, Christopher George, David Vasiljevic e Diane Arbus apresentadas aos alunos .....	18
Quadro imagético 2 - Fotografias de Elliot Erwitt, Sebastião Salgado, Henry Cartier Bresson, Ilonqua, Octavio Aburto, Peter Witkin e Steve McCurry apresentadas aos alunos.....	20
Quadro imagético 3 - Fotografias de Steve McCurry e Vic Muniz apresentadas aos alunos...	22
Quadro 4 - Temas de significação e suas respectivas perguntas.....	71
Quadro 5 - Divisão, pelas entrevistadas, das fotografias em positivas e negativas.....	78

## **LISTA DE SIGLAS**

EA - Educação Ambiental

FIC - Formação Inicial e Continuada

IFSC - Instituto Federal de Santa Catarina

MEC - Ministério da Educação

PNUMA - Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNISUL - Universidade do Sul de Santa Catarina

## SUMÁRIO

<b>INTRODUZINDO A TEMÁTICA</b> .....	11
<b>1 A PROBLEMÁTICA EM QUESTÃO</b> .....	15
1.1 OBJETIVOS .....	15
1.1.1 Objetivo geral .....	15
1.1.2 Objetivos específicos .....	15
<b>2 PARTE DE MINHA HISTÓRIA: A RAZÃO DESTA PESQUISA</b> .....	16
<b>3 O CAMINHAR PELA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	26
3.1 A QUESTÃO AMBIENTAL .....	26
3.2 A FOTOGRAFIA .....	34
3.3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E FOTOGRAFIA .....	43
<b>4 O PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	48
4.1 PESQUISA QUALITATIVA .....	48
4.2 FENOMENOLOGIA .....	51
4.3 O PROCESSO .....	52
4.3.1 Sujeitos/atores e objeto da pesquisa .....	52
4.3.2 Instrumentos de pesquisa .....	61
4.3.3 Execução da dinâmica .....	62
<b>5 O ENCONTRADO E O QUE EMERGIU</b> .....	69
5.1 INTERPRETANDO .....	69
<b>6 TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES</b> .....	94
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	97
<b>APÊNDICES</b> .....	105
<b>APÊNDICE A – Ficha de observação</b> .....	106
<b>APÊNDICE B – Roteiro de questões</b> .....	108
<b>APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)</b> .....	110
<b>APÊNDICE D – Termo de assentimento do menor</b> .....	112
<b>APÊNDICE E – Termo de consentimento de fotografia, vídeo e gravações</b> .....	113
<b>APÊNDICE F – Declaração de ciência e concordância das instituições envolvidas</b> .....	114

## INTRODUZINDO A TEMÁTICA

As pessoas vivem, atualmente, em um mundo repleto de imagens. Não apenas hoje, mas sempre vivemos e convivemos com elas, desde os princípios da humanidade ela sempre fez parte da vida dos homens (LEICHT, 1992). A palavra imagem é abrangente e pode ter várias definições, os lugares pelos quais passamos, as coisas que vemos e lemos, as nossas crenças e religiões, até mesmo nossos sonhos são compostos por imagens (JOLY, 1996). A imagem é uma das principais formas de comunicação dos seres humanos, a chamada linguagem visual (PETERMANN, 2006), e, de acordo com Mussoi (2008), ela é também um produto das novas tecnologias da comunicação. Para Berger (1999, p. 9), “a imagem ultrapassa o código da escrita e se instaura no seio do processo educativo, trazendo à superfície o que já se sabia, mas pouco se explorava, ou seja, o fato de que ver precede as palavras. E mais: o ato de ver estabelece nosso lugar no mundo circundante”.

Além de vivermos em um universo comunicativo e fazermos uso da linguagem visual em nossa comunicação, o surgimento de novos recursos tecnológicos também tem aumentado muito as oportunidades de convívio e troca de informações entre as pessoas. Entretanto, são poucas as pesquisas e epistemologias que consideram essa multiplicidade existente em nosso universo de comunicação, conforme explicita a autora:

[...] Poucas são as vozes que levam a discussão acerca da Educação na contemporaneidade para além das elucubrações relativas à materialidade técnica e avançam em direção à reconstrução de orientações epistemológicas para a práxis educativa que contemplem, de maneira articulada, as transformações que constituem matriz e imagem do surgimento de novas maneiras e veículos de comunicação (DIAS, 2010, p. 197).

Propaganda entre os países através dos meios de comunicação, hoje em dia, a imagem é fundamental na leitura e compreensão do mundo: dependendo do objetivo com o qual a imagem é utilizada, ela pode servir tanto como instrumento para alienação das pessoas quanto como meio de acesso do conhecimento (MUSSOI, 2008). Por isso, a imagem vem sendo utilizada como ferramenta auxiliar do aprendizado (MACHADO; SILVA, 2005). Como a imagem é muito popular na maioria das camadas sociais, se for utilizada para realizar uma leitura de mundo em uma perspectiva interdisciplinar e de problematização, ela pode se tornar uma forte aliada da Educação, contribuindo para a formação de pessoas que enfrentarão os novos desafios impostos pela sociedade (MUSSOI, 2008).

O contato das pessoas com a imagem dá-se desde seu nascimento: no momento

em que abrem os olhos quando chegam ao mundo, já estão entrando em contato com imagens (DANTAS; MORAIS, 2007).

O neurofisiologista François Vital-Durand, em entrevista concedida a Guitta Pessis-Pasternak (2001), afirma que o ser humano é capaz de memorizar cerca de cem mil imagens, que podem ser identificadas em fração de segundos. [...] É no contato com as imagens do mundo que aguçamos a nossa percepção, passamos a viver experiências e produzir uma linguagem que é simultaneamente verbal e pré-verbal. O fato é que ver é uma operação que emerge com a experiência do olhar por meio do contato com o ambiente. O ato de olhar impõe ao sujeito a tarefa de poder codificar e decodificar o mundo a sua volta (DANTAS; MORAIS, 2007, s/p).

A fotografia é um tipo de imagem, e nela, entre o sujeito que a olha e a imagem produzida há muito mais do que os olhos podem ver (MAUAD, 1996). A fotografia então não é e nem deve ser pensada apenas como uma reprodução banal da realidade, ela é uma interpretação crítica da realidade e sua simbologia está no olhar do fotógrafo que tirou a foto e do observador da mesma, e não serão, necessariamente, interpretações iguais (TRISTÃO; NOGUEIRA, 2011). Por poder ser uma interpretação crítica da realidade, a fotografia pode e deve ser também utilizada no processo de ensino-aprendizagem.

A realização de pesquisas com a temática da Educação Ambiental (EA) justifica-se em função de hoje em dia vivermos em um contexto de degradação permanente do meio ambiente e de seu ecossistema, em que o progresso está cada vez mais ligado à destruição do meio ambiente, situação tão crítica que é chamada por Jacobi (2011) de emergência mais do que ecológica, uma crise ambiental. Por isso, faz-se muito necessária e urgente uma ênfase na EA. Jacobi (2003, p.192) argumenta que:

Observa-se a necessidade de promover práticas sociais para estimular o crescimento da consciência ambiental, expandido a possibilidade de a população participar em um nível mais alto no processo decisório, como uma forma de fortalecer sua co-responsabilidade na fiscalização e no controle dos agentes de degradação ambiental.

Além da ênfase que deve ser dada para a EA, também é importante que usemos a criatividade para encontrar outras maneiras, meios e dispositivos para ensinar, como explica Jacobi (2011, p. 30):

Isto nos coloca o desafio de desenvolver práticas educativas que apontem para a conscientização, mudança de comportamento e atitudes, e participação dos educandos. Isto desafia a sociedade a elaborar novas epistemologias que possibilitem o que Morin (2003) denomina de ‘uma reforma do pensamento’ (Floriani, 2003: 116) no novo contexto do conhecimento do qual emergem as novas epistemologias socioambientais, plurais e diferenciadas.

Com isso, esse outro modo de ensinar requereria uma abordagem verdadeiramente comprometida com a formação de sujeitos atuantes, críticos, éticos em suas relações sociais e ambientais.

Dentre as novas abordagens e formas de tratar a questão ambiental está a fotografia. Algumas pesquisas sobre a utilização da fotografia na Educação vêm sendo realizadas - como os trabalhos de Borges, Aranha e Sabino (2010), Dantas e Morais (2007), Mussoi (2008), entre outros - e demonstram a relevância deste tema para o ensino, evidenciando também que é um campo muito abrangente e um assunto que ainda pode ser melhor estudado. Borges, Aranha e Sabino (2010) demonstram, por exemplo, que a fotografia auxiliou os alunos a uma melhor compreensão do conteúdo ministrado em uma palestra sobre o tema “A importância da natureza e o impacto causado pelo homem”, que foi realizada para 24 turmas de alunos, e em metade das turmas os autores usaram fotografias para ilustrar, exemplificar, etc., na outra metade, houve apenas a palestra sem o auxílio da fotografia. Ao final, os alunos que tiveram contato com as fotografias acertaram mais questões na avaliação do que os outros que assistiram apenas à palestra expositiva, sem contato com as fotografias.

A fotografia é uma prática diferente e ao mesmo tempo muito presente na vida das pessoas. Ela também pode ser uma ótima alternativa para a discussão da questão ambiental. Além disso, a fotografia pode ser muito importante e eficiente na disseminação de informação e também na sensibilização do educando. Borges, Aranha e Sabino (2010) afirmam ainda que, apesar da grande importância e da possível contribuição que a fotografia pode oferecer, trabalhos com este tema ainda são escassos. O presente estudo pretende contribuir para ampliar a discussão e reflexão acerca do tema, assim como despertar o interesse de novos pesquisadores para um aprofundamento desta questão.

Em adição ao exposto, são as nossas vivências e experiências um dos fatores predominantes para a escolha de uma temática investigativa, sobretudo uma pesquisa que se expressará por meio de uma dissertação, e que implicará num total envolvimento do pesquisador com o tema. Logo, é necessário que a temática escolhida seja aprazível ao pesquisador. Merleau-Ponty<sup>1</sup> (2012) acredita que é apenas a nossa experiência e a vivência que nos fazem aprender através da relação que fazemos entre as coisas novas que conhecemos e as experiências que já tivemos; e foi a minha relação com a fotografia, a qual será posteriormente descrita no capítulo 2, o que me motivou pelo tema aqui proposto. Além disso, o episódio da exibição, aos alunos, das fotografias de cadáveres de Peter Witkin (a ser

---

<sup>1</sup> Maurice Merleau-Ponty foi escritor e filósofo, líder do pensamento fenomenológico na França (MERLEAU - PONTY, 2004).

relatado no capítulo 2) deu origem à minha inquietação e foi determinante para a definição da questão-problema desta pesquisa.

## 1 A PROBLEMÁTICA EM QUESTÃO

Na percepção dos alunos do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), imagens relacionadas às questões ambientais prestam-se à sensibilização<sup>2</sup> ambiental?

### 1.1 OBJETIVOS

#### 1.1.1 Objetivo geral

Compreender se, na percepção dos alunos do IFSC, imagens relacionadas à questão ambiental prestam-se a processos educativos voltados à sensibilização ambiental com vistas a uma formação comprometida com a sustentabilidade socioambiental.

#### 1.1.2 Objetivos específicos

- a) Interpretar a percepção dos alunos, por ocasião do contato com um grupo de imagens relacionadas à questão ambiental, à luz do efeito sensibilizador destas;
- b) reconhecer se os alunos estabelecem relações entre as imagens fotográficas e as questões ambientais presentes no seu cotidiano;
- c) observar qual(is) imagem(ns) mais chama(m) a atenção dos alunos e como esta(s) os afetam.

---

<sup>2</sup> Neste trabalho, adotei a concepção de sensibilizar de Guimarães (2004) que, em seu livro *A formação de educadores ambientais* explica que sensibilizar não é apenas compreender racionalmente, mas sensibilizar envolve também o sentimento, o amar, o ter prazer em cuidar. É o sentido de doação, de integração, de pertencimento à natureza.

## 2 PARTE DE MINHA HISTÓRIA: A RAZÃO DESTA PESQUISA

É a fotografia um intrigante documento visual cujo conteúdo é a um só tempo revelador de informações e detonador de emoções. Segunda via perene e imóvel preservando a imagem-miniatura de seu referente: reflexos de existências/ocorrências conservados congelados pelo registro fotográfico. Conteúdos que despertam sentimentos profundos de afeto, ódio ou nostalgia para uns, ou exclusivamente meios de conhecimento e informação para outros que os observam livres de paixões, estejam eles próximos ou afastados do lugar e da época em que aquelas imagens tiveram origem (KOSSOY, 2001, p. 28).

Início este capítulo com a citação acima, pois ela reflete muito de minha visão acerca do universo fotográfico, já que este sempre esteve presente na minha vida. Começou como um *hobby* muito apreciado e acabou fazendo parte de minha profissão também. Sempre levo uma câmera fotográfica comigo para registrar imagens de lugares e objetos interessantes e que me encantam com um olhar mais artístico, mas também gosto muito de utilizá-la para registrar as viagens que faço e os lugares que vou conhecendo. Fiz alguns cursos de fotografia para melhorar minha técnica e investi em equipamentos profissionais para conseguir realizar fotos cada vez melhores. Ao ser aprovada em um concurso para docente no IFSC, a fotografia deixou de ser apenas um *hobby* e passou a fazer parte também da minha vida profissional, pois as áreas nas quais atuo como professora no IFSC são *design*, desenho e fotografia. Então ministro aulas em disciplinas e cursos nestas três áreas profissionais.

O IFSC é uma instituição pública federal de ensino que está vinculada ao Ministério da Educação (MEC) através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).<sup>3</sup> Sua finalidade é:

[...] formar e qualificar profissionais no âmbito da educação profissional e tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia, bem como realizar pesquisa aplicada e promover o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, especialmente de abrangência local e regional, oferecendo mecanismos para a educação continuada (IFSC, 2014).

No IFSC existem alguns cursos de curta duração de aperfeiçoamento e qualificação profissional chamados de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC)<sup>4</sup> e no campus Palhoça-Bilíngue, no qual eu atuo profissionalmente, existe o curso FIC de Edição de imagens: fotografia digital. Neste curso, percebi, durante minhas aulas, um fenômeno que me

<sup>3</sup> Disponível em: <<http://www.ifsc.edu.br/menu-institucional/missao>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

<sup>4</sup> Disponível em: <<http://www.ifsc.edu.br/ensino/modalidade>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

inquietou e me instigou a investigar: durante uma aula apresentei aos 25 alunos diversos fotógrafos e algumas de suas obras fotográficas. Os fotógrafos e as respectivas características fotográficas de suas obras foram:

- a) Ali Taptik – retrata paisagens urbanas em suas fotografias;
- b) Annie Leibovitz – retrata cenas criadas fora da realidade, como contos de fadas, tamanhos impossíveis, etc.;
- c) Christopher George – fotografias minimalistas;
- d) David Vasiljevic – fotografias para editoriais de moda e propagandas de marcas de roupas e acessórios;
- e) Diane Arbus – retrata em suas fotografias pessoas que possuem características fora dos padrões da sociedade, como, por exemplo, pessoas com estatura baixa, travestis, pessoas tidas como feias em relação aos padrões de beleza da sociedade, etc.;
- f) Elliot Erwitt – retrata em suas fotografias situações irônicas ou absurdas;
- g) Sebastião Salgado – trabalha apenas com fotografias em preto em branco e cada série de fotografias suas retrata um tema, entre eles, mazelas sociais, precariedade de condições sociais e a natureza intocada pelo homem;
- h) Henry Cartier Bresson – foi um fotógrafo bastante famoso na história da fotografia. Suas fotografias tinham temas variados, mas, para ele, todas foram feitas congelando o momento decisivo, o momento certo de captura da imagem;
- i) Ilonka – suas fotografias retratam texturas diversas;
- j) Octavio Aburto – fotografias subaquáticas;
- k) Peter Witkin – fotografias de cadáveres;
- l) Steve McCurry – fotógrafo da revista *National Geographic*, fotografa temas variados, geralmente relacionados a determinado povo ou cultura;
- m) Vic Muniz – fotógrafo e artista brasileiro que retrata nas fotografias as obras artísticas que produz, onde emprega materiais inusitados, como açúcar, doce de leite, chocolate líquido, *ketchup* e lixo.

Algumas das fotografias apresentadas aos alunos e seus respectivos fotógrafos estão dispostas nos quadros imagéticos (1, 2 e 3) abaixo.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Todas as imagens foram pesquisadas no *site* <<http://images.google.com/>> com o nome de cada fotógrafo como *tag* de pesquisa nesse *site*.

Quadro imagético 1 - Fotografias de Ali Taptik, Annie Leibovitz, Christopher George, David Vasiljevic e Diane Arbus apresentadas aos alunos (continua)

Nome do fotógrafo	Fotografias empregadas	
Ali Taptik		
Annie Leibovitz		
Christopher George		

(conclusão)

Nome do fotógrafo	Fotografias empregadas
<p><b>David Vasiljevic</b></p>	
<p><b>Diane Arbus</b></p>	

Fonte: IMAGES, 2014 (organização da autora).

Quadro imagético 2 - Fotografias de Elliot Erwitt, Sebastião Salgado, Henry Cartier Bresson, Ilonqua, Octavio Aburto, Peter Witkin e Steve McCurry apresentadas aos alunos (continua)

Nome do fotógrafo	Fotografias empregadas	
<p><b>Elliot Erwitt</b></p>		
<p><b>Sebastião Salgado</b></p>		
<p><b>Henry Cartier Bresson</b></p>		

(conclusão)

Nome do fotógrafo	Fotografias empregadas	
<b>Ilonqua</b>		
<b>Octavio Aburto</b>		
<b>Peter Witkin</b>		

Fonte: IMAGES, 2014 (organização da autora).

Quadro imagético 3 - Fotografias de Steve McCurry e Vic Muniz apresentadas aos alunos

Nome do fotógrafo	Fotografias empregadas
Steve McCurry	
Vic Muniz	

Fonte: IMAGES, 2014 (organização da autora).

Após os alunos observarem as fotografias, foi-lhes solicitado que escolhessem, a partir das imagens das obras, o fotógrafo de que mais gostaram e aquele que menos apreciaram. A turma se dividiu entre os fotógrafos Elliot Erwitt, Sebastião Salgado, Henry Cartier Bresson, Octavio Aburto e Steve McCurry para definir o fotógrafo de que mais gostaram, e foi quase unânime ao identificar o fotógrafo que menos apreciaram: 23 dos 25 alunos disseram que Peter Witkin foi o fotógrafo de que menos gostaram, pois tirava fotos de cadáveres. Gostando ou não, essa dinâmica conduzida em aula teve como objetivo mostrar quais as imagens que os alunos mais lembraram e que por isso eram justamente aquelas que mais os havia tocado. Quando a fotografia toca no íntimo de alguém, ela é lembrada. Uma imagem que é esquecida facilmente não tocou seu observador, não despertou nele nada de especial, não há nessa imagem a presença do elemento, chamado por Barthes (1984), de *punctum*. Para Barthes (1984), a fotografia possui dois elementos: o *studium* e o *punctum*, como explicados na citação abaixo.

A imagem fotográfica carrega, por um lado, o elemento *studium*, ou seja, aquilo que desperta no indivíduo que a observa um interesse geral por ela, um interesse da inteligência, da curiosidade, um afeto médio, seja pelas personagens, pelos locais, ou fatos representados; e, além deste *studium*, algumas fotografias podem também suscitar neste indivíduo observador um segundo elemento, que leva adiante, ultrapassa o simples deleite visual, tocando-o de maneira mais intensa, emotiva, trespassando-o como uma flecha [...]. A esse segundo elemento que vem contrariar o *studium* chamarei então *punctum* (BARTHES, 1984, p. 45-46).

A partir do fenômeno observado - as fotos de cadáveres de Peter Witkin serem as mais lembradas pelos alunos - surgiu a inquietação que deu origem a esta pesquisa - o ponto de partida. E, para adentrar no universo do problema de pesquisa pontuado, faz-se necessário esclarecer, mais a frente, as características das fotografias selecionadas para a parte prática desta pesquisa. Após diversas leituras e reflexões, resolvi estabelecer as características destas imagens a partir da minha visão de EA e de problemas ambientais, construídas a partir das influências dos pensamentos do fotógrafo brasileiro Sebastião Salgado, e ainda de pesquisas desenvolvidas sobre EA, como a de Pereira et al. (2013) e no aporte estudado durante o mestrado e a execução dessa pesquisa.

Sebastião Salgado<sup>6</sup> é um fotógrafo brasileiro muito conhecido e atualmente está

---

<sup>6</sup> Sebastião Salgado é um dos fotógrafos cujos trabalhos são muito admirados pela pesquisadora, que os utiliza como referência em muitas de suas fotos. Fotógrafo brasileiro muito respeitado no Brasil e no exterior, Salgado nasceu em Minas Gerais e começou sua carreira de fotógrafo em Paris. Ele viajou por mais de 100 países realizando projetos fotográficos que foram publicados na imprensa e apresentados em forma de livros, tais como: *Outras Américas* (1986), *Sahel, l'Homme en détresse* (1986), *Trabalhadores* (1993), *Terra* (1997), *Êxodos e Retratos de Crianças do Êxodo* (2000) e *África* (2007). (Disponível em:

engajado em seu mais recente trabalho – Genesis, um projeto ligado à EA utilizando a fotografia (AMAZONAS IMAGES, 2014). Como ele está engajado em um projeto dentro do tema fotografia e EA e ainda descobri que meu pensamento em relação à questão ambiental vai ao encontro do dele, refleti e decidi trazer para meu trabalho, em especial para a escolha das fotografias, essa concepção de que o ser humano simplesmente se apropria da natureza sem se importar com as consequências, separando-se dela como se não fizesse parte do meio ambiente e nem dependesse dele para sua sobrevivência; destruindo assim o equilíbrio da natureza.

De acordo com Engels (1976), o homem vem se apropriando da natureza de forma bastante agressiva. Nas palavras do autor, “o animal apenas utiliza a Natureza, nela produzindo modificações somente por sua presença; o homem a submete, pondo-a a serviço de seus fins determinados, imprimindo-lhes as modificações que julga necessárias, isto é, domina a natureza” (ENGELS, 1976, p. 223). Complementando, na visão de Sebastião Salgado, há uma evidente e desanimadora deteriorização do relacionamento entre a humanidade e a natureza. Para ele, é

[...] absurda essa noção moderna de que humanidade e natureza estão, de alguma maneira, separadas. Nosso relacionamento com a natureza - ou seja, nosso relacionamento conosco - está em crise. Sendo a espécie mais desenvolvida, a humanidade, tem uma relação especial – quase sempre dominante – com a natureza, mas não deixa de ser parte dela. Na verdade, não sobrevivemos fora dela (FOLHAONLINE, 2006, p. 2).

Pereira et al. (2013) fortalecem essa visão de que o homem é a espécie capaz de quebrar o equilíbrio do natural e causar o caos ambiental, como descrito abaixo:

É importante ressaltar que o *natural* é impregnado de beleza, equilíbrio e que, mesmo as relações naturais, aparentemente mais duras e nem tão belas como, por exemplo, a predação, são carregadas de equilíbrio, ocorrem na direção de um equilíbrio, de uma tendência à homeostasia. A única espécie responsável pelo caos ambiental, pela desordem, pela falta extrema de tal equilíbrio é a espécie humana. Ela desestabiliza o ambiente (PEREIRA et al., 2013, p. 93, grifo dos autores).

Com base nessa perspectiva, homem *versus* meio ambiente, decidi então, neste estudo, escolher e trabalhar com os alunos as imagens fotográficas que possuam em comum as seguintes características: a) imagens que retratam o ambiente natural em equilíbrio com a presença humana, de forma que esta última não domine e nem destrua a natureza; b) imagens

que mostram as consequências decorrentes da ação humana sobre os ambientes, prejudicando-os, destruindo-os, gerando perturbações negativas que comprometam a qualidade de vida e a vida dos seres e dos ambientes, como, por exemplo, a devastação da fauna e da flora do planeta, a degradação do ambiente por ação humana, como a destruição de floresta, o despejo desordenado do lixo no ambiente natural, ações cruéis com a natureza como a caça e a pesca ilegais e a matança injustificada de animais, entre outras. A decisão de o homem estar presente em todas as imagens, mas em perspectivas diferentes foi tomada para evitar a reprodução da dicotomia e as rupturas entre ser humano e meio ambiente tão presentes no dia a dia e já comentadas anteriormente.

O fato de utilizar ambos os grupos de imagens, nessa pesquisa, deu-se no intuito de investigar quais imagens prestam-se para desencadear o processo de sensibilização nos alunos do IFSC campus Palhoça-bilíngue sob as necessidades da EA.

### 3 O CAMINHAR PELA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo apresentarei os autores e teorias nos quais este estudo se baseia. Vou tratar sobre a questão ambiental e sua complexidade, discorrer sobre a fotografia e a percepção, trazendo também um pouco de sua história. Versarei ainda sobre a relação da fotografia com a EA, além de relatar alguns aspectos sobre a própria EA em si.

#### 3.1 A QUESTÃO AMBIENTAL

Aqui abordarei de modo breve a questão da problemática ambiental sob o viés, principalmente, dos autores Carlos Walter Porto-Gonçalves e Enrique Leff. Eles tratam esse tema de uma forma mais profunda, indo além da análise mais superficial que coloca sobre os ombros do capitalismo toda a culpa em relação aos problemas ambientais. Sim, o capitalismo possui uma grande participação quando o assunto são os problemas ambientais, porém não é o único aspecto relevante. Os autores propõem reflexões acerca da problemática ambiental levando em conta também aspectos de ordem ética, filosófica e política. E, por concordar com essa visão, tratarei dessas questões no presente estudo.

A existência de uma solução técnica para tudo e o dever de os seres humanos se debruçarem sobre soluções práticas e técnicas para resolver problemas como a poluição, o desmatamento, a erosão, entre outros, é o caminho que tem sido oferecido para a reflexão sobre a problemática ambiental, no entanto, ela é algo muito mais profundo e complexo do que isso (PORTO-GONÇALVES, 2004). O autor, demonstrando essa complexidade, afirma que a problemática ambiental “[...] é uma questão de ordem ética, filosófica e política” (PORTO-GONÇALVES, 2006, p. 15).

Os riscos ambientais pelos quais o planeta está passando também são tão graves que as propostas do estilo “plante uma árvore, promova a coleta seletiva de lixo ou desenvolva o eco turismo” (PORTO-GONÇALVES, 2006, p. 16) são tímidas e chegam até mesmo a serem pífiás. O homem, por conseguinte, está muito longe de conseguir resolver os problemas ambientais. Nas palavras de Porto-Gonçalves (2006, p. 15):

[...] estamos muito longe das respostas à *La carte* que nos são oferecidas por um ecologismo ingênuo, embora muitas vezes bem-intencionado, que a mídia manipula sabiamente nos convidando a cuidar do lixo nosso de cada dia ou daquela espécie que está ameaçada. Faça a sua parte, convidam-nos, como se a parte de cada um na injustiça ambiental que impera no mundo fosse de responsabilidade igual de cada um, como se o todo fosse a soma das partes, cada qual igual à outra.

A problemática ambiental é muito mais complexa e vai muito além de questões de ordem prática, como separar e reciclar o lixo. Leff (2001, p. 57), percorrendo essa mesma linha de pensamento acerca da complexidade da questão ambiental, explica que ela

[...] não se esgota apenas na necessidade de dar bases ecológicas aos processos produtivos, de inovar tecnologias para reciclar os rejeitos contaminantes, de incorporar normas ecológicas aos agentes econômicos, ou de valorizar o patrimônio de recursos naturais e culturais para passar para um desenvolvimento sustentável. Não só responde à necessidade de preservar a diversidade biológica para manter o equilíbrio ecológico do planeta, mas de valorizar a diversidade étnica e cultural da espécie humana e fomentar diferentes formas de manejo produtivo da biodiversidade, em harmonia com a natureza.

Tendo como base a leitura de algumas obras de Leff (2001, 2003), Porto-Gonçalves (2004, 2006), Grün (2006) e Sawaia (2006), acredito que sejam especialmente dois os temas relacionados à problemática ambiental – 1) o desenvolvimento econômico e industrial não sustentável e 2) o distanciamento, a separação do ser humano da natureza. Desenvolvimento econômico e meio ambiente parecem aspectos totalmente antagônicos, afinal a indústria é sinônimo de desenvolvimento, a floresta é sinônimo de selvagem, de bárbaros, de atraso econômico e industrial. De acordo com Porto-Gonçalves (2006), até os anos 60 a dominação da natureza era uma solução para o desenvolvimento, e ainda hoje essa ideia perdura para muita gente. Mahatma Ghandi sabiamente questionou: “Para desenvolver a Inglaterra foi necessário o planeta inteiro. O que seria necessário para desenvolver a Índia?” (PORTO-GONÇALVES, 2006, p. 32).

A sociedade moderna possui uma visão separatista de homem e natureza, como se um não fizesse parte do outro, contudo, acredita-se que se o ser humano passar a se ver como parte da natureza e como dependente dela para sobreviver ao invés de simplesmente querer dominá-la e dela extrair seu sustento, paradigmas poderão ser quebrados e as relações entre ser humano e natureza se modificarão, fazendo com que a visão economicista e capitalista em relação ao meio ambiente mostre-se atrasada, errônea e impossível de ser mantida por muito mais tempo. Isso poderia fazer o ser humano pensar que não mais teria sentido dividir a terra em propriedades, uma vez que todos fazem parte dela, e trocar bens naturais por capital seria impensável porque a água, o ar, a floresta, etc. são necessários para a sobrevivência do homem e sem eles de nada adiantará o dinheiro. Portanto, neste capítulo, darei ênfase a esses dois temas – desenvolvimento não sustentável e dicotomia entre ser humano e natureza.

### **O desenvolvimento, a sociedade “civilizada” e o afastamento do ser humano da natureza**

Na concepção de Porto-Gonçalves (2004), a palavra desenvolvimento é sinônimo de dominação da natureza, uma vez que ser desenvolvido é ser urbano, ser industrializado, ou seja, é ser tudo o que afasta o indivíduo da natureza, do selvagem e o coloque em cidades e indústrias. Sob a ótica do capitalismo, a relação da sociedade com a natureza está baseada na separação mais radical possível – os homens e as mulheres de um lado e a natureza de outro. A natureza, em escritos de vários pensadores, é tratada como um objeto, entretanto Grün (2006) lembra que não é assim, que a natureza faz parte da humanidade da mesma forma que a humanidade faz parte dela; na relação ecológica entre seres humanos e natureza, as pessoas participam da natureza e ela participa das pessoas. Então, para que tenhamos uma relação mais harmoniosa com a natureza, devemos compreendê-la como outro, tentar dominá-la ou ditar o significado da natureza por predição e controle não é o correto, visto que desse modo o ser humano estaria se separando da natureza e se colocando acima dela, o que, de acordo com a afirmação de Grün (2006), é uma das principais causas da crise ambiental. “Assim, no contexto das nossas relações com a natureza, é bom lembrar que, como afirma a Ecologia Profunda<sup>7</sup>, nós estamos completamente separados da natureza, e essa separação é uma das causas da crise ecológica” (GRÜN, 2006, p. 187).

Leff (2003, p. 25) partilha dessa ideia ao considerar que o ser humano, “[...] por compreender, por ordenar, por dominar e controlar, coisificou o mundo, desestruturando a natureza e acelerando o desequilíbrio ecológico: ao submeter a natureza às leis de suas certezas e seu controle, abriu as comportas do caos e da incerteza”.

O fotógrafo Sebastião Salgado, que atualmente possui um projeto educacional relacionado à EA e à fotografia, também compartilha dessa mesma perspectiva em relação à crise ambiental, conforme explicita abaixo:

Sem dúvida a urbanização acelerada do último século afastou a humanidade das próprias fontes de vida animal e vegetal. Vivemos em desarmonia com os elementos que compõem o universo, como se nós também não fôssemos parte dele, como se fôssemos seres puramente racionais. Estamos negligenciando as qualidades espirituais e instintivas que até hoje garantiram nossa sobrevivência. Estamos assumindo sérios riscos com o distanciamento de nossas raízes naturais, raízes estas

---

<sup>7</sup> O termo “Ecologia Profunda” foi cunhado pelo norueguês Arne Naess. Essa ecologia seria profunda pelo fato de ir às raízes da crise ecológica, enquanto a ecologia superficial se preocuparia apenas com medidas paliativas. Naess defende o igualitarismo biosférico, ou seja, não há uma hierarquia de valor entre as diferentes entidades da ecosfera (biosfera) – rochas, plantas, animais, rios, seres humanos e a terra como um todo –, elas têm o mesmo valor. Todas essas entidades são iguais, pelo menos do ponto de vista ético (GRÜN, 2007). Ou seja, cada elemento da natureza, até mesmo o ser humano, faz parte do todo e deve ser respeitado e preservado para garantir o equilíbrio da biosfera. Para Capra (2015, s/p), “a Ecologia Profunda não separa do ambiente natural o ser humano nem qualquer outro ser. Vê o mundo como uma teia de fenômenos essencialmente inter-relacionados e interdependentes. Ela reconhece que estamos todos inseridos nos processos cíclicos da natureza e somos dependentes deles”.

que, no passado, sempre nos fizeram sentir como parte do todo universal (SEBASTIÃO SALGADO, 2014, s/p).

O crescimento econômico, com a sua racionalidade e ênfase nos meios de produção, deixou de lado a natureza, negou-a, e isso acabou gerando processos de destruição ecológica e degradação ambiental que ameaçam a sobrevivência humana no planeta Terra (LEFF, 2001). O autor enfatiza essa afirmação ao dizer que “a degradação ambiental é consequência de um falho modelo de modernidade regido pelo predomínio do desenvolvimento da razão tecnológica sobre a organização da natureza” (LEFF, 2001, p. 17).

Essa visão da natureza como um objeto, algo que pode ser comprado, não é recente. Leff (2001) traz um texto de 1854, do chefe Seattle em resposta à oferta do Grande Chefe Branco de Washington para comprar as terras dos índios peles-vermelhas e transferi-los para uma reserva, onde podemos observar claramente a visão capitalista da natureza em contraste com a visão indígena; os índios enxergam a natureza como parte deles, como sua própria família. E todos deveriam ter essa mesma concepção, contribuindo e muito para que não houvesse mais a crise ambiental.

Como se pode comprar ou vender o firmamento ou o calor da terra? Se não somos donos da frescura do ar nem do brilho das águas, como poderiam vocês comprá-los? Cada parcela desta terra é sagrada para o meu povo. Cada floresta reluzente de pinheiros, cada grão de areia nas praias, cada gota de orvalho nos bosques fechados, cada outeiro e até o som de cada inseto é sagrado à memória e ao passado de meu povo. A seiva que circula pelas veias das árvores leva consigo as memórias dos peles-vermelhas. Somos parte da terra e ela é parte de nós. As flores perfumadas são nossas irmãs; o veado, o cavalo, a águia, todos eles são nossos irmãos. Os penhascos escarpados, os prados úmidos, o calor do corpo do cavalo e do homem, todos pertencemos à mesma família. [...] A água cristalina que corre nos rios e regatos não é simplesmente água, mas também representa o sangue de nossos antepassados. O murmúrio da água é a voz do pai do meu pai [...] e cada reflexo fantasmagórico nas claras águas dos lagos conta os fatos e memórias das vidas de nossa gente.

Sabemos que o homem branco não compreende nosso modo de vida. Ele não sabe distinguir entre um pedaço de terra e outro, pois é um estranho que chega de noite e toma da terra o que precisa. A terra não é sua irmã, mas sua inimiga, e uma vez conquistada, segue seu caminho, deixando para trás a tumba de seus pais. Sequestra a terra, arranca-a de seus filhos. Pouco lhe importa. [...] Trata sua mãe, a terra, e seu irmão, o firmamento, como objetos que se compram, se exploram e se vendem como ovelhas ou como contas coloridas. Seu apetite devorará a terra deixando atrás de si só um deserto.

Que seria do homem sem os animais? Se todos fossem exterminados, o homem também morreria de uma grande solidão espiritual. Porque o que acontece com os animais também acontecerá com o homem. Tudo está entrelaçado. Tudo o que acontece à terra, acontecerá aos filhos da terra. O homem não teceu a trama da vida, ele é apenas um fio [...] Onde está a floresta? Onde está a águia? Termina a vida e começa a sobrevivência (LEFF, 2001, p. 30-31).

O ambientalismo, todavia, questiona a visão da dominação do homem sobre o meio ambiente, ele “coloca-nos diante da questão de que há limites para a dominação da

natureza. Assim, além de um desafio técnico, estamos diante de um desafio político e, mesmo, civilizatório” (PORTO-GONÇALVES, 2004, p. 24). A ideia da relação intrínseca entre dominação natural e progresso é tão forte que os ambientalistas chegam a ser acusados de serem contra o progresso e o desenvolvimento.

Mas não é exatamente dessa forma, pois muitos ambientalistas defendem o desenvolvimento sustentável, que surge então como um caminho para ajudar na solução da crise ambiental existente na modernidade e também como uma forma de diminuir essa contradição entre crescimento econômico e preservação da natureza. “Desenvolvimento sustentável é o desenvolvimento que satisfaz as necessidades da geração presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras para satisfazer as suas próprias necessidades” (CMMAD, 1987). Com base na Conferência das Nações Unidas sobre o meio ambiente e desenvolvimento, em 1992, o discurso do desenvolvimento sustentável foi oficializado e amplamente difundido (LEFF, 2001). De acordo com esse autor, tal discurso busca reconciliar e fazer com que dois fatores antagônicos – meio ambiente e crescimento econômico – “andem” em harmonia. A sustentabilidade não requer que a produção pare, mas sim que o crescimento econômico ocorra como um processo sustentável, e a tecnologia, ao invés de contribuir para o esgotamento dos recursos naturais, encarregar-se-ia de reverter os efeitos da degradação ambiental nos processos de produção e consumo das mercadorias (LEFF, 2001).

Concordo com Leff (2001) quando diz que para que a crise<sup>8</sup> ambiental tenha possibilidade de ser resolvida, é necessário construir uma outra racionalidade social orientada por novos valores e saberes, por meios de produção sustentados em bases ecológicas e significações culturais e por novas formas de organização democrática; além ainda da incorporação do viés poético e sensível que extrapola a dimensão racional. Só que para uma transformação dessa magnitude é imprescindível uma mudança de comportamento e consciência das pessoas. Para tanto, “a educação converte-se num processo estratégico com o propósito de formar os valores, habilidades e capacidades para orientar a transição para a sustentabilidade” (LEFF, 2001, p. 237). Isso tudo motiva a pensar sobre essa temática e colocar em prática, o mais rápido possível, soluções que diminuam e cessem a devastação desenfreada com a qual temos acometido o meio ambiente. A EA surge, dessa forma, como uma “luz” em meio a um breu para ajudar a indicar caminhos para resolver as questões acerca

---

<sup>8</sup> Por ocasião da sessão de defesa de dissertação de mestrado, o professor doutor Valdo Barcelos – membro externo – ponderou sobre o uso do termo ‘crise’, já que na concepção do professor a palavra em questão está associada à algo brusco, passageiro ou temporário. Logo, questionava o professor: “...quando falamos em crise ambiental será apropriado empregarmos o termo ‘crise’? Considerando que ela ainda não passou, mas vem persistindo ao longo do tempo? Talvez essa palavra não seja mais apropriada para tratar da questão ambiental” (BARCELOS, 2016, comunicação verbal).

da problemática ambiental.

### **Sustentabilidade, desenvolvimento sustentável e sustentabilidade socioambiental**

A principal crítica ao modelo de desenvolvimento econômico dominante é a contradição que existe em uma proposta de desenvolvimento ilimitado a partir de uma base de recursos finita. Essa contradição tem sido analisada de diversas perspectivas, e em todas elas tem sido colocada em evidência a insustentabilidade desse modelo a longo prazo. A disponibilidade limitada de matérias-primas, a velocidade de reprodução dos recursos renováveis e a capacidade de absorver os detritos do sistema industrial são insuficientes para acompanhar o ritmo de crescimento acelerado. Mais cedo ou mais tarde, tal situação conduzirá a um colapso ecológico (GUIMARÃES, 2004).

Na Conferência do Rio de Janeiro (Rio-92) já tinha ficado claro que, se não se modificavam aspectos importantes do atual modelo civilizatório a fim de produzir uma aproximação entre os critérios ecológicos de sustentabilidade e a dinâmica social, em geral, a espécie humana corria riscos de sobrevivência a longo prazo (LEIS, 2010, p. 21).

Capra (2002, p. 3 apud GUIMARÃES, 2004) reforça essa ideia ao afirmar que “cada vez menos se pode duvidar de que o capitalismo global, em sua forma atual, é insustentável e precisa ser reformulado desde os alicerces”. Em 1972, na Conferência de Estocolmo, a questão ambiental começou a ganhar visibilidade pública e duas posições opostas foram logo assumidas – os catastrofistas (*doomsayers*) de um lado e os que previam a abundância (*cornucopians*) de outro (SACHS, 2000). No entanto, com o passar do tempo as duas posições foram descartadas, surgindo uma posição intermediária entre a prioridade do crescimento econômico e o implacável crescimento do consumo com consequente esgotamento dos recursos naturais (JACOBI, 2006). Esse caminho do meio foi chamado de ecodesenvolvimento ou desenvolvimento sustentável e, segundo Jacobi (2006, p. 525), “propunha um desenvolvimento que harmonizasse os objetivos sociais, ambientais e econômicos”, o qual, conforme explicado anteriormente, juntamente com a sustentabilidade, seria um possível caminho para se tentar evitar esse colapso.

De acordo com Loureiro (2000, p. 42)

As relações sociais envolvem não só interações entre indivíduos, grupos ou classes sociais, mas compreendem as relações desses com a natureza. Logo, pensar a transformação da natureza implica refletir acerca da transformação do indivíduo, sendo esta mudança constituída em cada fase da existência social. O modo como nos inserimos em um ambiente é essencialmente um conjunto de relações sociais, portanto, uma alteração radical nessas relações depende de uma mudança estrutural

da sociedade em questão.

Por esse motivo, Guimarães (2004, p. 65) aponta para a necessidade da

radicalidade da crítica, da postura de ruptura epistemológica, na proposta de construir uma noção de sustentabilidade que se volte para o novo. Noção calcada em novos paradigmas que possam, de fato, consubstanciar uma nova relação do ser humano com ele mesmo, entre os seres humanos, entre Norte e Sul, entre sociedade e natureza, ou seja, a construção de um novo modelo de sociedade que viabilize a superação da crise ambiental que vivemos hoje em todo o planeta.

O que torna então a sociedade sustentável uma questão extremamente complexa, que envolve diversos fatores, desde a atual estrutura social e sua relação com a natureza até o nosso modelo econômico vigente. Dessa forma, conforme Guimarães (2004), alguns paradigmas acabam sendo insuficientes para dar conta de propor uma sustentabilidade que, de fato, compreenda e transforme a relação entre ser humano, sociedade e natureza.

Guerra, Figueiredo e Pereira (2010) reforçam a questão da complexidade do conceito de sustentabilidade ao ressaltarem que esta possui múltiplas dimensões: ecológica, cultural, ética, social, política, econômica e espacial. Guimarães (2004) destaca que não existe apenas uma única visão de sustentabilidade e que a noção desta ainda está em construção e por esse motivo é importante uma EA crítica na construção desse conceito. Ainda para Guimarães (2004, p. 70), a EA é um “instrumento potencial de gestão dos problemas ambientais para a proposição de uma sociedade ambientalmente sustentável”. Guerra, Figueiredo e Pereira (2010) afirmam também que o significado dos termos desenvolvimento e sustentabilidade é contraditório e variado, não existe um consenso entre os diversos grupos sociais em relação a esses dois conceitos, tampouco a definição de a favor de quem, para quem e para quem ambos estariam direcionados, reforçando, assim, a ideia de que também existem muitas discussões e visões dos diferentes pesquisadores acerca do conceito de desenvolvimento sustentável.

O conceito literal de desenvolvimento sustentável, na concepção de Lélé (1991, tradução da autora), é um desenvolvimento que pode ser contínuo, seja indefinidamente ou por certo período de tempo. No entender de Freitas (2007 apud GUERRA; FIGUEIREDO; PEREIRA, 2010, p. 192),

o substantivo desenvolvimento deriva do verbo desenvolver (des + envolver), sendo que envolver (do latim *involver*) significa ‘tapar, cobrir em volta, enrolar, embrulhar’ ou ‘rodear, circular, circundar’. Assim, ‘desenvolvimento’ poderia ser entendido como ‘descobrir o que estava envolvido, protegido por um invólucro’, desenrolar, ou seja, este termo teria um sentido muito abrangente e polissêmico, com significações sociais e culturalmente construídas, em permanente utilização e reconstrução. ‘Sustentável’, por sua vez, significa ‘o que pode sustentar’, vem do latim *sustentare*,

que significa ‘segurar por baixo’, ‘suportar’, ‘suster’, ‘conservar’, ‘guardar’, ‘manter com firmeza’, ‘criar’, ‘permitir o crescimento de’.

O relatório de Brundtland formaliza a definição de desenvolvimento sustentável como

uma modalidade de desenvolvimento que permite aos países progredir econômica e socialmente, sem destruir os seus recursos ambientais (contexto de políticas nacionais); tipo de desenvolvimento socialmente justo, eticamente aceitável, moralmente legítimo e economicamente sólido (no contexto dos aspectos sociais do desenvolvimento); tipo de desenvolvimento em que os indicadores ambientais são tão importantes como os indicadores econômicos (numa lógica de crescimento econômico) (GUERRA; FIGUEIREDO; PEREIRA, 2010, p. 193).

Contudo, Guerra, Figueiredo e Pereira (2010), bem como alguns autores citados por eles, como Freitas (207), Fien e Tilbury (2002), Montibeller-Filho (2008), concordam que esse conceito de desenvolvimento sustentável presente no Relatório de Brundtland apresenta algumas ambiguidades e contradições e afirmam ainda que, conforme os autores que discutem o conceito, podemos categorizar a definição de desenvolvimento sustentável em duas correntes: 1) os que priorizam o crescimento econômico sustentável e 2) os que dão preferência ao desenvolvimento sustentável. Sendo que existe também a defesa de uma terceira corrente – chamada de desenvolvimento comunitário [local] sustentável.

Para Foladori e Tommasino (2010), em concordância com Lélé (1991), as discussões sobre o desenvolvimento sustentável devem abarcar os conceitos de sustentabilidade ecológica e sustentabilidade social, sendo de grande importância a inclusão dos mesmos nas discussões, uma vez que para os autores esses dois conceitos são a causa da maioria dos conflitos. Para reforçar essa ideia, Gutiérrez (1996) acredita que não se pode falar em cidadania planetária excluindo a dimensão social do desenvolvimento sustentável. Ainda que existam inúmeras divergências, a utilização do conceito de desenvolvimento sustentável é comum nos discursos dos autores do campo ambiental, dedicados ao estudo das complexas interações entre os seres humanos, sociedade e ambiente conforme lembram Guerra, Figueiredo e Pereira (2010).

Mesmo com a diversidade de conceitos e suas contradições, concordo com Leis (2010, p. 48) ao afirmar que

o desafio do ambientalista não se reduz a tentar tornar sustentável a sociedade moderna. Isto é secundário frente a necessidade de nutrir o homem e a mulher contemporâneos com as vivências de outros tempos, quando a vida era um campo de amor, luta e respeito, sincrético e mutável, entre os deuses, os homens e a natureza.

Transitando por esse caminho, concordo com o pensamento de Jacobi (2006, p. 526, grifos do autor) quando enfatiza que

a razão de ser do desenvolvimento requer um novo estilo que deve ser; *ambientalmente* sustentável no acesso e uso dos recursos naturais e na preservação da biodiversidade; que seja *socialmente* sustentável na redução de pobreza e das desigualdades e na promoção da justiça social; que seja *culturalmente* sustentável na conservação do sistema de valores, práticas e símbolos de identidade que determinam integração nacional ao longo do tempo; e que seja *politicamente* sustentável aprofundando a democracia e garantindo o acesso e participação de todos os setores de sociedade nas decisões públicas.

Nogueira, Souza e Do Rosário (2012) dizem que a noção de sustentabilidade socioambiental está fundamentada no pensamento ambiental latino-americano, o qual defende uma equivalência, em especial dos princípios de ecologia e de justiça social, o que exige uma distribuição mais igualitária das riquezas das sociedades, levando em conta os limites de produção dos ecossistemas para garantir a sobrevivência das futuras gerações, contrapondo-se ao atual modelo de desenvolvimento capitalista, fazendo com que seja necessário, de acordo com Castelnou et al. (2003), incorporar nos planos de desenvolvimento, além dos fatores econômicos, as variáveis sociais e ambientais. Reforçando essa argumentação, Sachs (1980 apud NOGUEIRA; SOUZA; DO ROSÁRIO, 2012) defende cinco dimensões da sustentabilidade socioambiental, que são: as dimensões econômica, social, ecológica, espacial e cultural, sendo que elas interferem profundamente em todos os aspectos da vida do ser humano. Por isso a sustentabilidade socioambiental tem como preceito uma nova forma de pensar a vida em sociedade.

A minha ideia de desenvolvimento sustentável e sustentabilidade socioambiental vai ao encontro do caminho que esses autores percorrem e acredito ainda que seja de grande importância que cada um tenha consciência de sua responsabilidade para construir uma sociedade mais igualitária e ambientalmente sustentável. Por fim, Leff (2001, p. 281) enfatiza essa visão chamando a atenção para a necessidade de criar uma “cultura ecológica para transformar as relações do homem com a natureza”, e essa cultura “[...] deve ser concebida num quadro mais amplo, no qual estes processos ideológicos transformem as relações de produção e as relações de poder entre Estado e sociedade”.

### 3.2 A FOTOGRAFIA

A luz e a fotografia possuem uma relação intrínseca, a fotografia depende da luz e não existe sem ela. O próprio nome fotografia é formado pela união das palavras gregas

*photós*, que significa luz e *graphé*, que significa escrita ou registro, ou seja, etimologicamente a palavra fotografia significa escrever com a luz (LEBRE, 2013). Ou seja, a fotografia é um método de registro de imagens através da projeção da luz. Entretanto, a fotografia já foi envolta por mistérios e sempre despertou a curiosidade das pessoas. Antigamente e em algumas culturas as pessoas tinham medo de posar para fotografias, pois entendiam que a fotografia roubava suas almas. Quando a fotografia começou a se popularizar, muita gente acreditava que ela substituiria a pintura, pois era um modo mais econômico e mais rápido de retratar a realidade, embora fosse ambígua a relação entre as duas. Para os pintores a fotografia era apenas um instrumento prático utilizado para estudos de desenho e pintura, enquanto os fotógrafos usavam a pintura, sobretudo de cenas bucólicas, cheias de sentimentalismo, para inspirar fotografias mais sentimentais (CIVITA, 1981).

Mas o que é certo sobre a fotografia, como explica Civita (1981, p. 7), é que ela “[...] tornou-se uma das mais incríveis e revolucionárias invenções e a mais popular forma de arte. A história, as ciências e as artes em geral passaram a receber uma enorme contribuição desse invento [...]”.

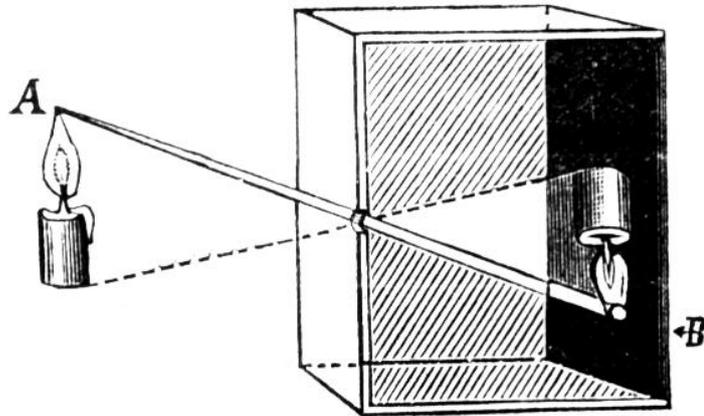
### **Um breve histórico**

A humanidade sempre sonhou em fixar, através da luz, imagens reais e permanentes, mas esse sonho só começou a se tornar possível por volta do século XIV, com a descoberta da câmera obscura, cujos princípios óticos são atribuídos ao filósofo grego Aristóteles<sup>9</sup> (KODAK, 2014). A câmera obscura - ou câmara escura - é uma caixa preta com uma superfície branca ou um quarto estanque à luz com uma parede pintada de branco, ambos com um orifício aberto, sendo este o único ponto por onde a luz entra. Quando o objeto é posto diante do orifício do lado de fora do quarto ou da caixa, sua imagem é projetada invertida dentro do compartimento (KODAK, 2014), conforme mostram as figuras 1 e 2 a seguir.

---

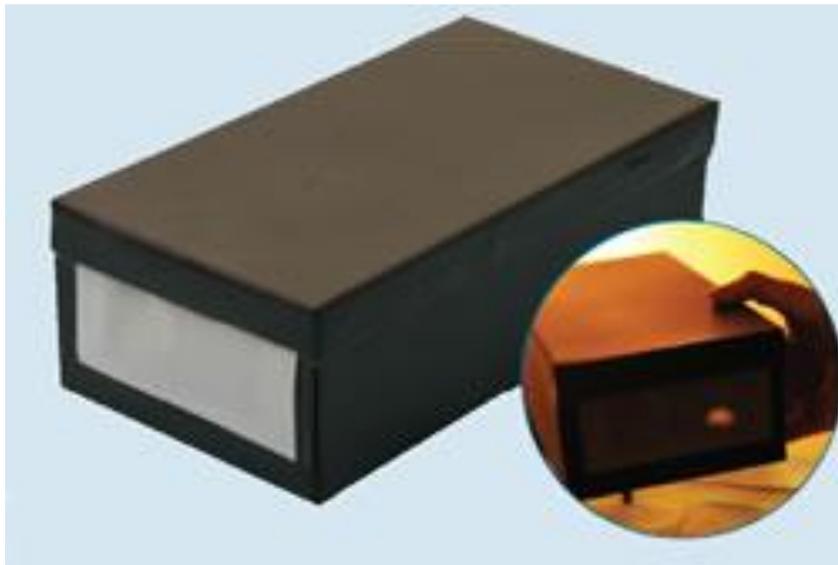
<sup>9</sup> Sentado sob uma árvore, Aristóteles observou a imagem do sol, durante um eclipse parcial, projetando-se no solo em forma de meia-lua quando seus raios passaram por um pequeno orifício entre as folhas. Observou também que quanto menor fosse o orifício, mais nítida era a imagem (KODAK, 2014).

Figura 1 - Esquema da câmera obscura



Fonte: WIKIMEDIA, 2014.

Figura 2 - Câmera obscura de papel



Fonte: REVISTA GUIA FUNDAMENTAL, 2014.

No século XIV, a câmera escura era utilizada para auxiliar no processo de desenho e pintura, como exemplifica a figura 3. Leonardo da Vinci inclusive fez uma descrição da câmera escura em seu livro de notas.

Figura 3 - Câmera obscura como auxílio ao desenho e à pintura



Fonte: RADAR DA PRODUÇÃO, 2014.

Naquela época, já era possível captar uma imagem da realidade através da câmera escura, mas não se sabia como gravar essa imagem em um suporte para que ela ficasse sempre disponível para ser olhada. Então vários cientistas, fotógrafos e químicos tentaram de diversas maneiras fixar essa imagem em um suporte, porém foi apenas em 1725, com a descoberta do sal de prata por Joahnann Shulze, que se tornou possível fixar a imagem em um suporte. A partir disso, o sal de prata tornou-se um elemento imprescindível para a fotografia. Fruto da união da ótica (câmera escura) com a química (sal de prata), a fotografia nasce então em meados século XIX (CIVITA, 1981).

Desse momento em diante várias técnicas de fixação de imagens foram sendo desenvolvidas e com isso a técnica fotográfica foi se aprimorando e evoluindo. Em 1824, o francês Joseph Nicephore Niépce desenvolveu o primeiro processo capaz de registrar imagens através da incidência da luz sobre um suporte “fotosensível”, e assim produziu aquela que foi considerada a primeira fotografia da história, mostrada na figura 4. Essa fotografia retrata o quintal de Niépce, precisou de oito horas de exposição à luz para ser produzida e foi fixada em uma placa de metal com betume branco da Judeia (KODAK, 2014).

Figura 4 - Primeira fotografia produzida



Fonte: BRG APP, 2014.

Em 1839, Jacques Mandé Daguerre descobre como diminuir muito o tempo de exposição à luz para capturar e fixar uma imagem<sup>10</sup> e oficializa sua técnica fotográfica chamando-a de *Daguerreótipo*. Esta técnica utilizava o vapor de mercúrio como revelador e

após a revelação, agora controlada, Daguerre submetia a placa com a imagem a um banho fixador, para dissolver os halogenetos de prata não revelados, formando as áreas escuras da imagem. Inicialmente foi usado o sal de cozinha, o cloreto de sódio, como elemento fixador, sendo substituído posteriormente por Tiosulfato de sódio (hypo) que garantia maior durabilidade à imagem (KODAK, 2014, s/p).

O Daguerreótipo, apresentado na figura 5, é uma imagem formada em uma placa de cobre e prata, revelada em vapores de mercúrio e então fixada com uma solução salina. Os daguerreótipos eram colocados em estojos de couro trabalhado, forrados internamente com veludo, e na volta da imagem era posta uma moldura dourada. A imagem (Daguerreótipo) podia ter o fundo claro ou o fundo escuro (TURAZZI, 1995, p. 28).

<sup>10</sup> Com a técnica de Niépce era necessário que o objeto a ser fotografado ficasse muitas horas imóvel e exposto à luz para se conseguir fixar a imagem, tornando muito demorada a produção de uma fotografia e impossível a captura de imagens de pessoas, animais e seres vivos, pois estes não tinham como ficar imóveis por tanto tempo. Daguerre, com sua técnica, diminuiu esse tempo de muitas horas para apenas alguns minutos.

Figura 5 - Daguerreótipo



Fonte: LUPA, 2014.

No entanto, mesmo se tornando muito popular, a dificuldade de se ver a cena por causa da reflexão que ocorria do fundo polido do cobre e o fato de ser impossível fazer cópias a partir da imagem original foram o motivo para o surgimento de novas tentativas de fixação de imagem utilizando o papel ao invés do metal (KODAK, 2014). Em 1840, William Henry Fox-Talbot anunciou a calotipia, processo que usava um material negativo, altamente sensível à luz e que gravava a imagem em papel. Com esse processo surgiu o negativo/positivo da fotografia moderna, utilizado nos filmes fotográficos (CIVITA, 1981). O livro *The Pencil of Nature*, publicado por Talbot em 1844, foi o primeiro a ser ilustrado com fotografias, foi editado em seis grandes volumes com um total de 24 originais e continha a explicação detalhada dos trabalhos de Talbot, além de estabelecer certos padrões de qualidade para a imagem.

O grande problema da calotipia era que “como o negativo da talbotipia não era

constituído de um papel de boa qualidade como base de sensibilização, na passagem para o positivo se perdiam muitos detalhes devido à fibrosidade do papel” (KODAK, 2014, s/p). Muitos fotógrafos pensaram, por conseguinte, em melhorar a qualidade da cópia, utilizando como base o vidro. Dessa forma, a chapa de vidro foi muito empregada e foram aprimorando-se as técnicas que a utilizavam. Surgiram, então, técnicas como a chapa úmida, o Ambrótipo, o Ferrótipo e o Colódio (CIVITA, 1981). As chapas de vidro foram utilizadas até o início dos anos 1880, quando apareceu a emulsão à base de gelatina, que podia ser aplicada a materiais flexíveis, dando origem ao filme em rolo, que poderia ser utilizado no lugar das chapas de vidro (KODAK, 2014, s/p).

O filme em rolo revolucionou a fotografia tornando-a suficientemente simples e acessível a milhões de pessoas que não eram profissionais da fotografia. Assim, o que popularizou a fotografia foi a ideia de um único homem: George Eastman, o criador da empresa Kodak (CIVITA, 1981). Com suas ideias e experimentos ele criou o filme em rolo e a primeira câmera Kodak, que possuía uma praticidade para fotografar e um preço baixo o suficiente para ser acessível à maioria das pessoas. Essa câmera era leve e pequena, ia carregada com um rolo de papel para 100 exposições, e custava 25 dólares. Após ser feita a exposição, a câmera era enviada para a empresa de George Eastman em Rochester, onde o rolo exposto era retirado, processado, feitas as cópias e colocado um novo rolo, tudo por 10 dólares. “A câmara Kodak havia criado um mercado completamente novo e transformado em fotógrafos aqueles que só queriam tirar fotos e não tinham nenhum conhecimento da matéria. Qualquer um podia ‘apertar o botão’ e a companhia do Sr. Eastman ‘fazia o resto’” (KODAK, 2014, s/p, grifos no original). As figuras 6 e 7 mostram imagens da primeira câmera Kodak e de algumas fotografias feitas com ela.

Figura 6 - A primeira câmera Kodak



Fonte: THE GUARDIAN, 2014 (organização da autora).

Figura 7 - Fotografias feitas com a primeira câmera Kodak



Fonte: UNIONE, 2014 (organização da autora).

A fotografia, contudo, não é apenas técnica, ela vai muito além. De acordo com Kossoy (2001, p. 28), ela é uma

segunda vida perene e imóvel preservando a imagem-miniatura de seu referente: reflexos de existências/ocorrências conservados congelados pelo registro fotográfico. Conteúdos que despertam sentimentos profundos de afeto, ódio ou nostalgia para uns, ou exclusivamente meios de conhecimento e informação para outros que os observam livres de paixões, estejam eles próximos ou afastados do lugar e da época na qual aquelas imagens tiveram origem.

Com base nas ideias de Kossoy (2001), podemos dizer que o que a fotografia significa, mostra ou desperta depende de quem a produz, da relação estabelecida com quem a olha e das condições do entorno, constituindo-se em um objeto capaz de despertar emoções e

memórias ou memórias carregadas de emoções.

## **Fotografia e percepção**

Iniciando este item, retomo duas citações que ilustram meu pensamento sobre a relação entre a fotografia e a percepção da mesma. Primeiro, Roland Barthes diz que:

A imagem fotográfica carrega, por um lado, o elemento *studium*, ou seja, aquilo que desperta no indivíduo que a observa um interesse geral por ela, um interesse da inteligência, da curiosidade, um afeto médio, seja pelas personagens, pelos locais, ou fatos representados; e, além deste *studium*, algumas fotografias podem também suscitar neste indivíduo observador um segundo elemento, que leva adiante, ultrapassa o simples deleite visual, tocando-o de maneira mais intensa, emotiva, trespassando-o como uma flecha [...]. A esse segundo elemento que vem contrariar o *studium* chamarei então *punctum* (BARTHES, 1984, p. 45-46).

Logo após prossigo com a ideia de Boris Kossoy, o qual observa:

É a fotografia um intrigante documento visual cujo conteúdo é a um só tempo revelador de informações e detonador de emoções. Segunda via perene e imóvel preservando a imagem-miniatura de seu referente: reflexos de existências/ocorrências conservados congelados pelo registro fotográfico. Conteúdos que despertam sentimentos profundos de afeto, ódio ou nostalgia para uns, ou exclusivamente meios de conhecimento e informação para outros que os observam livres de paixões, estejam eles próximos ou afastados do lugar e da época em que aquelas imagens tiveram origem (KOSSOY, 2001, p. 28).

Sartre afirma que “cada qualidade é reveladora do ser do objeto” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 23) e, na concepção desse autor, “as coisas não são, portanto, simples objetos neutros que contemplaríamos diante de nós; cada uma delas simboliza e evoca para nós uma certa conduta, provoca de nossa parte reações favoráveis ou desfavoráveis [...]” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 23). Esses dois pensamentos se complementam e retomam a ideia de Roland Barthes e Boris Kossoy apresentada acima, ou seja, o que a fotografia evoca, emociona, traz à tona, depende de cada sujeito que a olha e das experiências vividas por ele. E vai evocar em cada pessoa coisas diferentes referentes ao particular de cada um. Compartilho dessa ideia tendo como base as experiências que tive e tenho com meus alunos nas aulas de fotografia e a minha experiência direta com a própria fotografia.

Ainda abordando a percepção particular de cada sujeito, Merleau-Ponty (2004) relata que a teoria da percepção baseia-se na experiência do sujeito, aquele sujeito que olha, sente e reconhece o espaço como expressivo e simbólico, chamando ainda de mundo da percepção aquele mundo que é revelado às pessoas através de seus sentidos e pela experiência

de vida de cada um. Com a ciência, a pintura e a filosofia moderna, as pessoas reaprenderam a ver o mundo ao seu redor, e a aprender, a partir de seus sentidos, coisas novas e relevantes para elas, inclusive essa capacidade é algo que as pessoas não deveriam ter esquecido (MERLEAU-PONTY, 2004). Ou seja, na visão de Merleau-Ponty (1999, 2004), os sentidos auxiliam os seres humanos em sua percepção de mundo e espaço.

Complementando o que foi mencionado anteriormente e transitando por essa mesma linha de pensamento - a da percepção particular de cada um, Merleau-Ponty (2004) acredita que a experiência que cada pessoa tem com uma obra de arte é única e será daquela forma apenas naquele instante, as análises e definições acerca da experiências nunca substituiriam aquela experiência perceptiva.

Ora, se sigo a escola da percepção, encontro-me pronto para compreender a obra de arte, porque nesta é também uma totalidade tangível na qual a significação não é livre, por assim dizer, mas ligada, escrava de todos os signos, de todos os detalhes que a manifestam para mim, de maneira que, tal como a coisa percebida, a obra de arte é vista ou ouvida, e nenhuma definição, nenhuma análise ulterior, por mais preciosa que possa ser posteriormente e para fazer o inventário dessa experiência, conseguiria substituir a experiência perceptiva e direta que tive com relação a ela (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 57).

Assim como acontece em relação à pintura, também podemos fazer esse paralelo com a fotografia, ou seja, isso também é verdade para a fotografia, cada experiência perceptiva do indivíduo com a fotografia é única e complexa. Infinitas possibilidades de interpretações, sentimentos, emoções e lembranças podem surgir para cada ser humano que olha a fotografia, pois cada pessoa possui uma história diferente e experimentou coisas diferentes, além disso, “a fotografia é um intrigante documento visual cujo conteúdo é a um só tempo revelador de informações e detonador de emoções” (KOSSOY, 2001, p. 28).

### 3.3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E FOTOGRAFIA

A problemática ambiental, conforme abordado anteriormente, é uma das questões mais complexas e importantes com a qual o ser humano vem se defrontando na atualidade. E várias formas de lidarmos com ela estão sendo pensadas e estudadas, como explica Leff (2003, p. 7):

A questão ecológica irrompe no cenário político, científico e educativo como um dos problemas mais importantes do final do século. A educação ambiental tem ocupado cada vez mais os espaços de reflexão e de atuação para compreender as mudanças globais de nosso tempo e para preparar novas mentalidades e habilidades, capazes de

resolver os problemas ambientais, abrindo o caminho para um futuro sustentável, equitativo e democrático.

O escritor francês Victor Hugo<sup>11</sup> sabiamente anunciou: “Primeiro foi necessário civilizar o homem em relação ao próprio homem. Agora é necessário civilizar o homem em relação à natureza e aos animais” (VITO, 2013, p. 291). E essa civilidade para a qual o escritor chama atenção começa com uma transformação de paradigmas, uma mudança na forma do ser humano pensar, viver e se relacionar com o meio ambiente, com o seguinte intuito: “A Educação Ambiental tem por princípio a transformação social para que se possa pensar, viver e sustentar um mundo melhor” (GALIAZZI; FREITAS, 2005, p. 7). Indo ao encontro das ideias anteriores, Hart (2005) lembra que a filosofia implícita da EA é a melhora da relação entre homem e ambiente, e que, portanto, a EA deve fundamentalmente mostrar ao ser humano como agir moralmente com paixão, respeito e responsabilidade, e, ao invés de competição e destruição, é a cooperação que deve construir o futuro.

A partir da criação do Programa Internacional de Educação Ambiental UNESCO<sup>12</sup>/PNUMA<sup>13</sup> em 1975 e de discussões na Conferência de Tbilisi em 1977, a EA foi fundada em dois princípios básicos:

1) Uma nova ética que orienta os valores e comportamentos sociais para os objetivos de sustentabilidade ecológica e equidade social; 2) Uma nova concepção do mundo como um sistema complexo levando a uma reformulação do saber e a uma reconstituição do conhecimento. Neste sentido, a interdisciplinaridade se converteu num princípio metodológico privilegiado da educação ambiental (LEFF, 2001, p. 237).

Nessa perspectiva, partilho do pensar de Luzzi (2003, p. 179-180), ao afirmar que a EA é uma “educação produto do diálogo permanente entre concepções sobre o conhecimento, a aprendizagem, o ensino, a sociedade e o ambiente [...] e compreende a complexidade como uma característica inerente aos processos educativos”.

No entanto, esses princípios estão sendo simplificados e banalizados; Leff (2001) e Luzzi (2003) alegam que essa simplificação/banalização está fazendo com que a EA se reduza, na maioria dos casos, a apenas um tema a mais entre os denominados emergentes da comunidade ou temas transversais, ficando então em pé de igualdade com temas como a educação no trânsito, a educação para a saúde ou a educação sexual. Com isso, resume-se a

<sup>11</sup> Victor Hugo foi um dos maiores escritores franceses do século XIX, autor de obras célebres como *O Corcunda de Notre Dame* e *Os Miseráveis*. (PENSADOR, 2015).

<sup>12</sup> Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

<sup>13</sup> Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente.

EA em ações de conscientização dos cidadãos e à “inserção de componentes de capacitação dentro de projetos de gestão ambiental orientados por critérios de rentabilidade econômica” (LEFF, 2001, p. 223), simplesmente desconhecendo a complexidade e os meandros das relações presentes entre os vários temas que compõem o socioambiente em que as pessoas vivem.

Porém, a problemática ambiental é muito mais complexa e delicada, envolvendo diversos fatores, como explicado anteriormente, e a EA deve ser profunda o suficiente para poder realmente educar as pessoas em relação ao ambiente, uma vez que envolve fatores como mudanças de paradigmas, atitudes, ideais, hábitos, conceitos, mudanças sobre os valores e a importância atribuídos a cada coisa. É uma EA simplista, que não leva em consideração toda essa complexidade, não consegue trazer uma nova compreensão do mundo ao sistema educacional formal (LEFF, 2001).

Guimarães (2004, p. 86) complementa essa ideia alertando que

é preciso ainda, e, sobretudo, mobilização, isto é, pôr a ação em movimento; incorporar em nossa interioridade (razão e emoção) a questão ambiental no cotidiano de nossa ação (exterioridade) como prioridade. Trata-se de uma mudança de atitude nossa com nós mesmos, em uma nova visão de mundo; nossa com os outros e o ambiente que nos envolve, em uma ação solidária.

Desde a conferência de Tbilisi, no final da década de 70, a Educação e a formação ambientais foram concebidas “como um processo de construção de um saber interdisciplinar e de novos métodos holísticos para analisar os complexos processos socioambientais que surgem da mudança global” (LEFF, 2001, p. 223). Ademais, segundo Barcelos (2005), atualmente, a Educação em geral está procurando cada vez mais estabelecer diálogos entre diferentes formas de saber, e a EA, devido à complexidade das questões ecológicas, deve necessariamente estabelecer esse diálogo. Se não for assim, como se poderá imaginar “uma iniciativa de pesquisa em educação ambiental, por exemplo, na Amazônia desconsiderando os saberes dos povos daquela região? Como entender os problemas ecológicos urbanos sem dialogar com os moradores das regiões em que vivem [...]?” (BARCELOS, 2005, p. 78). O autor vai além e sugere ainda tratar, olhar, analisar e interpretar determinado problema ecológico como um texto, pois o mundo pode ser visto como um texto; dessa forma, podemos fazer do mundo várias leituras, interpretações e, portanto, construir/desconstruir outras tantas representações. Além disso, o mundo, como o texto, carrega “uma infinita dose de virtualidade. Traz, escondido em suas ‘entrelinhas’, vários outros mundos virtuais à espera de serem lidos, interpretados, representados. Serão tantos mundos e tantos textos quantos (as)

forem seus leitores ou leitoras” (BARCELOS, 2005, p. 71, grifo do autor).

Acredito que algo similar se dê em relação à fotografia, uma vez que ela pode ser analisada, interpretada de diversas maneiras e pode despertar tantas emoções, lembranças, sentimentos, ideias quantos forem seu(s) expectador(es), pois, como explica Mauad (1996), entre o sujeito que olha a fotografia e a própria fotografia há muito mais do que os olhos podem ver. “A fotografia - para além da sua gênese automática, ultrapassando a ideia de *analogon* da realidade - é uma elaboração do vivido, o resultado de um ato de investimento de sentido, ou ainda uma leitura do real” (MAUAD, 1996, p. 75). Guimarães (2013) corrobora o pensamento acima ao dizer que a imagem pode ser tomada como um texto, produzindo efeito sobre quem a vê - os leitores. Ainda refletindo sobre as potencialidades da imagem, Guimarães (2013, p. 115, grifos do autor) destaca que

a potência da imagem é o que permite ‘*ver o mundo de outra maneira*’ – aceitando que não há ‘*um modo*’ imediato direto, não mediado pelo simbólico, de acessar o cotidiano. O que estaria em jogo, [...] não é somente o que a imagem nos oferece a ver, mas também o que nos pede.

A fotografia é um tipo de imagem e por isso é uma forma de saber capaz de dialogar com a EA e auxiliá-la em seus objetivos, uma vez que a EA é uma temática emergente e exige um novo processo de abordagem, ou, pelo menos, uma adaptação do antigo (BARCELOS, 2005). Para tanto, a EA está buscando e utilizando novas maneiras de sensibilizar as pessoas acerca dos inúmeros problemas que o meio ambiente vem enfrentando, e uma delas pode inserir o universo da fotografia, o qual pode ser uma nova e eficaz forma de abordagem.

A fotografia pode ser utilizada como um dispositivo de sensibilização, inclusive pesquisas sobre esta temática estão sendo realizadas no tocante à EA, um exemplo expressivo é o projeto Turismo CO2 Neutro (ANDRADE; ARBAT BAU; PINTO FILHO, 2011). Neste projeto os pesquisadores entram em contato com agricultores do interior da Bahia e os ensinam a trabalhar a terra sem promover degradação ao ambiente, como queimadas. Também orientam sobre cultivo sustentável e presenteiam os agricultores com banheiros químicos ecológicos. Os recursos para custear o projeto são obtidos através de doações de empresários que se simpatizam com o projeto e que também recebem informações sobre turismo ecológico e um selo para o estabelecimento, revelando que eles se engajaram no projeto Turismo CO2 Neutro. Além do mais, os pesquisadores usam a fotografia e trabalham com os empresários e agricultores um novo modo de olhar o ambiente e a natureza à sua volta. E esse novo olhar é

registrado pela fotografia, exposto e também utilizado como forma de aprendizado (ANDRADE; ARBAT BAU; PINTO FILHO, 2011).

Outro exemplo da contribuição da fotografia para com a EA é o projeto educacional Genesis, do fotógrafo Sebastião Salgado, cujo objetivo é transformar fotografias e notas de viagem em material didático para ser usado em escolas. As fotografias do projeto são imagens que revelam o lado selvagem do planeta, mostrando lugares distantes e isolados, onde a presença humana não chegou ou ainda não representa uma ameaça ao ambiente. Para ilustrar, temos as imagens de gorilas do parque Virunga, das ilhas de Galápagos, das baleias da Patagônia e da Antártida.<sup>14</sup> A ideia norteadora deste trabalho é “[...] religar-nos com o mundo do início, antes que a humanidade o transforme de vez em algo quase irreconhecível [...] um caminho em potencial para que a humanidade redescubra-se fazendo parte da natureza” (SALGADO, 2006, p. 2).

Com relação à força das imagens, Bohnsack (2010, p. 115) ressalta:

As imagens dão orientações para nossas práticas diárias em um nível muito elementar de entendimento, aprendizagem, socialização e desenvolvimento humano [...]. O comportamento em situações ou lugares sociais e, também, formas de expressão através de gestos e mímica são apreendidos por meio de imagens mentais. Estas são apropriadas mimeticamente e guardadas na memória através da imagem.

Essa capacidade de as imagens tornarem-se imagens mentais pode ter grande valia quando utilizada em prol da EA, pois elas possuem forte influência na prática diária dos indivíduos. Um exemplo é o gesto de erguer o chapéu: a maioria das pessoas, principalmente as mais velhas, associa automaticamente o gesto de erguer o chapéu a um cumprimento ou saudação. Em outras palavras, os seres humanos já têm consolidada em suas mentes uma interpretação iconológica, o cumprimento do gesto de erguer o chapéu. A imagem mental que relaciona o gesto de erguer o chapéu a um cumprimento foi absorvida (BOHNSACK, 2010). Então, se conseguirmos criar e consolidar interpretações iconológicas de imagens voltadas à EA (conservação, preservação, cuidado, amor e respeito ao meio ambiente) nas pessoas, hábitos e atitudes diárias comprometidos com a sustentabilidade planetária poderão ser criados. Ilustrando: assim como tirar o chapéu é interpretado como cumprimento, a imagem de uma torneira aberta poderia ser interpretada automaticamente como desperdício de água, conduzindo a uma ação consequente e direta, por parte do ser humano, de fechar a torneira.

Logicamente, isso não é algo assim tão simples, mas acredito que a persistência em ações envolvendo dispositivos fotográficos poderá auxiliar nos problemas de sensibilização ambiental.

<sup>14</sup> Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u60132.shtml>>. Acesso em: 25 jul. 2014.

## 4 O PERCURSO METODOLÓGICO

Apresento aqui o aporte teórico-metodológico que sustenta o presente estudo e o delineamento da pesquisa. Primeiramente teço uma breve explanação sobre a pesquisa qualitativa e sobre a fenomenologia; o processo de construção da pesquisa indicando os instrumentos de busca de informações, os sujeitos/atores da pesquisa; os critérios de seleção das fotografias; a execução da dinâmica e o modo de interpretação das informações. Trata-se de uma pesquisa do tipo qualitativa de cunho fenomenológico. Eu interpretarei as informações dos sujeitos à luz da fenomenologia Merleau-Pontyana.

### 4.1 PESQUISA QUALITATIVA

Em um período de mais ou menos vinte e cinco anos, o estado da produção científica na área das ciências sociais mostra que o número de estudos, publicações e colóquios dedicados, ou que utilizam como método de pesquisa o método qualitativo, cresceu muito, o que evidencia que os métodos qualitativos vêm, há algum tempo, ganhando importância na área. Cabe enfatizar que são, atualmente, mais conhecidos, mais valorizados e inclusive melhor aceitos na comunidade científica (POUPART et al., 2012).

O termo qualitativo, quando referente a uma pesquisa ou investigação, é empregado para agrupar diversas estratégias de investigação que possuem características comuns, os dados obtidos com esse tipo de pesquisa são chamados também de qualitativos e, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 16), são dados “ricos em pormenores descritivos relativamente às pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico”.

Este tipo de pesquisa considera o homem como um ser não passivo, ele difere do objeto e a vida humana é considerada uma atividade interativa e interpretativa, realizada pelo contato das pessoas. E isto está sempre em movimento de forma que a interpretação, pelo ser humano, do mundo em que vive é contínua e está sempre em transformação (OLIVEIRA, 2009). Em adição, Merleau-Ponty acredita que nenhuma análise estará finalizada nem chegará a um resultado cuja profundidade será suficiente, conforme explicita na seguinte afirmação:

Os fatos que a experiência nos propõe são submetidos pela ciência a uma análise da qual não se pode esperar que jamais se acabe, pois não há limites para a observação, que sempre se pode imaginar mais completa e mais exata do que a efetuada em um determinado momento (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 6-7).

Por esses motivos, apenas dados estatísticos quantificados muitas vezes não são o suficiente para se conseguir fazer uma interpretação profunda o bastante para desvelar a complexidade da vida humana, o que faz com que a pesquisa qualitativa evite números e lide então com interpretações das realidades sociais. Os pós-modernistas ainda defendem que só é “possível conhecer algo tendo como referência uma determinada perspectiva” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 45), pondo em xeque a visão de que é com o uso do científico e da razão que é possível alcançarmos a verdade. Não se pode “raciocinar ou conceptualizar para além da localização do eu num contexto histórico-social. Por isso a pesquisa qualitativa enfatiza a interpretação e a escrita como características centrais da investigação” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 45).

No entender de Strauss e Corbin (1990 apud ESTEBAN, 2010, p. 124), a pesquisa qualitativa pode ser definida como:

[...] qualquer tipo de pesquisa que gera resultados que não foram alcançados por procedimentos estatísticos ou outro tipo de quantificação. Pode referir-se a pesquisas sobre a vida das pessoas, histórias comportamentos e também ao funcionamento organizativo, aos movimentos sociais ou às relações e interações. Alguns dos dados podem ser quantificados, porém, a análise em si mesma é qualitativa.

Em adição, Esteban (2010, p. 127) a conceitua como sendo:

[...] uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões, e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos.

Pires (2012, p. 90) complementa as definições acima ao afirmar que a pesquisa qualitativa se caracteriza como tal “pelo fato de se constituir fundamentalmente a partir de um material empírico qualitativo, isto é, não tratado sob a forma de números”. O autor acrescenta que a pesquisa qualitativa é caracterizada por cinco elementos, que são: a) flexibilidade de adaptação durante seu desenvolvimento; b) sua capacidade de se ocupar de objetos complexos, como as instituições sociais; c) sua capacidade de englobar dados heterogêneos, ou combinar diferentes técnicas de coleta de dados; d) sua capacidade de descrever em profundidade vários aspectos importantes da vida social concernentemente à cultura e à experiência vivida; e) sua abertura para o mundo empírico, a qual se expressa, geralmente, por uma valorização da exploração indutiva do campo de observação (PIRES, 2012, p. 90).

Podemos dizer que a pesquisa qualitativa é multifacetada, pois não existe um único modelo para praticá-la, pelo contrário, muitos pesquisadores que a utilizam recorrem a

técnicas e abordagens diversas e também a diferentes modelos de análise os quais podem variar conforme as situações, os objetivos da pesquisa e ainda a posição epistemológica dos pesquisadores (POUPART et al., 2012). A pesquisa qualitativa também pode ser utilizada nos mais variados casos e, segundo Deslauriers e Kérisit (2012, p. 130), existem determinadas situações nas quais esse tipo de pesquisa é mais útil e apresenta uma superioridade metodológica, especialmente quando:

- a pesquisa não pode ser realizada de modo experimental, por razões práticas ou éticas;
- a pesquisa tem por objetivo aprofundar processos ou fenômenos complexos;
- a pesquisa comporta variáveis pertinentes, que não tenham ainda sido delimitadas;
- a pesquisa pretende explorar em que momento e onde os políticos, o bom senso popular e a prática malogram;
- a pesquisa se refere a sociedades desconhecidas ou estruturas inovadoras;
- a pesquisa se refere aos processos organizacionais, suas ligações informais e não-estruturadas;
- a pesquisa se refere aos objetivos organizacionais reais, por oposição àqueles que são pretendidos.

Embora muito utilizada nos campos da Antropologia, Sociologia e Ciências Sociais, a investigação qualitativa no campo da Educação é algo jovem, ela só foi reconhecida recentemente, visto que o interesse dos pesquisadores pela Educação aumentou apenas a partir da década de 1950, época em que a abordagem qualitativa ainda não era popular entre os investigadores educacionais (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Os autores esclarecem que foi a partir dos anos 1960 que essa realidade começou a mudar: “Os anos sessenta chamaram a atenção nacional para os problemas educativos, reavivaram o interesse pela investigação qualitativa e tornaram os investigadores educacionais mais sensíveis a este tipo de abordagem” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 36).

De acordo com Bauer, Gaskell e Allum (2010), uma maneira de dar poder ou voz às pessoas é através da pesquisa qualitativa, cujo pesquisador tem por objetivo se tornar capaz de ver através dos olhos daqueles que estão sendo pesquisados. E, por esse motivo, os pesquisadores qualitativos acreditam que abordar as pessoas com o intuito de compreender o seu ponto de vista, ainda que essa compreensão seja de algum modo imperfeita, é o que menos distorce a experiência dos sujeitos (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Como mencionado anteriormente, existem várias formas de investigação qualitativa, entretanto, até certo ponto, todas elas possuem o objetivo de compreender os sujeitos a partir do ponto de vista deles (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Mesmo existindo diferenças teóricas entre as abordagens ditas qualitativas, a maioria dos pesquisadores qualitativos identifica-se com a perspectiva fenomenológica (BOGDAN; BIKLEN, 1994), e

me incluo entre eles, uma vez que nesta pesquisa não é suficiente apenas quantificar, é necessário interpretar o fenômeno perceptivo acerca das imagens positivas e negativas e compreender a percepção dos sujeitos a respeito dessas imagens. Por esse motivo, a Fenomenologia é o caminho escolhido para esta pesquisa.

#### 4.2 FENOMENOLOGIA

As bases da Fenomenologia foram lançadas em 1900 por Edmund Husserl com a publicação de sua obra *Recherches logiques*, que continuou elaborando-a e aprofundando-a durante toda sua vida. Com seu trabalho, Husserl influenciou diversos pensadores importantes do século XX, como Martin Heidegger, Max Scheler, Jean-Paul Sartre e Maurice Merleau-Ponty. Tal influência pode ser explicada pela capacidade de a Fenomenologia permitir atingir os difíceis fenômenos da experiência humana (GIORGI, 2012).

Embora seja uma abordagem recente, a Fenomenologia é reconhecida como uma das mais notáveis manifestações filosóficas do século XIX, e tem exercido considerável influência no pensamento filosófico e científico contemporâneo (GONÇALVES et al., 2008). E, conforme Giorgi (2012), a legitimação de uma abordagem, como a Fenomenologia nesse estágio recente de desenvolvimento, reside na lógica da teoria, no rigor da aplicação e no número de resultados comprobatórios. Portanto, todos esses aspectos pretendem ser contemplados nesta pesquisa.

O termo Fenomenologia significa “ciência dos fenômenos”, ela é o

[...] estudo sistemático de tudo o que se apresenta à consciência, exatamente como isso se apresenta; [...] a fenomenologia é o estudo das estruturas da consciência, o que inclui uma correlação entre os atos da consciência e seu objeto (compreendido em sua extensão a mais geral possível) e os diversos estilos e modalidades de presença, manifestados pela consciência (GIORGI, 2012, p. 386-387).

O fenômeno é aquilo mesmo que é dado, exatamente como ele é dado ou sentido, então a Fenomenologia analisa “as intuições ou presenças, não em seu sentido objetivo, mas precisamente sob o ângulo do sentido que esses fenômenos têm para os sujeitos que os vivem” (GIORGI, 2012, p. 389). Na concepção de Santaella (2012), a investigação fenomenológica revela o significado, que é a característica mais fundamental e problemática da experiência, por isso a Fenomenologia não toma o mundo apenas como ele o é, ou seja, ela “não aceita automaticamente dizer que alguma coisa é, mas procura compreender o que motiva um ser consciente a dizer que alguma coisa é” (GIORGI, 2012, p. 391).

Bicudo (1997, p.15) destaca três unidades significativas que mostram o que a Fenomenologia diz do mundo e do pesquisar. São elas: “1 - investigação direta e a descrição de fenômenos que são experienciados conscientemente; 2 - explicação causal; 3 - tão livre, quanto possível, de preconceitos”. A Fenomenologia é, portanto, “[...] o estudo dos fenômenos puros ou absolutos, isto é, uma fenomenologia pura. [...] A fenomenologia implica uma reflexão racional e, portanto, pretende descrever fielmente os fenômenos, considerados como meros aparecimentos na consciência” (GONÇALVES et al. 2008, p. 406).

O objetivo dos investigadores que utilizam a abordagem fenomenológica é tentar compreender o significado dos acontecimentos e as interações para as pessoas em determinadas situações, uma vez que os fenomenologistas não sabem o que diferentes coisas significam para as pessoas que serão estudadas (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Para Berger e Luckmann (1967), a realidade, sob o ponto de vista da Fenomenologia, é socialmente construída, pois “os fenomenologistas acreditam que temos à nossa disposição múltiplas formas de interpretar as experiências, em função das interações com os outros e que a realidade não é mais do que o significado das nossas experiências” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 54). O método fenomenológico evidencia fenômenos subjetivos uma vez que acredita que as verdades essenciais sobre a realidade são baseadas na experiência. É importante a experiência tal como ela é, como ela se apresenta, e não o que podemos pensar, ler ou dizer acerca dela. É a experiência vivida no mundo do dia a dia das pessoas que é relevante (MOREIRA, 2004).

Diante do exposto e tendo em vista que este estudo está relacionado à percepção humana da imagem fotográfica, e essa percepção depende também das relações estabelecidas com a imagem a partir da experiência de vida, das vivências, das lembranças, das emoções e sentimentos da pessoa que observa a fotografia (KOSSOY, 2001), a Fenomenologia foi escolhida então como o método qualitativo para a realização deste estudo.

### 4.3 O PROCESSO

Neste item explicitarei todo o processo realizado para contemplar o problema de pesquisa elencado. Apresentarei também os sujeitos da pesquisa, o objeto da pesquisa e os instrumentos de busca de informações utilizados.

#### 4.3.1 Sujeitos/atores e objeto da pesquisa

Os sujeitos/atores participantes desta pesquisa foram alunos do 3º semestre do curso técnico integrado em comunicação visual do Campus Palhoça-Bilíngue do IFSC, composto por duas turmas de aproximadamente 20 alunos cada. A participação dos alunos na pesquisa foi voluntária e deu-se no contraturno das aulas do curso técnico integrado em comunicação visual e no período da manhã. Como é uma pesquisa voluntária, os alunos interessados preencheram uma ficha demonstrando seu interesse, e como a maioria dos sujeitos é menor de idade, foi solicitada então aos pais a autorização para a participação dos alunos, através do preenchimento, por parte dos pais, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C), o qual explica como dar-se-ia o processo de participação dos sujeitos. Além destes documentos, os alunos preencheram o Termo de assentimento do menor (Apêndice D) e o Termo de consentimento de fotografia, vídeo e gravações (Apêndice E), uma vez que filmei tanto a etapa da observação das fotografias quanto a das entrevistas. As instituições envolvidas neste trabalho - Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) e IFSC - preencheram e assinaram a Declaração de ciência e concordância das instituições envolvidas (Apêndice F).

A ideia inicial do trabalho era a de buscar as informações a partir de um grupo focal pautado nos pressupostos de Gaskell (2010), que considera que tal grupo deva ter entre seis e oito participantes, mas podendo chegar a mais ou menos 15. O autor faz essa afirmação com base em duas razões: a primeira é que há um número limitado de interpelações ou versões da realidade, a segunda é porque torna-se muito difícil a análise de discussões em grupos focais com uma quantidade muito grande de participantes. Contudo, no presente estudo, em face do reduzido número de participantes e com vistas a obtermos um detalhamento maior de suas falas, reduzindo ao máximo o grau de influência deste por conta do número pequeno de pessoas, estabelecemos a busca das informações por meio da realização de entrevistas individuais, pelo tempo necessário manifestado por cada aluno para expressar suas opiniões.

O objeto e também recurso deste estudo foi a fotografia que retratava algumas das temáticas relacionadas à questão ambiental e ao meio ambiente. A investigação acerca do problema de pesquisa deu-se a partir da interpretação verbal e não verbal, à luz da fenomenologia, das opiniões e impressões dos alunos após observarem as imagens fotográficas exibidas a eles. Para que eu pudesse obter uma abordagem metodológica o mais imparcial possível em relação às imagens, fez-se necessário definir critérios para as fotografias utilizadas neste estudo. Os critérios e seleção das fotografias pautaram-se nos seguintes conjuntos de aspectos:

**1) Primeiro conjunto de critérios – aquilo que é retratado:** o primeiro conjunto, e central desta pesquisa, diz respeito ao que a fotografia mostrava – o conjunto correspondente àquilo que estava retratado. Selecionei fotografias que retratavam o ambiente natural, equilibrado, e com a presença humana, mas de forma que esta não dominasse a natureza e sim coexistisse em harmonia com ela; e fotografias que ilustravam as consequências ruins que a dominação do homem e sua drástica interferência na natureza produzem, como destruição e degradação do ambiente, extermínio da fauna e flora, crueldade com a natureza, entre outras. Elegi as características definidas nas duas categorias de fotografias apresentadas acima, inclusive a presença da figura humana em todas, com base no que expliquei anteriormente no capítulo 2.

**2) Segundo conjunto de critérios – características técnicas:** este segundo conjunto refere-se aos aspectos técnicos que todas as fotografias escolhidas para esta pesquisa deveriam possuir: a) serem coloridas; b) não terem sofrido interferência de programas de edição de imagens, tais como o *Photoshop*; c) terem o mesmo grau de qualidade; d) terem resolução suficiente para impressão, de forma que a imagem impressa não comprometesse a fotografia em si; e) serem de uma mesma fonte, de forma a preservar o padrão de qualidade e complexidade da fotografia; para isso escolhi fotografias do *site* da revista *National Geographic*<sup>15</sup>; f) terem o mesmo tamanho; g) serem apresentadas aos alunos com os mesmos padrões de visibilidade, acessibilidade, temporalidade, luminosidade e distância.

As fotografias foram sorteadas aleatoriamente do banco de imagens, construído por mim a partir de imagens do *site* da revista *National Geographic*. Dividi o banco de imagens em dois (a partir dos critérios estabelecidos e explicados anteriormente) – a) composto pelas fotografias que eu considere que mostravam o ambiente natural, equilibrado, e com a presença humana, coexistindo em harmonia com ela, e b) composto pelas fotografias que eu considere que retratavam as consequências ruins que a dominação do homem e sua drástica interferência na natureza produzem.

Após muita reflexão e contribuições da banca, durante o exame de qualificação, decidimos pelo *modus operandi* da atividade de exibição das fotografias. Sorteie do banco de imagens, cinco fotografias do grupo A e cinco do grupo B, de um total de 80 imagens (40 do grupo A e 40 do grupo B). As figuras 8, 9, 10, 11 e 12 mostram as fotografias sorteadas do

---

<sup>15</sup> Escolhi imagens do *site* da revista *National Geographic* para compor meu banco de imagens a ser apresentado aos sujeitos da pesquisa porque essa revista possui uma longa tradição de excelência em fotografia, inclusive seus fotógrafos prezam pela qualidade e excelência das imagens. Além disso, o concurso de fotografia da *National Geographic* é uma tradição no mundo todo, reunindo inscritos de diversos lugares do globo. Ver mais em <<http://www.fAAP.br/hotsites/fotografas/fotografas.htm> e <http://omicronfotografia.com.br/blog/?p=5744>>.

grupo A e as figuras 13, 14, 15, 16 e 17 apresentam as sorteadas do grupo B. Essas dez fotografias selecionadas foram então exibidas aos alunos, de modo aleatório, em uma mesma sala.

Figura 8 – Fotografia de Jonathan Chua Kiat



Fonte: NATIONAL GEOGRAPHIC, 2015.

Figura 9 – Fotografia de Per-Andre Hoffmann



Fonte: NATIONAL GEOGRAPHIC, 2015.

Figura 10 – Fotografia de Dvornik Gábor



Fonte: NATIONAL GEOGRAPHIC, 2015.

Figura 11 – Fotografia de Justin Jin



Fonte: NATIONAL GEOGRAPHIC, 2015.

Figura 12 – Fotografia de Peter Carsten



Fonte: NATIONAL GEOGRAPHIC, 2015.

Figura 13 – Fotografia de Joel Sartore



Fonte: NATIONAL GEOGRAPHIC, 2015.

Figura 14 – Fotografia de Matthew Slaby



Fonte: NATIONAL GEOGRAPHIC, 2015.

Figura 15 – Fotografia de Brent Stirton



Fonte: NATIONAL GEOGRAPHIC, 2015.

Figura 16 – Fotografia de Lisa Wiltse



Fonte: NATIONAL GEOGRAPHIC, 2015.

Figura 17 – Fotografia de Ray Boland



Fonte: NATIONAL GEOGRAPHIC, 2015.

#### 4.3.2 Instrumentos de pesquisa

Para Bauer, Gaskell e Allum (2010), um instrumento de coleta interativo é uma forma interessante de conseguirmos as informações relativas à interpretação de imagens, mas sempre se deve utilizá-lo de forma a focar a atenção dos participantes da pesquisa nas imagens sem, no entanto, conduzir suas respostas.

Para tanto, utilizei três instrumentos de busca de informações nesta pesquisa, como descritos a seguir:

**1º instrumento** - em local determinado (conforme explicarei com maiores detalhes nos próximos itens), as fotografias foram exibidas aos alunos. Durante a exibição das imagens aos sujeitos da pesquisa, filmei suas reações, impressões e percepções ao observarem as imagens, para minha posterior observação, interpretação e estudo, uma vez que foi uma forma de comunicação não verbal, em que a interação do sujeito observado com a imagem fotográfica deu-se a partir de uma relação corpórea. É a dimensão da corporeidade que se manifesta na interpretação do fenômeno observado, defendida por Merleau-Ponty (1999). A filmagem constituiu-se, então, no primeiro instrumento de busca de informações e de suma importância para a presente pesquisa.

**2º instrumento** – além da filmagem, durante a exibição das fotografias também utilizei fichas de observação (Apêndice A), onde foram anotadas as reações, impressões e manifestações corpóreas dos alunos em relação às fotografias, para posterior interpretação. A comunicação não verbal dos sujeitos, presente nas fichas de observação e nas filmagens, auxiliou no processo de compreensão das manifestações relativas à corporeidade.

Esse registro de campo feito com as fichas de observação foi útil na interpretação imparcial, pois, no entender de Bogdan e Biklen (1994), o pesquisador apresenta chances de ter sua análise influenciada pelas suas próprias ideias, conceitos, preconceitos, objetivos, etc. Por isso se utilizam meios para evitar essa influência, como, por exemplo, o registro da pesquisa através das notas de campo. Além disso, a participação de mais de uma pessoa nesse registro é pertinente, visto que amplia os contextos de interpretação. Portanto, esses dois primeiros instrumentos de busca de informações utilizados nesta pesquisa possuem grande importância, já que também serviram como um registro fiel do que ocorreu durante a exibição das imagens. A partir do observado nas fichas e nas filmagens, efetuei um registro discursivo da reação dos sujeitos para integrar o processo de interpretação da percepção.

**3º instrumento** – após a exposição das fotografias, os sujeitos da pesquisa foram encaminhados para um local diferente de onde as fotografias foram exibidas e participaram das entrevistas individuais que foram gravadas e filmadas. Esse terceiro e último instrumento de busca de informações trouxe, além da informação não verbal, também a verbal. Realizei algumas questões gerais e outras mais dirigidas (Apêndice B) e, a partir desse momento, o sujeito pôde manifestar suas opiniões e impressões quanto à possibilidade ou não do potencial sensibilizador das fotografias.

Após o processo de busca de informações, estas foram reunidas, transcritas, organizadas por temática e interpretadas conforme descrito adiante (no capítulo 5).

### 4.3.3 Execução da dinâmica

O momento de exibição das fotografias, aos sujeitos da pesquisa, foi ímpar para o sucesso deste trabalho, pois a partir dele pude colher as informações-base para a interpretação suscitada à problemática de pesquisa. Neste estudo as impressões dos alunos e suas opiniões a respeito das fotografias exibidas foram o ponto-chave para a compreensão da percepção que os alunos manifestaram em relação às fotografias, o que contribuiu sobremaneira para alcançar o objetivo principal deste trabalho.

Para a execução da dinâmica foram consultados os alunos das duas turmas do 3º

semestre do curso de Comunicação Visual sobre o interesse ou não em participar desta pesquisa; desses, doze alunos mostraram interesse. Então, foi definida a data de 16 de junho de 2015, pela manhã, para a realização da atividade. A partir daí distribuí para os interessados em participar da pesquisa todos os documentos que deviam ser assinados por eles e por seus responsáveis (citados anteriormente e apresentados nos apêndices C, D e E deste trabalho).

Duas salas de aula do campus Palhoça-Bilíngue do IFSC foram reservadas para serem usadas durante a dinâmica na manhã do dia 16 de junho. As imagens sorteadas (apresentadas anteriormente nas figuras 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 e 17) foram então impressas todas com o mesmo tamanho – nas dimensões de 27 cm por 20 cm, mesma qualidade e no mesmo estúdio de impressão de fotografias, e, após, envolvidas com uma moldura de folha branca de cartolina nas dimensões de 50 cm por 33 cm, onde, no canto inferior esquerdo, o nome do fotógrafo foi colocado, como mostra a figura 18. Na primeira sala coloquei as imagens, aleatoriamente, lado a lado na parede ao fundo da sala (figura 19). Preparei o equipamento de filmagem para registrar o momento em que os sujeitos observavam as fotografias. Organizei a segunda sala para receber os sujeitos da pesquisa – dispus as cadeiras em semicírculo, configurei o equipamento de áudio e vídeo e disponibilizei uma mesa com lanches aos alunos, conforme a figura 20.

Figura 18 – Esquema da fotografia impressa com a moldura branca e o nome do respectivo fotógrafo



Fonte: Acervo da autora, 2015.

Figura 19 – A parede da sala de aula com as fotografias



Fonte: Acervo da autora, 2015.

Figura 20 – Sala preparada para realização do grupo focal



Fonte: Acervo da autora, 2015.

Embora oito alunos tenham confirmado presença, apenas três realmente apareceram para participar da dinâmica, imprevistos variados impediram os outros sujeitos de se fazerem presentes. Com esse reduzido número de sujeitos seria inapropriado realizar um

grupo focal, uma vez que, como explicado anteriormente, o número de participantes de um grupo focal deve ter entre seis e oito participantes, podendo chegar a mais ou menos 15 (GASKELL, 2010).

Para valorizar o esforço e o interesse dos sujeitos que compareceram na data prevista, decidimos alterar a abordagem metodológica e empregar entrevistas semiestruturadas com esses sujeitos, utilizando as perguntas do roteiro do grupo focal para as entrevistas. A preocupação inicial com o reduzido número de participantes apresentou-se como uma potencialidade nova de estudo, já que as entrevistas se mostraram muito interessantes. Consegui reunir informações mais densas, completas e detalhadas nos questionamentos para cada sujeito, possibilitando, dessa forma, um estudo mais detalhado, profundo e rico a partir da percepção de três alunas, imersas e comprometidas totalmente com as atividades realizadas. A observação das fotografias pelos sujeitos da pesquisa, realizada em momento anterior à entrevista, ocorreu conforme o planejado; o apêndice A mostra o que deveríamos observar com mais atenção nos sujeitos durante a etapa de observação das imagens. Gravei em vídeo toda essa etapa de observação de imagens e também as entrevistas. Para tanto, utilizei duas câmeras filmadoras Sony HDR-XR260V (figura 21) para a filmagem da observação das fotografias e das entrevistas.

Figura 21 – Câmeras filmadoras utilizadas neste trabalho



Fonte: Acervo da autora, 2015.

Organizei os registros das observações, realizadas durante o momento em que os alunos visualizavam as fotografias, de acordo com o apêndice A e se constituíram em elementos complementares à interpretação fenomenológica realizada a partir das entrevistas, que posteriormente as transcrevi e as interpretei à luz da Fenomenologia da percepção Merleau-Pontyana, partindo de uma adaptação do método fenomenológico de Giorgi (1985). Nesse sentido, adaptei-as das “unidades de significado” de Giorgi (1985) para os “temas de

significação”. Realizei a descrição das entrevistas, a definição dos temas de significação e a interpretação fenomenológica, embora adotando uma linguagem fluida ao longo do processo e contexto.

O método fenomenológico admite diversas variantes dependendo da área de pesquisa em que será aplicado e também da concepção de cada autor, lembra Moreira (2004), que aponta Van Kaam como o primeiro autor reconhecido a propor um método fenomenológico para a pesquisa empírica e o método de Giorgi como um dos mais conhecidos e usados na Psicologia Fenomenológica. Para Giorgi (2012), a acepção genérica do termo Fenomenologia – que diz que ela é “experencial, associada a um saber específico, subjetivo ou pessoal, e implica uma certa resistência à análise científica” (GIORGI, 2012, p. 386) - não é a verdadeira significação da Fenomenologia; o autor utiliza o termo em seu sentido estrito, no qual Fenomenologia significa

[...] ciência dos fenômenos; isto é, o estudo sistemático de tudo o que se apresenta à consciência, exatamente como isso se apresenta; ou, em outras palavras, a fenomenologia é o estudo das estruturas da consciência, o que inclui uma correlação entre os atos da consciência e seu objeto [...] e os diversos estilos e modalidades de presença, manifestados pela consciência (GIORGI, 2012, p. 387).

Uma vez que defini como base para as interpretações o método de Giorgi (1985), também foi este o sentido de Fenomenologia adotado neste estudo.

Giorgi (2012) traz uma abordagem científica da Fenomenologia em que as estruturas são analisadas sob seus aspectos concretos e materiais (social e culturalmente fundamentados) cujo objetivo de seu método é “a obtenção de unidades de significado (ou seja, temas ou essências) contidas nas descrições e reveladoras da estrutura do fenômeno” (MOREIRA, 2004, p. 123). Seu método apresenta algumas adaptações do método filosófico da Fenomenologia, este último constituindo-se de três etapas – 1) redução fenomenológica; 2) descrição; 3) busca das essências. Em sua adaptação, o método de Giorgi (1985) também possui essas três etapas, no entanto revela algumas diferenças na sucessão e nas etapas em si. Então, para aplicar esse método fenomenológico em uma pesquisa científica é necessário, de acordo com Giorgi (2012), passar por cinco etapas concretas. Tais etapas foram contempladas e adaptadas para esta pesquisa:

**I) A coleta dos dados verbais** (a busca pelas informações verbais) – as informações podem vir de uma descrição ou de uma entrevista ou da combinação de ambas. O objetivo aqui é obter uma descrição “concreta e detalhada da experiência e dos atos do sujeito, que seja tão fiel quanto possível ao que ocorreu, tal como ele o viveu” (GIORGI, 2012, p.

398). Estas descrições podem ser contínuas ou fornecidas por observadores.

**II) Leitura dos dados** (a leitura e interpretação das informações) – é feita uma leitura geral da descrição, para termos um sentido maior de tudo que foi pontuado (MOREIRA, 2004). Nesta etapa só será apreendido o sentido global dos dados sem, ainda, tematizá-los e, segundo Giorgi (2012), essa significação global é importante, pois com ela podemos ver de que forma as partes são compostas.

**III) A divisão dos dados em unidades de significado** (os temas de significação) – Esta é uma etapa prática que permite ao pesquisador ficar mais próximo aos dados do que se ele tentasse apreendê-los em sua totalidade (GIORGI, 2012). Nesta etapa, tendo o sentido do todo, o pesquisador lê novamente a descrição com o objetivo de discriminar unidades de significado focando no fenômeno estudado (MOREIRA, 2004). Para Giorgi (2012), a Fenomenologia interessa-se pela significação, e dividir em unidades discrimina os sentidos, porém é através dessa discriminação, constituída das unidades de significado, que se chega a um todo.

[...] As unidades de significação apropriadas se constituem sob a lenta releitura da descrição: cada vez que o pesquisador percebe uma mudança de sentido, ele posiciona a direção, e depois prossegue sua leitura, até a unidade de significação seguinte, e assim, sucessivamente (GIORGI, 2012, p. 399).

**IV) A organização e a enunciação dos dados brutos na linguagem da disciplina** (a organização fluida das informações) – as unidades de significado são examinadas, exploradas e descritas novamente, para tornar mais explícito o valor de cada unidade em relação à disciplina (GIORGI, 2012). De acordo com Moreira (2004), o pesquisador passa por todas as unidades de significado expressando o que elas contêm (da perspectiva que interessa ao pesquisador) de uma forma mais direta, principalmente para o caso de unidades de significado mais reveladoras do fenômeno sob consideração. Para o presente estudo, a organização fluida das informações liberta o fenômeno de unidades engessadas, permite que eles se apresentem organizados sem, contudo, estabelecer limites rígidos entre os temas de significação vislumbrados.

**V) A síntese dos resultados** (o fluir das informações) – o pesquisador sintetiza todas as unidades de significado, transformadas em uma declaração consistente em relação à experiência do sujeito (MOREIRA, 2004). Devemos decidir quais unidades são essenciais e quais não, tendo em vista o fenômeno pesquisado, dando maior importância não às partes como tal, mas às relações que elas estabelecem entre si, uma vez que são essas relações que indicarão os pontos de convergência dos fenômenos pesquisados (GIORGI, 2012). No

presente estudo, o fluir das informações permite que estas se manifestem abertamente às diferentes percepções que se apresentam, respeitando suas potencialidades.

## 5 O ENCONTRADO E O QUE EMERGIU

Neste capítulo, irei discorrer fluidamente sobre o que foi encontrado e o que emergiu durante a interpretação dos materiais. Primeiramente relato sobre as informações advindas da ficha de observação e, em seguida, sobre o que emerge das entrevistas, lembrando que existe um diálogo entre as duas fontes de pesquisa (fichas e entrevistas).

### 5.1 INTERPRETANDO....

As fichas de observação estiveram presentes nas duas etapas em que as alunas participaram da pesquisa – na observação das fotografias e na entrevista. A ficha estava dividida em duas partes, uma para cada uma das etapas. Na etapa da observação das fotografias, à medida que observávamos<sup>16</sup> as alunas, íamos preenchendo e registrando os aspectos observados. Na segunda, apenas uma pessoa registrava as observações, a orientadora, uma vez que a outra pessoa – a pesquisadora - estava realizando as entrevistas, nas duas etapas as participantes foram filmadas. Após a execução da parte prática, transcrevi fielmente as entrevistas e o conteúdo das fichas de observação, e no caso das fichas de observação, eu me apoiei também nas filmagens dos sujeitos observando as fotografias durante a transcrição das fichas. Abaixo apresento a transcrição das fichas de observação das três alunas cujas identidades foram preservadas a partir dos codinomes Lírio, Violeta e Orquídea.

I) Lírio – Durante a etapa da observação das fotografias demorou aproximadamente 1 minuto e 30 segundos olhando as imagens. Seu estado aparente era de calma, tranquilidade, certa timidez e indiferença, e sua expressão facial não mudou. Ela começou a olhar as fotografias da direita iniciando pela foto da caverna (figura 12), na qual permaneceu um tempo maior de observação. Passou rápido pela foto do lixo; demorou na das rãs e se deteve mais ainda na foto dos elefantes. Ela olhou tudo chegando até o final e, então, retornou e olhou novamente as fotos, detendo-se na fotografia dos elefantes.

Durante a entrevista, ela se manteve sentada com as mãos cruzadas; falava sem gesticular e fez poucos movimentos. Ela beliscava as cutículas e o dedo estava

---

<sup>16</sup> A professora orientadora também esteve presente em campo auxiliando em toda a dinâmica, preenchendo as fichas durante as etapas da observação das imagens e da entrevista.

cortado; olhava para o entrevistador e às vezes para o chão quando não tinha certeza da resposta ou aparentava não saber o que dizer. Ela demonstrou tranquilidade e um pouco de acanhamento ao responder às perguntas, no entanto falava de modo claro, sereno e seguro. Não soube definir o termo sensibilizar, mas no restante da entrevista demonstrou segurança e tranquilidade. Apresentou argumentos claros, contextualizou várias respostas e foi muito expressiva nas colocações e afirmações.

II) Violeta – Durante a etapa da observação das fotografias demorou aproximadamente 4 minutos e 30 segundos olhando as imagens. Durante a observação, permaneceu com as mãos nos bolsos da blusa e seu estado aparente era calmo; sua expressão facial apresentou mudanças sutis de sorriso e contração da boca. Ela iniciou a observação pelas fotos da esquerda, começando pelas fotos da árvore amarela (figura 8) e do fogo (figura 14). Em todas as fotos ela demorou um tempo considerável observando. Contudo, ela passou mais tempo observando a segunda coluna de fotos - a que tinha a foto de uma casa no meio das árvores e dos elefantes - e a terceira coluna de fotos, nessa coluna ela demorou muito mais observando a foto das rãs do que a foto dos índios. Na quarta coluna, ela chegou mais perto e observou com mais cuidado a foto das pessoas na mina de carvão; e na quinta e sexta colunas ela olhou bem a foto do lixo e a da caverna, respectivamente. Posteriormente, retornou em direção à esquerda, olhou todas as fotos novamente e parou na frente da foto do elefante e da casa. Ela demorou bastante olhando as fotografias, o que me pareceu que ela olhou com muito cuidado e atenção as imagens tentando entendê-las e absorver seu conteúdo.

Durante a entrevista, Violeta permaneceu sentada, falava e gesticulava bastante, sua fala apresentava veemência, olhava para o entrevistador e para o espaço em volta, e demonstrava tranquilidade. Ela era muito expressiva, tinha segurança ao falar e calma; assinalou aspectos importantes, contextualizou as respostas e demonstrou ideias claras e rapidez nas respostas. Ela demorou e pensou um pouco mais para responder à questão nº 17 da entrevista: que aspectos/elementos da fotografia considera mais relevantes para sensibilizar as pessoas sobre a problemática ambiental?

III) Orquídea – Durante a etapa da observação das fotografias demorou aproximadamente 1 minuto e 40 segundos olhando as imagens e permaneceu

com as mãos à frente do corpo, uma sobre a outra. Sua expressão ao olhar as fotos era aparentemente calma, indiferente e não emitiu nenhuma mudança de expressão ou opinião ao observá-las. Ela começou a olhar as fotos da esquerda, iniciando pelas fotos da árvore amarela e do fogo (figuras 8 e 14, respectivamente). Ela se deteve pouco tempo nas fotografias; passou por todas as colunas, chegou à última e voltou olhando um pouco mais todas as fotos.

Durante a entrevista, Orquídea permaneceu sentada com as pernas e mãos cruzadas, sua fala apresentava desenvoltura e tranquilidade. Ela falava e gesticulava pouco, mas falava com segurança. Demonstrou tranquilidade durante a entrevista e olhava para mim, para o céu e para o espaço em volta. Ela era muito expressiva e tinha segurança e calma ao falar, contextualizou as respostas e falou sobre sua preferência em usar as fotos para a feira de Ciências.

Com base nas fichas de observação, percebi tranquilidade e calma, por parte das três alunas, durante a observação das fotografias; todas as alunas pareceram analisar as imagens cuidadosamente. Estabelecendo um paralelo com as entrevistas, o tempo que a maioria das alunas demorou na etapa da observação das imagens foi proporcional à quantidade de imagens mencionadas nas entrevistas. Lírio foi a mais rápida na etapa da observação e citou na entrevista as fotografias das rãs, dos elefantes e da árvore amarela (figuras 13, 15 e 8 respectivamente). Orquídea levou um pouco mais de tempo observando as fotos e mencionou quatro fotos na entrevista – a foto das rãs, a da poluição da água, da menina na mina de carvão e a da árvore amarela (figuras 13, 17, 16 e 8 respectivamente). Violeta demorou muito mais tempo que as outras duas alunas, mais que o dobro, mencionou cinco fotos na entrevista – a do elefante, a das rãs, a da caverna, a da queimada e a foto da menina na mina de carvão (figuras 15, 13, 12, 14 e 16 respectivamente).

Após a leitura e a releitura da transcrição das entrevistas, encontrei e organizei as informações em cinco temas de significação. Encontrei esses temas analisando o teor das perguntas das entrevistas e a interpretação delas pelas alunas; o teor das perguntas relacionava-se a determinados temas. O quadro 4 abaixo mostra esses cinco temas.

Quadro 4 – Temas de significação e suas respectivas perguntas

(continua)

TEMAS DE SIGNIFICAÇÃO	QUESTÕES LEVANTADAS
1) Relativo à fotografia	1.1 O que é fotografia?
	1.2 Qual a importância da fotografia?

<b>em si</b>	1.3 Já esteve antes diante de uma exposição fotográfica? Em caso afirmativo, sobre que tema e onde?
--------------	---

(conclusão)

<b>TEMAS DE SIGNIFICAÇÃO</b>	<b>QUESTÕES LEVANTADAS</b>
<b>2) A fotografia e seu efeito sobre a pessoa</b>	2.1 Qual foto mais chamou sua atenção? Por quê?
	2.2 Que fotografia não despertou a sua atenção? Por quê?
	2.3 As fotografias despertaram alguma coisa em você?
	2.4 Que aspectos mais chamaram sua atenção na exposição de fotografias?
	2.5 Se pudesse reunir as fotografias em dois grupos grandes, como as agruparia e como as definiria?
	2.6 Quais fotografias você classificaria como positivas? Quais fotografias classificaria como negativas?
	2.7 Você considera que as fotografias expostas influenciaram-na de alguma forma para uma mudança de hábito ou atitude? Explique.
	2.8 Que ligações você estabelece entre as fotografias expostas e o seu cotidiano?
	2.9 Há alguma semelhança entre as realidades apresentadas nas fotografias e a sua realidade ou de sua região, estado ou país? Em caso afirmativo, qual?
	2.10 Você gostou de participar da exposição? Por quê?
<b>3) Fotografia como elemento sensibilizador</b>	3.1 Você considera que a fotografia sensibiliza as pessoas de alguma forma? Em caso afirmativo, como?
	3.2 Que aspectos/elementos da fotografia considera mais relevantes para sensibilizar as pessoas sobre a problemática ambiental?
	3.3 Você considera que as fotografias apresentadas sensibilizaram-na acerca de alguma questão ambiental? Em caso afirmativo, qual e de que forma?
	3.4 Você acredita que essas fotografias poderiam ser empregadas para projetos de sensibilização para a questão ambiental? Explique.
	3.5 Você considera que as fotografias poderiam ter sido empregadas de outra forma?
<b>4) Aspectos conceituais</b>	4.1 O que você entende por sensibilizar?
	4.2 Para você, o que é Educação Ambiental?
	4.3 O que você entende por problemática ambiental ou questões ambientais?
	4.4 O que você entende por fotografia positiva e negativa?
<b>5) Ensino e fotografia</b>	5.1 Você considera que a fotografia poderia ser empregada nas aulas do Ensino Médio?
	5.2 Em caso afirmativo, para que finalidade? Com que frequência?
	5.3 Nas aulas de vocês são trabalhados aspectos da questão ambiental ou da Educação Ambiental?
	5.4 Você acredita que a fotografia pode ser considerada um recurso pedagógico para tratar das questões ambientais?
	5.5 Na questão acima, como isso poderia ser feito?
	5.6 Deixe uma mensagem sobre como você acredita que as questões ambientais deveriam ser trabalhadas no Ensino Médio.

Fonte: Elaboração da autora, 2015.

Apresento a seguir os temas de significação observados no quadro acima e o que emergiu da interpretação das entrevistas:

### **A) Tema de significação 1 – Relativo à fotografia em si**

Lírio e Orquídea tiveram, ambas, um contato maior com a fotografia do que Violeta, já que visitaram outras exposições fotográficas e a última não. Com relação ao conceito de fotografia, para as alunas Lírio e Violeta a fotografia tem que passar algo para o observador, ela vai representar algo. Violeta ainda chamou a fotografia de “*uma arte de expressão*”<sup>17</sup>, o que vai ao encontro do pensamento de Civita (1981), que também denomina a fotografia de arte e uma forma mais popular de arte. Esse conceito de fotografia dado pelas alunas está de acordo com as ideias de Kossoy (2001), que acredita que a fotografia mostra visualmente algo, como um momento congelado no tempo, mas também desperta algo no observador, algo mais profundo, como disse Violeta na entrevista: “*Pra [sic] mim, uma fotografia, ela [sic] tem que passar algo para você, ela vai representar algo pra [sic] [...] pra [sic] pessoa que vai visualizar [...]*”. Para Orquídea, o conceito de fotografia adota um perfil mais técnico, mais prático, sem levar em conta a questão da percepção do observador para a fotografia: “*É a expressão de alguma paisagem ou acontecimento em papel ou pode ser também na web.*” Com relação à importância da imagem, duas alunas – Orquídea e Violeta – apontaram um sentido mais técnico e prático, explicando que a fotografia é importante porque transmite acontecimentos, ideias ou permite lembrar alguma coisa que tenha acontecido; apenas Lírio foi além e pensou na questão perceptiva do sujeito que observa a fotografia, além desse caráter técnico de ser apenas uma imagem que retrata um acontecimento, é também um detonador de emoções e sentimentos (KOSSOY, 2001). Para Lírio, “*[...] a importância que ela [fotografia] tem é de te mostrar o que tu pode [sic] ver além de uma imagem.*”

### **B) Tema de significação 2 – A fotografia e seu efeito sobre a pessoa**

As fotografias despertaram algo em todas as alunas que participaram da pesquisa. Foram impressões diferentes para cada uma das participantes, assim como também foram distintas as fotografias que mais/menos chamaram a atenção das alunas e a forma como elas dividiram/agruparam as imagens. Em Lírio e Orquídea as imagens despertaram aspectos relativos à preocupação com a questão ambiental e preservação ambiental. O que foi despertado em Lírio foi “*que a gente deve cuidar um pouco mais do meio ambiente*” e para

---

<sup>17</sup> Optamos por deixar entre aspas e em itálico a fala das entrevistadas, mesmo aquelas maiores que três linhas, para não comprometer a fluidez e a leitura do texto deste capítulo.

Orquídea “[...] foi mais uma preocupação sobre o meio ambiente. Mesmo elas [as fotografias] sendo muito clichê [sic], as fotografias tipo [sic] da poluição, do desmatamento da floresta, cada vez que a gente vê parece que desperta mais preocupação na gente. É [...] isso é importante também [...]” No entanto, para Violeta despertou mais um sentimento de revolta sobre como a questão ambiental é tratada e um autoquestionamento sobre como ela pode contribuir para melhorar as coisas: “É [...] um sentimento de raiva por tantas coisas ruim [sic] estar [sic] acontecendo, e são coisas que a mídia poderia passar mais para as pessoas se conscientizarem e [...] hum [...] me despertaram assim: Poxa! O que que eu posso fazer para ajudar, né? [sic]” (fala da entrevistada).

Carvalho (2004, p. 34, grifos nossos) afirma que:

A imprecisão da visão [...] pode ser metáfora da condição humana de nunca ver tudo, da inexistência da completa objetividade [...] Justamente porque não temos essa visão final e permanente das coisas, estamos sempre compelidos a rever, ou seja, interpretar os sinais que despontam do real, sem nunca esgotá-lo em uma palavra ou imagem final e inconteste.

A autora explica que um bom exercício para renovar nossa visão do mundo é olhá-lo com olhos diferentes. Da mesma forma, essas imagens fotográficas conseguiram fazer com que as alunas, conforme as palavras da autora, renovassem sua visão acerca do assunto, trocassem as lentes para ver com olhos diferentes as mesmas coisas (CARVALHO, 2004). Ela ainda lembra que a perspectiva socioambiental da EA considera o meio ambiente como “espaço relacional”, onde a presença humana não é percebida como “extemporânea, intrusa ou desagregadora”, mas, sim, como um agente pertencente “à teia de relações da vida social, natural e cultural e interage com ela” (CARVALHO, 2004, p. 37). E a fala de Violeta remete a essa ideia do pertencer, do inter(agir), pois ela se coloca no lugar, traz para ela a responsabilidade, interage ao questionar: “O que que eu posso fazer para ajudar?” (relato da entrevistada).

Das três alunas, Violeta é a mais engajada em atuar nas questões sociais, em ajudar o próximo, em atuar e liderar. Ela é a líder da sua turma e vem trabalhando em projetos, como, por exemplo, o de recolher mantimentos para ajudar os mais necessitados. Acredito que esse perfil e a experiência e imersão dessa aluna na questão social fizeram com que, ao observar as imagens, reverberasse nela um sentimento de revolta, de indignação e que se expressa por sua percepção da questão. Merleau-Ponty (2004) pontua que cada sujeito tem uma percepção particular e isso depende das experiências que o sujeito vivenciou, que também são particulares. As experiências prévias dessa aluna repercutem sobre sua percepção

e sobre os sentimentos de revolta e questionamentos manifestados a partir da observação das fotografias.

Carvalho (2004) chama atenção para a formação de um sujeito que se engaja na luta por um projeto de sociedade o qual denomina de “sujeito ecológico”. Para ele esse sujeito é aquele que:

[...] possui um modo ideal de ser e viver orientado pelos princípios do ideário ecológico. [...] O sujeito ecológico é um ideal de ser que condensa a utopia de uma existência ecológica plena, o que também implica uma sociedade plenamente ecológica [...] identificando-se em alguma medida com a causa e tentando incorporar parcialmente alguns valores ecológicos em suas opções e projetos de vida. [...] O sujeito ecológico é um sujeito ideal que sustenta a utopia dos que creem nos valores ecológicos, tendo, por isso, valor fundamental para animar a luta por um projeto de sociedade bem como a difusão desse projeto (CARVALHO, 2004, p. 65-66).

Uma vez que as fotografias relacionadas às questões ambientais conseguiram despertar, nas alunas, algo que estava relacionado a diversos aspectos da questão ambiental, acredito que a fotografia apresentou potencial para auxiliar na formação do sujeito ecológico, o que se mostra uma potencialidade de valor, pois “contribuir para a constituição de uma atitude ecológica caracteriza a principal aspiração da EA” (CARVALHO, 2004, p. 69).

Com relação às fotografias que mais ou menos chamaram a atenção dos sujeitos, para Lírio, a que mais despertou seu interesse foi a imagem do elefante (figura 15) e, quando perguntada sobre o porquê, ela respondeu: *“Sim, ali, acho que era na África que eles tiveram que matar um elefante para poder se alimentar, que ali passa bastante necessidade então. [...] Eu acho que me chamou mais a atenção a hora que eles tavam [sic] com [...] [dúvida] acho que um osso do dente do elefante ali que tava [sic] [...] que tava [sic] [pigarro] mostrando bem relacionado ali, basicamente o que passa ali naquele local onde eles tavam [sic], a necessidade.”* A aluna teve um entendimento diferente do que a foto realmente estava passando, a figura 15 mostrava africanos matando um elefante para arrancar suas presas por causa do marfim. De certa forma tem a ver com a grande necessidade que o povo passa, mas eles não mataram o elefante para comer e sim para vender o marfim das presas. Lírio é a aluna mais pobre das três, ela tem uma situação financeira bem precária e acredito que isso tenha contribuído para que ela interpretasse a foto de uma maneira diferente, visto que sua experiência em passar mais necessidades que as outras pode tê-la conduzido a essa impressão, um *insight* sobre as experiências vividas, conforme destaca Merleau-Ponty (2004), parece revelar-se aqui. Para o autor, a teoria da percepção baseia-se na experiência do sujeito, aquele sujeito que olha, sente e reconhece o espaço como expressivo e simbólico, chamando ainda de

mundo da percepção aquele mundo que é revelado às pessoas através de seus sentidos e pela experiência de vida de cada um. Violeta compreendeu “corretamente” o que a imagem da figura 15 mostrava; aliás, com relação à percepção, não podemos considerar uma compreensão certa ou errada, já que ela é subjetiva, intransferível e própria de cada sujeito na concepção Merleau-Pontyana. A fotografia que menos chamou a atenção de Lírio foi a da árvore amarela (figura 8).

No caso de Orquídea as duas fotos que mais chamaram a atenção foram a das rãs (figura 13) e a da poluição da água (figura 17), ela também mencionou a fotografia da menina na mina de carvão (figura 16). E a fotografia que menos chamou a atenção dela também foi a da árvore amarela (figura 8). Ambas, Lírio e Orquídea, falaram que não entenderam muito bem do que se tratava a foto (figura 8) e nem qual a relação dela com as outras fotos, como se ela estivesse sobrando ali e por isso disseram que essa foto não despertou a atenção delas. Nas palavras de Orquídea: *“Eu gostei de tudo mas acho que teve uma só que eu não achei muito [...] ahn [...] a ver com o assunto foi uma lá [...] ah [...] que só tinha uma árvore e duas pessoas, eu não entendi muito bem aquela.”* Cabe refletir que o fato de a foto ter sido lembrada, mesmo despertando dúvidas, representou algo para as duas alunas - essa foto despertou algo nelas tanto que foi mencionada nas entrevistas - enquanto diversas outras não foram sequer lembradas/mencionadas.

Para Violeta, a foto do elefante (figura 15) foi a que mais chamou sua atenção. Ela também citou a foto das rãs (figura 13) por também ser chocante e a foto da caverna (figura 12) por ser a mais bonita visualmente. E ela disse que não teve nenhuma que não chamou a atenção, pois, segundo suas palavras, *“todas teve [sic] algo para passar”*. Uma colocação importante foi que, quando questionada sobre o motivo de a foto do elefante ser a que mais chamou sua atenção, Violeta alegou: *“Porque animais é [sic] uma coisa que mexe muito comigo, e quando eu vi aquilo, parece que, não [...] não [um pouco de confusão na hora de proferir as palavras] vou dizer que foi comigo porque é uma situação bem diferente, mas meio que eu me coloco no lugar. Poxa! [entonação na voz e tristeza]. Você vai estar tirando algo de uma pessoa, de uma pessoa ou de um animal, mas você está tirando vida daquele ser. E foi algo que me chocou bastante assim, sabe? Poxa [...]”* Nesse contexto, cabe a reflexão de Barthes (1984, p. 45-46), ao pontuar os dois elementos da fotografia: o *studium* – “que desperta no indivíduo que a observa um interesse geral por ela, um interesse da inteligência, da curiosidade, um afeto médio, seja pelas personagens, pelos locais, ou fatos representados”, e o *punctum* - o elemento da fotografia que leva adiante, “ultrapassa o simples deleite visual, tocando-o de maneira mais intensa, emotiva, trespassando-o como uma flecha [...]” A foto dos

elefantes, para Violeta, possuiu o elemento *punctum*, aquilo que a tocou mais profundamente e gerou uma torrente de sentimentos e emoções na aluna. As reações às imagens mencionadas foram, em sua maioria, diferentes para cada sujeito, apenas três imagens se repetiram nas falas de duas alunas e nenhuma imagem, em comum, foi citada nas falas das três entrevistadas.

Vale ressaltar também que, para a maioria das alunas, parece que as imagens diante das quais elas mais se demoraram observando, na etapa da observação das fotografias, foram as que chamaram ou não sua atenção, ou que teceram comentários em algum momento na entrevista. Ainda, com relação às fotos mencionadas nesta questão, a maioria das que chamaram mais a atenção das alunas foram as fotografias que ilustravam as consequências ruins que advêm da dominação/exploração humana e sua interferência na natureza, como a destruição e degradação do ambiente, extermínio da fauna e flora, crueldade com a natureza, entre outras. A fotografia da caverna foi a única do grupo, citada pelas alunas, que retrata o ambiente natural, equilibrado, embora exista nela a presença humana, porém não de forma a dominar a natureza, mas, sim, coexistindo em harmonia com ela, o que me leva a inferir que as fotografias mais chocantes, impactantes, com consequências ruins à temática ambiental, são as que despertam sensações e também as que mais têm efeito na sensibilização do sujeito para as questões ambientais.

Merleau-Ponty (1999, p. 25) entende por sensação “a maneira pela qual sou afetado e a experiência de um estado de mim mesmo”, e para o autor é a própria experiência que vai revelar as sensações. O que se apreende com os olhos é o visível enquanto que o “sensível é aquilo que se apreende *com* os sentidos mas [...] este ‘com’ não é simplesmente instrumental, o aparelho sensorial não é um condutor, mesmo na periferia a impressão fisiológica se encontra envolvida em relações antes consideradas como centrais” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 32, grifos do autor). Como, para o referido autor, a percepção está intimamente relacionada com as experiências vividas, a experiência do sentir faz-se refletir na percepção do sujeito.

Em seguida, quando perguntadas se conseguiam reunir as fotografias em dois grupos, Lírio disse: “*Eu acho que [pequena pausa] assim, dava até de agrupar em dois grupos, tipo [sic]: pelo meio ambiente e pela necessidade que as pessoas tinham basicamente, que mostra na foto sofrimento, algumas são alegres, outras não. Dava de dividir em dois grupos. [...] Uma que cuidasse bem do meio ambiente e outra que queresse [sic] passar pros [sic] outros o que, o que aquelas pessoas querem, o sofrimento que elas têm, a necessidade*”. Orquídea também conseguiu dividir as fotografias em dois grupos: “[...] *a questão do desmatamento da natureza e a questão do desmatamento, tipo [sic], de nosso*

*próprio [...] como o da criança lá com fome, o que que [sic] isso [...] o que que [sic] a poluição interfere na vida das pessoas também. Eu poderia separar entre desmatamento da natureza e o que que [sic] isso afeta nas pessoas.”* Violeta teve um pouco mais de dúvida ao responder a essa questão, mas também conseguiu dividir as imagens em dois grupos: *“Acho que sim, é [sic] dois grupos, só que [...] hum [...] os aspectos ambientais, os problemas ambientais, os mais graves e os não tão graves assim que nem as pessoas talvez não reconheçam.”*

As três alunas agruparam as fotografias de formas diferentes, baseadas no seu conhecimento de problemática ambiental e EA e no que as fotografias despertaram em cada uma delas. Como são vidas diferentes, conhecimentos, ideias e experiências diversas, diferente foi também a forma de agrupar as imagens, denotando, de certa forma, similaridade às ideias de Kossoy (2001) e Merleau-Ponty (2004) ao se reportarem à percepção e sua relação com as experiências vividas.

Uma das perguntas do tema de significação 2 questionou as entrevistadas sobre quais fotografias elas classificariam como positivas e quais considerariam negativas. O quadro 5 mostra as imagens que cada aluna identificou como positivas e negativas e a explicação sobre as razões de tal classificação. Vale salientar que as alunas não justificaram todas as fotografias citadas, como também algumas fotos não foram mencionadas por nenhuma das entrevistadas.

Quadro 5 – Divisão, pelas entrevistadas, das fotografias em positivas e negativas (continua)

<b>Aluna</b>	<b>Fotografias positivas</b>	<b>Fotografias negativas</b>	<b>Explicação</b>
<b>Lírio</b>	Sapos – figura 13  Caverna – figura 12	Árvore amarela (chinês) – figura 8  Caverna – figura 12  Fogo – figura 14	<i>Eu acho que a dos sapos como negativa, por causa que [sic] os sapos tão [sic] mortos, tá [sic] passando tristeza aquilo e das pessoas africanas passando necessidade. E da positiva passaria [pequena pausa] aquela do chinês que tá [sic] ali, não tá [sic] [...] não tão [sic] brigando, não tão [sic] matando, tão [sic] simplesmente como pessoas normais, ali, vivendo, com animais, não tão [sic], não tão [sic] metendo fogo nas florestas, tão [sic] simplesmente ajudando uns aos outros.</i>  <i>Acho que ela [a fotografia da caverna] é positiva, pelo um [sic] lado bom e pelo [sic] também tem um lado ruim que ele estava solidário [acredito que a intenção de Lírio era falar solitário e não solidário] ali, não tinha ninguém para ele poder compartilhar aquilo. E pelo [sic] um lado bom é que ele tava [sic]</i>

			<i>explorando mais o ser dele, e também explorando o</i>
--	--	--	--

(conclusão)

<b>Aluna</b>	<b>Fotografias positivas</b>	<b>Fotografias negativas</b>	<b>Explicação</b>
			<i>que havia ali na caverna. [Lírio está falando sobre a fotografia do fogo] Ou, às vezes, o ser humano mesmo, né [sic], que não tem dignidade, nada, ele [sic] vai lá e mete fogo pensando que aquilo vai ser bom, só que aquilo ali destrói o planeta, também destrói o nosso lar, destrói alguns animais que não têm pra [sic] onde correr ou fugir, eles morrem, acabam morrendo [...] E é bem ruim pra [sic] natureza aquilo.</i>
<b>Orquídea</b>	Todas foram positivas	Nenhuma	<i>Eu acho que todas pra [sic] mim foram positivas pelas questões que elas queriam transmitir [...] Que fala sobre o desmatamento e tudo mais. Eu acho que todas são positivas.</i>
<b>Violeta</b>	Caverna – figura 12	Elefante – figura 15 Sapos – figura 13 Fogo – figura 14 Crianças – figura 16	<i>[...] uma negativa também aquelas das crianças que aparentava [sic] assim, não teve muita clareza, mas parecia que elas tavam [sic] meio que num lugar destruído assim, acho que num lugar que teve terremoto lá e foram caçar, pegar alguma coisa lá e acho que essas que eu citaria ruim, negativa.</i>

Fonte: Elaboração da autora, 2015.

Cada uma das alunas classificou fotos diferentes como imagens positivas e negativas. Kossoy (2001) e Merleau-Ponty (2004) afirmam que a imagem desperta algo a mais no sujeito dependendo das experiências vividas pelas pessoas. Cada uma tem sua própria experiência e é única, por isso cada uma das alunas elencou elementos diferentes nas fotografias. No tema de significação 2, ficou bem visível esta questão, a percepção depende de quem vê e percebe, podendo ser totalmente diferente dependendo de cada pessoa e suas experiências. A relação de corporeidade (MERLEAU-PONTY, 1999) manifesta-se de forma mais ou menos intensa para cada pessoa diferentemente e é significativa para compreender a experiência do ser no mundo. Para Merleau-Ponty (1999), o corpo participa de forma efetiva e essencial no envolvimento do sujeito com as coisas do mundo. O autor acredita que “o corpo próprio é o corpo-sujeito, ele evidencia a facticidade do sujeito no mundo e nos coloca diante

do fenômeno da experiência [...] ele é a própria existência em seu movimento de transcendência” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 273). O autor destaca ainda a relação do corpo com nossa experiência de mundo

Da mesma maneira, será preciso despertar a experiência do mundo tal como ele nos aparece enquanto estamos no mundo por nosso corpo, enquanto percebemos o mundo com nosso corpo. Mas, retomando assim o contato com o corpo, o corpo é um eu natural e como que o sujeito da percepção (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 278).

Ainda analisando o quadro 5, pude perceber que as alunas separaram as imagens em positivas e negativas sem levar em conta os conhecimentos de EA que apresentaram nas entrevistas, elas se fixaram no sentido da palavra – positiva seria uma foto que transmita algo bom e negativa, uma imagem que comunique algo ruim. A única exceção foi Orquídea, que identificou a fotografia positiva como aquela que conseguiu passar algo para ela acerca das questões ambientais, e em seu entendimento todas conseguiram, tanto que ela não elencou nenhuma como negativa. O quadro também mostrou que, no caso das alunas que citaram diversas imagens, houve muito mais fotografias isoladas identificadas como negativas do que positivas, e as fotos citadas foram as fotos lembradas, ou seja, foram aquelas que despertaram algo mais nas entrevistadas, tanto que elas as mencionaram nas entrevistas, reforçando meu pensamento de que, no caso da EA, as fotografias que mostram aspectos ruins ou chocantes são as que mais chamam a atenção e mais afetam o observador em detrimento das outras.

As fotografias expostas neste trabalho conseguiram influenciar de alguma forma todas as entrevistadas para alguma mudança de hábito ou atitude, mesmo sendo uma pequena transformação ou um pouco mais profunda. Lírio e Orquídea vão mudar certas posturas em relação à questão da água. Para Lírio as fotografias *“mudaram [voz mais baixa] Pra [sic] mim, tipo [sic], pra [sic] mim [pausa] diminuir o meu banho [voz de risada] [...] E o meu jeito de ser também e que me motivou também a poder mostrar isso pros [sic] outros, que [pequena pausa] através da nossa atitude a gente pode fazer várias coisas boas, como plantar. Antes quando eu fazia o projeto eu plantava, um projeto que eu tinha na minha outra escola o meio ‘ambiaula’”*. Aqui, além da preocupação com a água, pude perceber uma mudança um pouco mais profunda de postura e pensamento no que diz respeito às questões ambientais e sua disseminação para outros. Para Orquídea: *“Acho que mais a atitude também da poluição da água, que a gente tem que tomar cuidado porque um dia pode ser que acabe. [...] Daí a gente tem que tomar mais cuidado como isso mesmo. Na questão da poluição com água que é o que a gente pode mudar. Que já o desmatamento não tem como a gente*

*interferir nisso muito. Mas já da poluição da água a gente consegue. [pausa] Com certeza. [...] Até tipo [sic], reutilizando a água, entende? Ah [...] tipo [sic], a mesma água que tu [...] usa [sic] pra [sic] lavar roupa, a minha avó, ela [sic], a água que ela usa pra [sic] lavar a roupa, ela usa pra [sic] molhar as plantas. Ela não pega água limpa pra [sic] colocar nas plantas, entende? E quando chove também, ela bota as plantas na chuva, daí não gasta água. [...] Aí tem que pensar nisso também. [pequena pausa] De certa forma a gente pode reutilizar a água.”* Para Violeta, o que mudou foi mais uma questão de conscientização acerca dos problemas que estão acontecendo e muitas vezes não conseguimos ver, ela não citou nenhuma atitude ou hábito específico mas, a partir de sua resposta, acredito que ela poderá, pelo menos, repensar diversas atitudes. Nas palavras de Violeta: *“Sim, acho que a gente [...] pra [sic] se conscientizar de que você pode [...] é [...] tomar, não só das coisas que aconteceram ali, mas são tantas as outras coisas que podem acontecer, assim, e que você pode ajudar. Uma forma de conscientização, muda algumas [...] o pensamento [...]”* Pude perceber que a fotografia contribuiu para uma certa mudança, embora pequena; “[...] mesmo que se constitua somente em uma perturbação e não uma mudança de comportamento, mas um incômodo, algo que tira o sujeito da zona de conforto [...]” (MARCOMIN, 2015, c. p.); no entanto, até os pequenos atos, como economizar a água, se multiplicados, podem vir a se tornar expressivos. Mas, para mim, o mais interessante foi a fala de Lírio, pois ali ela se mostra como uma agente da mudança e uma disseminadora de informações e isso pode realmente fazer a diferença e causar um impacto positivo na sociedade em que ela vive, e não somente para as questões ambientais.

Orquídea e Lírio conseguiram estabelecer alguma relação entre as fotografias expostas e o cotidiano delas. Orquídea notou a questão da poluição da água e Lírio citou o problema da fome (mesmo não tendo fotos que tratavam da fome, a interpretação de Lírio quanto à figura 15 - a dos elefantes - foi de que os homens estavam matando o elefante porque passavam fome e necessidade). Orquídea citou ainda o desmatamento desenfreado como uma semelhança entre as fotografias expostas e a realidade da região onde ela mora e Lírio mencionou novamente a fome nessa questão. Orquídea mora em Palhoça/SC e lá ela disse que o desmatamento está muito grande. Em suas palavras: *“[...] acho que seria mais o desmatamento. Porque aqui nessa região de Santa Catarina, como tu pode [sic] ver, tem bastante é [...] área rural, muitas árvores e se tu perceber [sic], tá [sic] sumindo, cada vez mais, porque quando eu morava aqui, eu sempre morei aqui nessa região [Palhoça] [...] Sim, e tinha muitas, mas muitas árvores. Tu olhava [sic] assim e era mato pra [sic] tudo quanto é lado, agora tu vai [sic] andar assim aqui e por essa rua e tu não vê [sic] mais. As únicas*

*coisas que sobraram, mais ou menos, foi aqui essa região da Pedra Branca, o resto pra [sic] lá era muitas árvores, muita coisa e aos poucos vai sumindo, porque eles vão construindo, construindo e construindo [...] e vai desmatando, vai tirando tudo. Daqui a pouco não vai ter mais nada, nenhuma árvore. [...] Entende? Aí, aqui [...] o que eu digo no meu cotidiano [...] seria mais o desmatamento também [...] Dificilmente tu acha [sic] uma árvore, assim em terreno grande, aí, tu consegue [sic] ver um verde mas o resto é tudo casa. A minha mãe mora lá também e de vez em quando eu vou. Não vê nem um verde, até o ar, se tu perceber [sic], é [...] quando a gente vai prum [sic] lugar tipo um sítio ou algo que não tem muitas casas nem asfalto, tu respira [sic] assim e é aquele ar limpo. É igual quando eu fui visitar meu pai no sítio dele, teve uma parte assim da estrada que tu conseguia [sic] sentir o cheiro da chuva no chão, nas árvores, aí, lá, tipo [sic], a minha respiração era ótima. Quando a gente voltou pra [sic] casa, a gente entrou ali na BR, eu vim pra [sic] casa e já senti aquele ar pesado, aquela dificuldade de respirar. Eu acho que tem que prestar mais atenção nisso.”*

*Lírio disse: “[...] Que nem gente passando fome – ali onde que [sic] eu moro, a gente vê bastante, porque tem muita gente que não [pequena pausa] como que eu posso dizer, eles não são [...] eles não têm ajuda basicamente. [...] E eles passam necessidades, tem até uma vez que a minha mãe foi ajudar uma moça, que ela tava [sic] lá atrás, ela não tinha mais nada o que comer dentro de casa e daí minha mãe foi e fez rancho pra [sic] ela e tudo, que ela não [...] ela tava [sic] desmotivada da vida, sabe? [...] Daí, é que ela tinha acabado de perder um filho e coisa assim, daí não queria mais trabalhar. Daí minha mãe foi e motivou ela [sic], porque a vida não tem que parar por causa disso. [...] E que a gente deve sempre ajudar o próximo. E não pensar só na gente. E que o meio ambiente faz parte de tudo do nosso cotidiano, da nossa vida.”*

Apenas Violeta não conseguiu estabelecer essa relação com o cotidiano dela, mas sim com o cotidiano de outros lugares, e também não encontrou nenhuma semelhança entre as realidades apresentadas nas imagens e a realidade de sua região, porém em outros lugares ela contou que conseguiu perceber isso. Em suas palavras: *“Não do meu cotidiano, mas são coisas que a gente percebe em outros lugares que eu tenho conhecimento e é uma coisa bem triste.”* Percebi, dessa forma, que embora as fotografias retratassem lugares em que as alunas nunca estiveram, elas conseguiram estabelecer relações com o seu cotidiano ou com a região delas. E que se traduzem pelas relações do corpo e o entorno, a corporeidade manifestando-se à luz da experiência (MERLEAU-PONTY, 2004), da experiência de vida das alunas com o ambiente onde elas vivem, possibilitando encontrar/transmutar essa relação nas imagens.

Todas as entrevistadas gostaram de participar desta pesquisa e acharam

interessante ou produtivo. Lírio foi além e mencionou que a participação nesta pesquisa ajudou a mudar algumas atitudes: *“Gostei [de participar da pesquisa], foi bem interessante e também mudou as minhas atitudes, porque eu basicamente não pensava tão assim. Tá [sic] certo que eu já participei de outros projetos, só que para mim não era tão sensibilizador assim, poder participar de algo que me ajude a poder cuidar dos animais e plantar e cuidar do meio ambiente em geral.”* Se for considerada a essência desse depoimento, observamos que a fotografia tem força e, apesar de ter sido um ato isolado, pode contribuir, pode ajudar a dar um impulso e favorecer uma mudança – mesmo que tímida - e que pode ser perpetuada para um grupo maior. A partir dessa experiência, Lírio poderá também influenciar outras pessoas a refletirem sobre suas atitudes e de algum modo isso se expressar em mudanças mais efetivas.

### **C) Tema de significação 3 – Fotografia como elemento sensibilizador**

Todas as entrevistadas são unânimes em dizer que a fotografia sensibiliza sim as pessoas, porém cada uma tem uma opinião própria e diferente sobre como isso acontece. Lírio acredita que a fotografia, através da imagem retratada, pode ser um incentivo para as pessoas se preocuparem e cuidarem mais da natureza: *“Tipo [sic], tu pode [sic] tirar a foto de uma natureza e a pessoa vai falar: ‘Nossa! Que legal! Onde foi isso? Como foi? Eu também quero.’ Porque motiva as pessoas a quererem fotografar, a aprender e a incentivar também a cuidar mais da natureza para poder falar, ajudar [...]”* Violeta pensa a fotografia como um instrumento disseminador de ideias, algo que pode mostrar coisas que não estão, muitas vezes, ao alcance das pessoas e uma ferramenta capaz de abrir horizontes. Nos dizeres de Violeta: *“Acho que fazendo a pessoa perceber que [pequena pausa] o mundo dela não é só [...] o seu arredor ali, tem muito [...] coisa mais, tem muito mais assim e tem outras coisas, [...] acontecendo que de repente tinha que prestar mais atenção e fazer de tudo possível [sic] para mudar.”* Essa potencialidade da fotografia presente na fala de Violeta foi apontada por Tristão e Nogueira (2011, p. 108):

[...] o cotidiano passa despercebido, porque não nos interessa ver ou realmente não vemos o que existe para além da simples aparência ou, ainda, porque não queremos acreditar e ver a própria realidade. A fotografia pode nos permitir ver o que está diante de nossos olhos, pode revelar o real que não enxergamos [...]

Orquídea acredita que a fotografia mostra a realidade, o que está acontecendo e

que muitas vezes as pessoas não veem; e a visualidade da fotografia, a imagem que retrata algo, de acordo com ela, possui uma capacidade maior de sensibilizar as pessoas: *“Sensibiliza porque ela mostra a realidade, o que que tá [sic] acontecendo. Daí quando tu vê [sic] uma fotografia de um desmatamento, tu vê [sic] o que que tá [sic] acontecendo é diferente de, tipo [sic], uma pessoa te dizer: ‘Ah! Aconteceu isso em tal lugar.’ Tu vai [sic] imaginar mas não vai [sic] saber ao certo como [...] o que aconteceu. Agora com a fotografia tu já vê [sic] a realidade.”* (Orquídea). Isso vai ao encontro do que Tristão e Nogueira (2011, p. 108) pensam sobre as potencialidades da fotografia: *“A fotografia proporciona um exercício crítico contínuo: uma revelação sem fim da realidade visível, da sociedade, da cultura, da natureza e do meio ambiente.”* Merleau-Ponty (2004) acredita que o mundo da percepção revela-se através dos sentidos e da experiência de cada um. Nas palavras de Orquídea pude perceber que a imagem fotográfica poderia ser uma forma de o sujeito ver e experimentar realidades que ele não, necessariamente, viveu, mas que a fotografia, com sua capacidade visual, traz à tona e mostra a ele. Além disso, pelas respostas das alunas, pude perceber uma relação no processo de conscientização com os círculos de cultura de Paulo freire, onde é necessário reconhecer-se imerso para poder emergir (FREIRE, 1987).

Acerca de quais aspectos ou elementos da fotografia são mais relevantes para sensibilizar a pessoa sobre a problemática ambiental, as alunas tiveram duas opiniões diferentes, mas que convergiram entre si. Violeta acredita que o mais importante é a forma como vão ser feitas as fotografias e como serão expostas, ela considera que quanto mais natural possível e menos editada em programas gráficos for a fotografia melhor será para sensibilizar: *“Eu acho que muito importante [...] eu acho que mais importante é a exposição - da forma que vai se expor essa [...] as fotos e de como vai ser [...] eu acho que assim: fotografia, ela [sic] tem uma técnica, mas se você deixar o mais natural possível, sem pôr efeitos, e nada assim, deixar o mais natural principalmente nessa parte de meio ambiente, ela vai te transmitir do jeito que você vai expor ela [sic] – o tamanho, a forma, eu acho que vai ajudar bastante outras pessoas perceberem.”* No entanto, essa questão da manipulação da imagem é muito complexa e controversa, porque mesmo que a imagem não seja modificada posteriormente à sua captura, lembra Joly (1996), o momento da captura da imagem pelo fotógrafo já é um momento de manipulação uma vez que são necessárias várias escolhas e manipulações para se realizar a foto, como a escolha do tema, do tipo de filme fotossensível, do tempo de exposição, da abertura do diafragma, do foco, etc. E, para a autora, todas essas escolhas acabam construindo a fotografia. Já Orquídea e Lírio, acreditam que o mais importante para sensibilizar é o conteúdo da fotografia, o que a fotografia retrata. Ainda

podemos perceber na resposta de Lírio a essa pergunta (*“Mostrando fotos de animais mortos ou mostrando gente passando necessidade, mostrando a realidade que tem hoje em dia através da foto”*) que para ela as imagens mais chocantes, consideradas ruins ou negativas, que mostram as consequências ruins decorrentes da ação humana sobre os ambientes, prejudicando-os, destruindo-os, gerando perturbações negativas que comprometam a qualidade de vida e a vida dos seres e dos ambientes, são aquelas que mais sensibilizam ou mais chamam a atenção das pessoas para os problemas ambientais.

As fotografias conseguiram, de certa forma, sensibilizar as três alunas sobre alguma ou algumas questões ambientais. Violeta foi sensibilizada para as questões relativas à fauna, em especial à matança indiscriminada de animais, citando, inclusive, nesta questão da entrevista, a fotografia que mostrava um elefante sendo morto para a retirada do marfim de suas presas (figura 15). Lírio foi sensibilizada quanto à poluição do ar e do desmatamento de árvores, e Orquídea foi sensibilizada para as questões da poluição da água e para o desmatamento. Todas essas questões ambientais que as alunas citaram apareceram, de alguma maneira, nas fotografias expostas.

As três entrevistadas afirmaram que essas fotografias poderiam sim ser empregadas para projetos de sensibilização para a questão ambiental. Para Lírio, isso pode ser feito porque as fotografias *“[...] transmitem bastante do que se passa no geral, no planeta.”*; já Violeta e Orquídea, foram um pouco além e deram exemplos de tipos de projetos em que essas imagens poderiam ser empregadas. Violeta referiu que as fotografias poderiam ser utilizadas *“[...] principalmente na parte da conscientização [...]”* e que *“seria muito legal algumas delas [as fotografias] serem expostas, assim, em um ambiente mais público assim, sabe? [...] Numa parede onde passa muita gente, aí seriam bem legal [sic] as pessoas [...] iria chamar bastante atenção, porque fotografia, ela [sic] transmite algo e as pessoas iam olhar bem assim [...] e ter o seu [...] O que vão ver e o que vão achar, das [...] da foto e [...] ter sua própria [...] é [...] opinião”*. E Orquídea acredita que a feira de Ciências poderia ser uma ótima oportunidade para exibir as fotos e trabalhar as questões ambientais: *“Do [...] da, na feira de Ciências, eu acho que deveria ter uma parte só sobre a [...] [pequena pausa] sobre a questão ambiental.”*

Violeta e Orquídea consideram que a exposição foi a melhor forma de empregar as fotografias, porém Lírio pensa que, além da exposição, as fotografias têm potencialidades maiores que apenas imagens a serem visualizadas e que poderiam ser empregadas. Para ela, *“[...] podia usar como [...] mostrar pros [sic] outros alunos ou pra [sic] quem fosse participar comigo, mostrar aquilo através de brincadeiras e [pequena pausa] dança, música,*

*mostrar, ou teatro também, mostrar o que se passa. [...] com as pessoas*”. Sua fala demonstra que a aluna pensa na fotografia como algo além de uma simples imagem ou reprodução do real. Kossoy (2007) também acredita que a fotografia é multifacetada com potencialidades para múltiplos usos e aplicações, como, por exemplo, documento histórico e social, elemento de fixação da memória, objeto de arte, fotografia como forma de expressão artística, cultural e ideológica, entre outros, além de seus diversos usos nas ciências exatas, biológicas e humanas; artes e arquitetura e demais áreas do conhecimento; no comércio, indústria e turismo; na imprensa e na publicidade, entre outras.

#### **D) Tema de significação 4 – Aspectos conceituais**

O entendimento das alunas quanto ao sensibilizar, embora com palavras diferentes, perpassou a questão do sentimento, do tocar a pessoa de alguma forma, do cuidar, indo além do racional, o que vai ao encontro do conceito de sensibilizar de Guimarães (2004) e que foi adotado neste estudo, dentre os diversos conceitos de vários autores. Como explica Lírio: *“Eu entendo, assim, mais basicamente que sensibilizar é [pequena pausa], sei lá, tu acha [sic] algo e [pequena pausa] fica atraída por aquilo, alguma coisa assim [...]”* Para Violeta, *“sensibilizar é [...] você tocar a pessoa, chegar lá num sentimento e fazer ela [sic] pensar um pouco sobre aquilo que você tá [sic] passando. Ah, eu quero um sentimento [...] se sensibilizar, né [sic], eu acho que é você tocar um sentimento de uma pessoa assim. Deixa ela [sic] meio que [...] triste ou às vezes bem feliz”*. E Orquídea disse que *“sensibilizar é [...] eu acho que seria [...] a pessoa se importar mais com o assunto [pequena pausa] é [...] prestar atenção na questão e tentar ajudar [...] talvez. Na minha opinião seria isso sensibilizar. É [...] tipo [sic], expor um assunto pra [sic] pessoa e a pessoa pensar nisso e no que poderia ajudar. Tentar melhorar”*. Souza e Guerra (2003, p. 2) ressaltam que a sensibilização está relacionada com a conscientização, sendo o processo que dará início à conscientização. Nas palavras dos autores, *“[...] para que este processo aconteça, e até se torne mais rápido, é preciso que todos participem dele para promoverem a sensibilização, processo inicial, externo que desencadeia a conscientização”*.

A conscientização consiste na capacidade do indivíduo criticizar sua consciência de mundo, a partir do momento em que tem consciência de si como um ser inacabado e de que sua essência é ser mais – essência essa impedida no atual modelo de opressão. (SANTOS et al., 2013, p. 109).

A pedagogia Freireana é caracterizada como existencialista, considerando o homem como um ser de relações que está no mundo e com o mundo, logo, a reflexão Freireana sobre consciência e conscientização inicia-se nas relações que o homem trava no mundo e com o mundo (FEITOZA, 2011). Freire (1987) explica que a conscientização está relacionada à liberdade e acontece de dentro para fora. A conscientização, portanto, é um processo inerente à pessoa: “É que todo ser se desenvolve (ou se transforma) dentro de si mesmo, no jogo de suas contradições” (FREIRE, 1987, p. 133). Complementando, Freire (2001, p. 42) afirma que “a realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo”. E essa descoberta de que “a realidade é modificável e que o homem pode modificá-la é justamente a conscientização. Nesse sentido, quanto mais avançado for o processo de conscientização, mais se desvela a realidade, mais se desmitologiza a realidade” (FEITOZA, 2011, p. 127).

Por conseguinte, ao problematizar a situação real e a visão de mundo dos sujeitos é que o processo de conscientização pode se realizar. Desse modo, é o processo de sensibilização que desencadeia a conscientização no indivíduo através das problematizações (GAUDINO, 2002).

As três alunas também utilizaram palavras diferentes para descrever o que elas entendem por EA, mas todas mencionaram um cuidar da natureza e do meio ambiente, e isso é o que muitos pesquisadores dizem sobre o assunto, que a EA deve ensinar o cuidar, o cuidado. Orquídea relatou que EA *“é tu preservar [sic] o que tu tem [sic] por [pequena pausa] como se diz, tipo [sic] é teu por natureza. Tipo [sic], tu tem [sic] que preservar, tem [sic] que cuidar com amor e preservar porque se a gente não cuidar, quem mais vai cuidar pra [sic] gente? [...] E como é nosso, a gente tem que cuidar. Não só, tipo [sic], as árvores, as flores, mas da nossa saúde e tudo, eu acho que seria isso Educação Ambiental para mim”*. Para Violeta, *“Educação Ambiental [voz baixa e pensativa] [pequena pausa] é [...] eu acho que uma conscientização, também, não deixa de ser, mas de você, é [...] abrir seus horizontes, é [...] pro [sic], pro [sic] ambiente onde você vive. Assim, você olhar pro [sic] meio ambiente, em tudo assim, não só árvore e plantar e reutilizar, mas em tudo que [...] onde você vive assim, no seu meio ambiente ali onde você vive. Acho que é uma conscientização de você vê o que você pode ajudar pra [sic] melhorar, o que você [...] pra [sic] mudar as coisas. Acho que é isso.”* E Lírio acredita que EA *“[...] quer dizer que tá [sic] relacionado bem ao meio ambiente, né [sic]. [...] Que a gente tem que [pequena pausa] como teve a palestra aqui também no colégio, a gente tem que cuidar mais do meio ambiente. Não é tanto como, a Nara também explicou [pigarro], não é como tu quer [sic] desligar a água ou tu tem [sic] que*

*desligar a água, porque tem muita gente que não faz isso, não adianta. Tá [sic] certo, tu tem [sic] que tomar as tuas atitudes, só que [pequena pausa] fazer a tua parte e deixar que isso mostre aos outros que tu, que eles também têm que fazer isso, não quer dizer que você é obrigado a fazer isso. [...] E sim, tu tomar [sic] uma certa atitude para poder cuidar do meio ambiente, porque isso pode, ou pode te ajudar ou também pode te prejudicar mais pra [sic] frente. Porque [...] se a gente não cuidar do meio ambiente hoje em dia, futuramente isso pode prejudicar porque tudo que a gente pode plantar, a gente também colhe. E que [pequena pausa] é basicamente isso”.*

Na perspectiva do cuidado é fundamental reconhecer a importância dos trabalhos de Leonardo Boff, para quem o conceito de cuidado é a

capacidade do ser humano de colocar desvelo, solicitude, diligência, zelo, atenção nas coisas que faz. E com ele investe interesse, libido, carinho, ternura com as coisas, ele se carrega de ocupação, preocupação, inquietação, responsabilidade, com as coisas a que se ligou afetivamente (BOFF, 2011, p. 18).

O mesmo autor (1999) acrescenta que o cuidado é uma essência da humanidade, sendo, portanto, próprio da condição humana:

Não se trata de pensar e falar sobre cuidado como objeto independente de nós. Mas de pensar e falar a partir do cuidado como é vivido e se estrutura em nós mesmos. Não temos cuidado. Somos cuidado. Isso significa que o cuidado possui uma dimensão ontológica que entra na constituição do ser humano. É um modo-de-ser singular do homem e da mulher. Sem cuidado deixamos de ser humanos (BOFF, 1999, p. 89).

Eu concordo com o autor, para mim cuidado é uma preocupação, um interesse, um carinho, uma atenção para as coisas/pessoas/ambientes; o ser humano vai se ligando de forma afetiva e nutrindo carinho. O sentimento, faz parte do ser humano, mesmo bom ou ruim é inato.

É possível identificar no cuidado os princípios, as atitudes e os valores que fazem da vida um bem viver e das ações um correto agir e, por conseguinte, os sintomas dos maiores problemas da humanidade são a falta de cuidados e de atitudes (BOFF, 1999). O autor afirma também que a falta de conhecimento de si próprio e a superficialidade das relações entre as pessoas conduzem à ruína do planeta Terra. Dessa forma,

justiça e cuidado são as pilstras sobre as quais se sustenta a morada humana e que produzem a possível felicidade e o suficiente bem-estar para todos. A biocivilização que queremos deverá sustentar-se nesse tipo de ética, boa para os humanos e amigável para com a natureza (BOFF, 2012, p. 136).

O autor ainda ressalta que é através do cuidado permanente ao longo de todo seu tempo de existência no planeta Terra que a vida se mantém, se reproduz e evolui (BOFF, 2003). Conseqüentemente, percebemos a importância do cuidado, do sentimento e do afeto para a vida das pessoas e para sua relação entre elas e o planeta; o sentimento, o cuidado e o afeto são essenciais ao ser humano (BOFF, 2003) e uma EA pautada nesse ensinar a cuidar, ensinar a sentir, é vital para conseguirmos mudar atitudes e conceitos em relação ao planeta. Assim sendo, é salutar que as respostas das entrevistadas perpassaram a questão do cuidado e do sentimento.

Com relação à definição de problemática ambiental ou questões ambientais, cada aluna apresentou uma opinião diferente. Violeta ateu-se a uma definição mais genérica focada em problemas do meio ambiente, mas sem especificar: *“Eu acho que é tocar assuntos que têm, que o meio ambiente hoje está sofrendo por problemas. Assim, tocar em problemas onde as pessoas não veem tanto talvez, mas que pessoas prestam atenção nisso e veem esses problemas assim, do meio ambiente, da questão do meio ambiente.”* Orquídea também focou nos acontecimentos e nos problemas que o meio ambiente sofre detalhando um pouco mais: *“Seriam os acontecimentos que vêm tendo agora, tipo [sic] a poluição que tá [sic] acontecendo muito, é [...] também incluindo o óleo de cozinha como a gente fez no negócio do sabão, isso também vem [...] como se diz [...] que a gente faz na natureza. Seria isso [...]”* A fala das duas alunas denota, de certo modo, uma visão ainda tímida e simplista do que seja a problemática ambiental, demonstrando a necessidade de aprofundamentos e reflexão acerca da questão nas escolas. Para Porto-Gonçalves (2004, 2006) e Leff (2001), a problemática ambiental é uma questão muito complexa, tão complexa que pode ser considerada de ordem ética, política e filosófica, e essas respostas que o primeiro autor chama de prontas, ou *a la carte*, como, por exemplo, reciclar o lixo, plantar uma árvore, entre outras, são muito pequenas e até mesmo pífias frente ao tamanho e à complexidade dessa temática. A questão que a aluna levantou a respeito do reaproveitamento do óleo de cozinha para fazer sabão, bem como plantar árvores ou reaproveitar a água do banho, é um caminho, mas apenas um dos caminhos. Faz-se necessário um aprofundamento dessas questões, uma reflexão sobre a origem dos problemas, um discutir sobre a quem interessa e beneficia esse tipo de desenvolvimento que torna ricos mais ricos, pobres mais pobres e o meio ambiente cada vez mais depauperado. Já Lírio, transitou mais na linha do cuidado com o meio ambiente, pois para ela a problemática ambiental e questões ambientais seguem a mesma linha do conceito da EA.

As três entrevistadas entenderam de formas bem distintas o significado de fotografia “positiva” e “negativa”, no entanto nenhuma delas relacionou fotografia positiva e negativa com o conceito inicial que eu tinha imaginado.<sup>18</sup> Das três alunas, Lírio foi a que teve mais dúvidas e não soube expressar-se diante dessa questão: *“A negativa [fotografia], acho que mostra mais sofrimento e angústia, algo assim. E a [fotografia] positiva mostra mais alegria, sei lá [...]”*. Já Orquídea, disse que *“[Fotografia] Positiva, talvez as que transmita [sic] algo pra [sic] gente e [fotografia] negativa a [...] é [...] uma foto qualquer que tu vê [sic] e não tira nada dela. [...]”* Essa afirmação me permite fazer um paralelo com o *punctum* e o *studium* de Barthes (1984), sendo o *studium* aquilo que vai além e desperta algo mais no observador, que o toca e, de acordo com Orquídea, a fotografia positiva é aquela que possui esse elemento. E Violeta explicou que *“a [fotografia] positiva, eu acho que ela vai [...] te passar algo [...] parece assim, só pelo nome, né [sic], mas que ela vai te passar algo positivo, né [sic], pelo próprio nome, mas algo bom assim, não que seja muito [...] que vai te sensibilizar de uma forma triste assim. E a negativa, eu acho que ela vai te passar algo assim que tu não imaginava [sic], algo meio que inédito, digamos assim, negativo [ênfase na palavra negativo] assim, algo não tão bom que você esperaria olhar”*; nesse caso, indo por um viés além do que a imagem transmite, se é bom e ruim, se transmite algo agradável ou não.

### **E) Tema de significação 5 – Ensino, Fotografia e Educação Ambiental**

As entrevistadas concordaram que a fotografia poderia ser utilizada nas aulas do Ensino Médio. Orquídea e Lírio, nesta pergunta, adentraram num viés da imagem como um registro, explicando que a fotografia pode mostrar coisas que apenas o texto não daria conta. Orquídea disse que *“assim como elas são usadas, é muito bom isso também porque não adianta tu ter [sic] só um texto, falando sobre o assunto e tu ter [sic] que imaginar a imagem ou o acontecimento. Com a imagem, e vídeo também tu consegue [sic] presenciar mais o que*

---

<sup>18</sup> Relembrando - para selecionar as fotografias e aloca-las em dois grupos, positivas e negativas, eu defini que estes dois grupos de imagens teriam as seguintes características: a) imagens que retratam o ambiente natural em equilíbrio com a presença humana, de forma que esta última não domine e nem destrua a natureza (que seria o grupo das imagens positivas) e b) imagens que mostram as consequências decorrentes da ação humana sobre os ambientes, prejudicando-os, destruindo-os, gerando perturbações negativas que comprometam a qualidade de vida e a vida dos seres e dos ambientes, como, por exemplo, a devastação da fauna e da flora do planeta, a degradação do ambiente por ação humana, como a destruição de floresta, o despejo desordenado do lixo no ambiente natural, ações cruéis com a natureza como a caça e a pesca ilegais e a matança injustificada de animais, entre outras (que seria o grupo das imagens negativas). Contudo, optamos por não chamar esses dois grupos de positivas e negativas justamente para que as próprias alunas, por sugestão da banca no exame de qualificação, definissem o que seriam as fotografias positivas e negativas para elas.

*que [sic] é na realidade, não só na tua imaginação”, e Lírio afirmou que as fotografias “[...] podem também passar várias coisas que a gente não conhece e que a gente não obtém em aula”.* Violeta entendeu a fotografia como arte e técnica, não apenas como uma imagem. Em suas palavras: *“E é uma arte assim, muitas pessoas, elas se [...] é [...] se veem naquilo sabe, elas se identificam com essa arte e eu acho bem interessante botar mais assim.”* Tristão e Nogueira (2011) falam de uma identificação das pessoas com a fotografia, inclusive denominando-a arte popular, e esse aspecto de arte popular pude perceber na fala da Violeta.

Quanto à frequência da utilização das fotografias, houve divergências sobre o entendimento de fotografia para esta questão. Violeta acredita que a fotografia como técnica poderia ser utilizada com mais frequência em cursos menores e mais específicos. Orquídea e Lírio, que adentraram na fotografia como registro, consideram que poderia ser utilizada com bastante frequência. Orquídea acredita que *“[...] ela [a fotografia] desperta [...] hum [...] sem elas despertaria a imaginação, mas com elas a gente poderia entrar na realidade mesmo, ver como é de verdade as coisas”,* e Lírio considera que em uma aula mais prática seriam melhor utilizadas as fotografias.

Todas as alunas também revelaram que, nas aulas que frequentam, os aspectos das questões ambientais e da EA em si são pouco tratados, com exceção de algumas disciplinas isoladas, como Sociologia, Educação Física e História. Elas mencionaram que em algumas palestras isso foi abordado, mas ainda de forma reduzida; entendem que essa temática poderia ser mais trabalhada. Aqui, percebo dois aspectos, o primeiro é o isolamento e a falta de interdisciplinaridade da EA nas aulas, pois, embora seja um assunto importante, que faz parte da vida das pessoas diariamente, ainda é abordado apenas em disciplinas ou palestras isoladas. Essa temática poderia ser trabalhada interdisciplinarmente na escola e, dessa forma, trazer para a vida diária do aluno esses conhecimentos. O segundo aspecto é que as alunas percebem a importância da EA e sentem a necessidade de isso ser mais e melhor tratado na escola.

As três entrevistadas concordaram que a fotografia pode ser utilizada como recurso pedagógico para tratar as questões ambientais. Violeta e Orquídea, nesta pergunta, abordam temática fotografia e o olhar, o que a fotografia passa para quem observa. Violeta relata: *“Sim, porque a fotografia eu acho que é uma arte muito interessante, porque ela não precisa de fala, ela simplesmente precisa estar ali pra [sic] você olhar e tentar perceber o que está acontecendo, o que ela vai te passar, deixar ela [sic] te transmitir alguma coisa”* e Orquídea aponta que *“[...] ajuda a pessoa ver o que tá [sic] acontecendo”.*

Para finalizar a entrevista, foi solicitado às alunas que deixassem uma mensagem sobre como elas consideram que as questões ambientais deveriam ser trabalhadas no Ensino

Médio. Cada uma delas transitou por um caminho diferente, mas todas concordaram que esse tema deveria ser mais trabalhado no Ensino Médio. Para Violeta, as questões ambientais “[...] devia [sic] ser tratado de uma forma mais [...] como o preconceito é tratado, tinha que ser mais tratado também porque, querendo ou não, é onde a gente vive, é nosso habitat, a mesma coisa é você desmatar uma nat [...] ah [...] as árvores e tal e todos os animais que moram ali, pode acontecer com a gente, assim, desmatarem nosso [...] o nosso habitat, digamos assim. Acho que a gente tem que tomar mais cuidado, tinha que ser tratado com mais frequência e mais seriedade, porque são problemas que acontecem, sim, com muita frequência e as pessoas não se conscientizam, acham que ‘ah, isso não é problema meu, os animais estão morrendo, mas não é problema meu, não é eu [sic] que tou [sic] lá matando ninguém’. Mas um dia ou de uma [...] talvez bem pouca [...] de uma pequena forma, mas vai atingir você, porque você também vive aqui, você faz parte da natureza e de todo esse meio ambiente”. E Orquídea entende que as questões ambientais deveriam ser tratadas “[...] nos projetos, fazer alguns projetos tipo esse trabalho que teve que fazer aqui em outro turno, eles poderiam fazer outros projetos sobre isso [as questões ambientais] em outro turno, principalmente à noite, porque de manhã é muito difícil os alunos virem pro [sic] colégio porque eles trabalham, já de noite tu consegue [sic] bastante gente pra [sic] ir [...] acho que poderia ter alguma coisa extraclasse de noite pra [sic] poder ter alguma coisa diferente assim pra [sic] gente fazer aqui. É interessante também. E também no caso da feira de Ciências, acho que ia ser bem interessante e incluir, eu acho que, em algumas matérias como Sociologia ou acho que Artes também daria pra [sic] entrar. Acho que seria isso, na minha opinião, pra [sic] poder transmitir aos alunos essa questão”.

Lírio acredita que “[...] devia ser mais trabalhado, porque isso devia vim [sic] da infância também, né [sic], não só no Ensino Médio, porque praticamente os adolescentes, eles [sic] não têm muita noção do que é o meio ambiente. Pra [sic] eles o meio ambiente é só tu desligar [sic] a água quando tu vai escovar [sic] teu dente ou quando tu vai [sic] tomar banho. É [...] fazer isso pra [sic] eles, eles já tão [sic] ajudando. Tá [sic] certo, eles tão [sic] ajudando sim, só que eles têm que explorar mais pra [sic] poder entender o que o meio ambiente é, pra [sic] poder [pequena pausa] passar aquilo pra [sic] todo mundo, pra [sic] poder [pequena pausa] realizar aquilo com certas pessoas que praticamente não entendem, basicamente, o que é o meio ambiente”.

Aqui consigo traçar um paralelo entre a fala de Lírio e as ideias de Porto-Gonçalves (2006). Para ele os problemas e riscos ambientais são tão graves que propostas simples, como economizar água e plantar árvores, são insuficientes, bem como a

responsabilidade de cada um sobre esses problemas também é diferente. E na fala de Lírio ela aponta uma preocupação com a insuficiência de atos como economizar água no banho ou durante a escovação dos dentes para ajudar o meio ambiente, ela considera que o ensino precisa ir além disso para realmente conscientizar os adolescentes. As ideias da aluna são semelhantes à visão defendida por Freire (1979), para quem a Educação, aquela que realmente liberta o sujeito, é um ato de conhecimento e deve ter uma aproximação crítica da realidade. Freire (1979, p. 26) afirma que:

Num primeiro momento a realidade não se dá aos homens como objeto cognoscível por sua consciência crítica. Noutros termos, na aproximação espontânea que o homem faz do mundo, a posição normal fundamental não é uma posição crítica mas uma posição ingênua. A este nível espontâneo, o homem ao aproximar-se da realidade faz simplesmente a experiência da realidade na qual ele está e procura.

Além disso, Freire (1979) lembra que a conscientização só acontece com a práxis em um ato de ação-reflexão e demanda que os sujeitos assumam seu papel de agentes transformadores.

A conscientização não pode existir fora da 'práxis', ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece. [...] A conscientização, como atitude crítica dos homens na história, não terminará jamais. Se os homens, como seres que atuam, continuam aderindo a um mundo 'feito', ver-se-ão submersos numa nova obscuridade (FREIRE, 1979, p. 26-27, grifo do autor).

Assim sendo, tendo clareza de que a temática não se esgota, mas que é ainda objeto de intensas reflexões em trabalhos futuros na área, apresentarei em seguida algumas considerações acerca das informações encontradas e interpretações realizadas, relativas às questões-chave deste estudo e ao problema de pesquisa apresentado.

## 6 TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A fotografia é considerada uma arte popular, conforme já citado, carrega consigo inúmeras potencialidades, e seu uso na Educação poderia ser de grande auxílio no processo de ensino-aprendizagem, na formação de cidadãos críticos e atuantes. Este trabalho perscruta, sob uma perspectiva fenomenológica, a potencialidade da fotografia na EA, que, por ser uma temática emergente, precisa de novas abordagens (BARCELOS, 2005). Este estudo possibilitou compreender alguns aspectos e particularidades da percepção de imagens relacionadas à questão ambiental por parte dos sujeitos desta pesquisa e das potencialidades da fotografia. Foi possível ainda observar as particularidades de conceitos como sensibilizar, EA e questões ambientais na interpretação dos alunos da escola estudada.

Os sujeitos desta pesquisa perceberam como importante a capacidade da imagem de retratar algo, de mostrar alguma coisa, como, por exemplo, realidades, problemas, acontecimentos, etc., que às vezes as pessoas desconhecem, não veem ou simplesmente não querem ver. E não só com relação à própria imagem, mas também quanto à possibilidade de mostrar questões que vão além da imagem e que tocarão e/ou chocarão o observador; potencialidade essa muito importante e que pode ser utilizada na EA com vistas à estimular/incitar uma mudança de pensamento, de sentimento, um (re)pensar e talvez até resultando em uma (re)ação.

Pude constatar, neste trabalho, que as fotografias tiveram a capacidade de despertar algo nas alunas, sentimentos de tristeza, revolta, emoções, e até mesmo reações; as alunas inclusive relataram que após participarem da pesquisa iriam mudar alguns hábitos seus em relação às questões ambientais e ainda que disseminariam esse conhecimento para outras pessoas. As fotografias conseguiram de algum modo despertar, sensibilizar as alunas sobre algumas questões ambientais. Contudo, reconheço que há um longo caminho a ser percorrido entre a fala e a ação, até o momento em que as alunas realmente coloquem em prática novas atitudes, já que isso é um processo. Porém, percebi que é possível alguma mudança e que a fotografia é capaz de influenciar essa transformação, tornando-se, assim, um potencial instrumento/veículo e uma alternativa aliada em/para/na EA.

A percepção das alunas em relação às fotografias, em como dividi-las e separá-las quando solicitadas a fazer isso, esteve muito relacionada à sua experiência de vida, inclusive algumas emoções despertadas também diziam respeito às situações vividas pelas alunas. Aspectos esses que são corroborados pelas ideias de Kossoy (2001) e Merleau-Ponty (1999) acerca da fotografia e a percepção da mesma, ou seja, o que a fotografia evoca, emociona, traz

à tona, depende de cada sujeito que a olha e das experiências vividas por ele. E vai evocar em cada pessoa coisas diferentes, uma vez que cada indivíduo tem a sua vivência e as suas experiências e estas são particulares de cada um.

As alunas entrevistadas conseguiram estabelecer relações entre as imagens vistas e a realidade em que elas vivem bem como o entorno do lugar onde elas habitam. E isso mostra que a fotografia pode ser utilizada na Educação com a finalidade de fazer com que o aluno estabeleça relações entre sua realidade, o lugar em que vive e as coisas que conhece; a valorização do conhecimento não formal, do saber popular, do entorno e da realidade em que vive o aluno são alguns preceitos fundamentais da pedagogia de Paulo Freire (2001), a qual busca formar sujeitos críticos e ativos, capazes de ler a realidade e promover as mudanças necessárias para a construção de uma sociedade melhor para todos. “O respeito, então, ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural. A localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo” (FREIRE, 2001, p. 86). A fotografia tem a capacidade não só de revelar informações, mostrar realidades, lugares ou pessoas, mas também de trazer à tona emoções, sentimentos (KOSSOY, 2001). Dentro deste contexto considero que a fotografia seja capaz de incitar reações, mudanças e que ela tem a potencialidade de ser um agente transformador.

Quanto à questão do sensibilizar, observei que as fotografias sensibilizaram os sujeitos sobre algumas questões ambientais como o desmatamento e a poluição do ar e da água, ou seja, a fotografia apresentou-se como um elemento sensibilizador. No entanto, notei certa fragilidade no entendimento do termo sensibilizar por parte das alunas; elas não sabiam ao certo definir tal expressão. No entanto, suas falas perpassaram a questão do tocar a pessoa de forma mais emocional e profunda e a questão do cuidado, que, de certo modo, convergem para a ideia de Guimarães (2004), para quem sensibilizar não é apenas compreender racionalmente, mas sensibilizar envolve também o sentimento, o amar, o ter prazer em cuidar. Entretanto, quando dissertaram sobre como a fotografia sensibiliza as pessoas, o termo cuidado não foi mencionado. Pude perceber, também, que o aspecto que mais sensibilizou os sujeitos foi o que a imagem retratava, e que as imagens mais lembradas foram aquelas mais “chocantes”, as consideradas ruins ou negativas, que mostravam as consequências da ação humana sobre os ambientes, prejudicando-os, destruindo-os, gerando perturbações negativas que comprometem a qualidade de vida e existência dos seres vivos, dos bens naturais e dos ambientes. Essas foram também as fotografias com maior capacidade de levantar questionamentos e incitar mudanças, e, por conseguinte, as imagens com maior poder sensibilizador, algo parecido com aquela experiência, em sala de aula, que realizei em ano

anterior e que descrevi no capítulo 2 deste trabalho, com diversas fotografias, entre elas fotografias de cadáveres.

Neste estudo observei que as alunas percebem a importância da EA, porém afirmam que ela é pouco trabalhada no campus e que essa temática deveria ser mais explorada nas aulas. Também verifiquei a questão da falta de interdisciplinaridade entre a EA e as disciplinas que as alunas cursam. De modo geral, na escola, a EA é tratada isoladamente, em tópicos de algumas disciplinas e de algumas escolas. Todavia, a EA é defendida por vários autores, como, por exemplo, Sato (2002), Carvalho (1998) e vários outros, como interdisciplinar, ou seja, ela perpassa todas as disciplinas, já que ela “sustenta todas as atividades e impulsiona os aspectos físicos, biológicos, sociais e culturais dos seres humanos” (SATO, 2002, p. 24). A autora salienta que há diversas maneiras de inserir a EA nas escolas e que “cabe aos professores, por intermédio de prática interdisciplinar, proporem novas metodologias que favoreçam a implementação da Educação Ambiental, sempre considerando o ambiente imediato, relacionado a exemplos de problemas atualizados” (SATO, 2002, p. 27).

Diante desse contexto, sugiro que seja encorajado/estimulado o uso da fotografia nas aulas do Ensino Médio e em projetos de EA nas instituições de ensino visando a uma abordagem crítica da realidade. Da mesma forma, que pesquisas e programas envolvendo alunos e comunidade, tendo a EA como princípio e utilizando a fotografia como subsídio pedagógico, vislumbrando auxílio material e pessoal nas agências de fomento, nas universidades, nas prefeituras e entidades que trabalham com as questões ambientais sejam estimulados e promovidos.

Constatei, por meio das entrevistas, que na concepção dos sujeitos desta pesquisa as imagens relacionadas às questões ambientais prestam-se à sensibilização ambiental. A fotografia tem a potencialidade de ser um grande aliado à EA e para a formação de sujeitos mais críticos, com um maior entendimento de causa acerca das questões ambientais, mais comprometidos com o meio ambiente e capazes de atuar como agentes disseminadores de conhecimento, convertendo, conseqüentemente, a fotografia em um agente transformador.

Espero que este trabalho possa contribuir e intensificar os caminhos para futuras e mais profundas reflexões sobre as potencialidades da fotografia para a sensibilização ambiental e seus usos na Educação, especialmente em/para/na EA.

## REFERÊNCIAS

- AMAZONAS IMAGES. Disponível em: <<http://www.amazonasimages.com>>. Acesso em: 18 out. 2014.
- ANDRADE, E. C. P.; ARBAT BAU, E.; PINTO FILHO, J. B. (Org.). **Olhares cotidianos (re)velam o programa turismo CO2 neutro**. Feira de Santana/BA: Editora UEFS, 2011.
- BARCELOS, V. Navegando e traçando Mapas – uma contribuição à pesquisa em Educação Ambiental. In: GALIAZZI, M. C.; FREITAS, J. V. (Org.). **Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. p. 63-84.
- BARTHES, R. **A câmara clara**: Notas sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BAUER, M. W.; GASKEL, G.; ALLUM, N. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento – Evitando confusões. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- BERGER, J. **Modos de ver**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **The social construction of reality**. New York: Doubleday, 1967.
- BICUDO, M. A. V. Sobre a fenomenologia. In: BICUDO, M. A. V.; ESPÓSITO, V. H. C. (Org.). **A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1997.
- BOFF, L. Carta da terra. In: SATO, M. (Org.). **Eco-ar-te para o reencantamento do mundo**. São Carlos: Rima, 2011. p. 11-20.
- \_\_\_\_\_. **Saber Cuidar: ética do humano - compaixão pela Terra**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- \_\_\_\_\_. **O cuidado necessário: na vida, na saúde, na educação, na ecologia, na ética e na espiritualidade**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Ethos mundial: um consenso mínimo entre os humanos**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto, 1994. (Coleção Ciências da Educação).
- BOHNSACK, R. A interpretação de imagens segundo o método documentário. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). **Metodologia da Pesquisa qualitativa em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010. p. 114-134.
- BORGES, M. D.; ARANHA, J. M.; SABINO, José. A fotografia de natureza como instrumento para educação ambiental. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 16, n. 1, p. 149-161,

2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132010000100009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132010000100009&script=sci_arttext)>. Acesso em: 20 jun. 2014.

BRG APP. Disponível em: <[http://www.brg-app.tsn.at/assets/images/lapp/13\\_ErstesFoto\\_Niepce.jpg](http://www.brg-app.tsn.at/assets/images/lapp/13_ErstesFoto_Niepce.jpg)>. Acesso em: 22 maio 2014.

CAPRA, F. Ecologia Profunda: Um Novo Renascimento. **Eco-21**, Rio de Janeiro, RJ, ed. 149, s/p, 2015. Disponível em: <<http://www.eco21.com.br/textos/textos.asp?ID=1955>>. Acesso em: 27 ago. 2015.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Em direção ao mundo da vida**: interdisciplinaridade e educação ambiental / Conceitos para se fazer educação ambiental. Brasília: IPÊ - Instituto de Pesquisas Ecológicas, 1998. (Cadernos de educação ambiental; 2).

CASTELNOU, A. M. N. et al. Sustentabilidade socioambiental e diálogo de saberes: o Pantanal Mato-grossense e seu espaço vernáculo como referência. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Editora UFPR, n. 7, p. 41-67, jan./jun. 2003.

CIVITA, V. (Editor e Diretor). **Fotografia**: Manual Completo de Arte e Técnica. 3. ed. Abril Cultural, 1981.

CMMAD. Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. **Nosso Futuro Comum**. Genebra, 1987.

DANTAS, E. M.; MORAIS, I. R. D. O ensino de geografia e a imagem: Universo de possibilidades. In: COLOQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA, IX, 2007. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/9porto/eugenia.htm>>. Acesso em: 04 jun. 2014.

DESLAURIERS, J. P.; KÉRISIT, M. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 127-153.

DIAS, A. A. C. Educação hipertextual: por uma abordagem dialógica e polifônica na leitura de imagens. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). **Metodologia da Pesquisa qualitativa em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010. p. 197-208.

ENGELS, F. **A Dialética da Natureza**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FEITOZA, P. R. S. O conceito de conscientização em Paulo Freire como norte metodológico para as assessorias jurídicas universitárias populares. **Direito & Sensibilidade**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 119-132, 2011. Disponível em: <[http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/o\\_conceito\\_de\\_conscientizacao\\_em\\_paulo](http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/o_conceito_de_conscientizacao_em_paulo)>

\_freire\_como\_norte\_metodologico\_para\_as\_assessorias\_juridicas\_universitarias\_populares.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2016.

FIEN, J.; TILBURY, D. The global challenge of sustainability. In: TILBURY, D. et al. (Ed.). **Education and Sustainability: responding to the Global Challenge**. Gland and Cambridge: CEC/IUCN, 2002, p. 1-12.

FOLADORI, G.; TOMMASINO, H. Controversias sobre sustentabilidad. In: GUERRA, A. F. S.; FIGUEIREDO, M. L. (Org.). **Sustentabilidades em Diálogos**. Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí, 2010. p. 49-62.

FOLHAONLINE. Sebastião Salgado exhibe seu “projeto mais ousado”. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 03 maio 2006. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u60132.shtml>>. Acesso em: 25 jul. 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREITAS, M. A Década de educação para o desenvolvimento sustentável – do que não deve ser ao que pode ser. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 5, 2006, **Anais...** Joinville: Associação Projeto Roda Viva, 2007, p. 125-140, 2007.

GALIAZZI, M. C.; FREITAS, J. V. (Org.). **Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKEL, G.; ALLUM, N. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento – Evitando confusões. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 64-89.

GAUDIANO, E. G. Alfabetização ambiental – possibilidades político-pedagógicas. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 11, n. 20, p. 131-147, jul./dez. 2002.

GIORGI, A. Sobre o método fenomenológico utilizado como modo de pesquisa qualitativa nas ciências humanas: teoria, prática e avaliação. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 386-409.

\_\_\_\_\_. **Phenomenology and Psychological Research**. Pittsburgh: Duquesne University Press, 1985.

GONÇALVES, R. R. et al. Merleau-Ponty, Sartre e Heidegger: três concepções de fenomenologia, três grandes filósofos. **Estudos e pesquisas em psicologia**, UERJ, RJ, ano 8,

n. 2, p. 402-435, 1º semestre de 2008. Disponível em:  
<<http://www.revispsi.uerj.br/v8n2/artigos/pdf/v8n2a19.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

GRÜN, M. A outridade da Natureza na Educação Ambiental. In: CARVALHO, I. C. M.; GRÜN, M.; TRAJBER, R. (Org.). **Pensar o Ambiente**: bases filosóficas para a Educação Ambiental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2006. p. 181-190.

GRÜN, M. A Pesquisa em Ética na Educação Ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 2, n. 1, p. 185-206, 2007.

GUERRA A. F. S.; FIGUEIREDO, M. L.; PEREIRA, Y. C. C. Sustentabilidade ou Desenvolvimento Sustentável? Da ambiguidade dos conceitos à prática pedagógica em Educação Ambiental. In: GUERRA, A. F. S.; FIGUEIREDO, M. L. (Org.). **Sustentabilidades em Diálogos**. Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí, 2010. p. 191-212.

GUIMARÃES, L. B. A sala de aula em cena: imagem e narrativas. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, SP, v. 31, n. 61, p. 113-123, nov. 2013.

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. Campinas: Papyrus, 2004.

GUTIÉRREZ, F. **Ciudadania planetária**. Heredia: Mimeo, 1996.

HART, P. Narrativa, conhecimento e metodologias emergentes na pesquisa em Educação Ambiental – Questões de qualidade. In: GALIAZZI, M. C.; FREITAS, J. V. (Org.). **Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. p. 15-53.

IFSC. Instituto Federal de Santa Catarina. Disponível em <<http://www.ifsc.edu.br/menu-institucional/missao>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

IMAGES. Disponível em: <<http://images.google.com/>>. Acesso em: 18 abr. 2014.

JACOBI, P. R. Educação ambiental e o desafio da sustentabilidade socioambiental. **O Mundo da Saúde**, São Paulo, SP, v. 30, n. 4, p. 524-531, out/dez. 2006.

\_\_\_\_\_. Educação Ambiental, sociedade de risco e o desafio de inovar para modificar práticas sociais. In: SATO, M. (Org.). **Eco-ar-te para o reencantamento do mundo**. São Paulo: Rima Editora, FAPEMAT, 2011. p. 28-34. 360 p.

\_\_\_\_\_. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 189-205, mar. 2003.

JOLY, M. **Introdução à análise da imagem**. Campinas: Papyrus, 1996.

KODAK. 2014. Disponível em:  
<[http://wwwbr.kodak.com/BR/pt/consumer/fotografia\\_digital\\_classica/para\\_uma\\_boa\\_foto/historia\\_fotografia/historia\\_da\\_fotografia02.shtml?primeiro=1](http://wwwbr.kodak.com/BR/pt/consumer/fotografia_digital_classica/para_uma_boa_foto/historia_fotografia/historia_da_fotografia02.shtml?primeiro=1)>. Acesso em: 02 out. 2014.

KOSSOY, B. **Fotografia e História**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

\_\_\_\_\_. **Os tempos da fotografia: o Efêmero e o Perpétuo.** São Paulo: Ateliê Editorial, 2007.

LEBRE, M. H. A. **Comunicação como Paradigma instaurador da Humanidade: Uma Leitura de Vilém Flusser.** 2013. 333 f. Tese (Doutorado em Filosofia)-Universidade de Évora. Évora, 2013.

LEFF, E. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder.** Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. (Coord.). **A complexidade Ambiental.** Tradução de Eliete Wolff. São Paulo: Cortez, 2003.

LEICHT, H. **História Universal da Arte.** Tradução de Guttorm Hanssen. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1992.

LEIS, H. R. Bases teóricas para a sustentabilidade no século XXI. In: GUERRA, A. F. S.; FIGUEIREDO, M. L. (Org.). **Sustentabilidades em Diálogos.** Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí, 2010. p. 17-48.

LÉLÉ, S. M. Sustainable Development: a critical review. **World Development**, v.19. n. 6, p. 607-621, 1991.

LOUREIRO, C. F. B. Teoria Social e Questão Ambiental: Pressupostos para uma Práxis Crítica em Educação Ambiental. In: LOUREIRO, C.F.B., LAYRARGUES, P.P.; CASTRO, R. S. (Org.). **Sociedade e Meio Ambiente: a educação ambiental em debate.** São Paulo: Cortez, 2000. p. 13-51.

LUPA. Disponível em: <[http://www.lupa.com.pt/site/index2.php?tem=184&cont\\_=61](http://www.lupa.com.pt/site/index2.php?tem=184&cont_=61)>. Acesso em: 23 maio 2014.

LUZZI, D. A “ambientalização” da educação formal. Um diálogo aberto na complexidade do campo educativo. In: LEFF, Enrique (Coord.). **A complexidade Ambiental.** São Paulo: Cortez, 2003. p. 178-216.

MACHADO, L. L.; SILVA, J. T. Objeto de aprendizagem digital para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem no Ensino Técnico em Informática. **CINTED-UFRGS**, Porto Alegre, v. 3, n. 2, nov. 2005. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/download/13953/7852%E2%80%8E>>. Acesso em: 04 jul. 2014.

MAUAD, A. M. Através da imagem: fotografia e história interfaces. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 1, n 2, 1996. Disponível em: <<http://xa.yimg.com/kq/groups/20486128/1422449897/name/Fotografia.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

MERLEAU-PONTY, M. **A prosa do mundo.** São Paulo: Cosac Naify, 2012.

\_\_\_\_\_. **Conversas – 1948.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Fenomenologia da percepção.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MONTIBELLER-FILHO, G. **O mito do desenvolvimento sustentável: meio ambiente e custos sociais no moderno sistema produtor de mercadorias**. 3. ed. Florianópolis: EdUFSC, 2008.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

MUSSOI, A. B. **A fotografia como recurso didático no ensino de geografia**. Guarapuava, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/785-2.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2014.

NATIONAL GEOGRAPHIC. Disponível em: <<http://www.nationalgeographic.com/>>. Acesso em: 12 fevereiro 2015.

NOGUEIRA, M. G.; SOUZA, G. O.; DO ROSÁRIO, L. A. S. Política Pública de saúde e sustentabilidade socioambiental: gestão social frente à relação sociedade-natureza. **Sociedade em Debate**, Pelotas, RS, v. 18, n. 2, p. 41-53, jul./dez. 2012.

OLIVEIRA, C. L. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Travessias**, Paraná, ed. 4. 2009. Disponível em: <[http://www.unisc.br/portal/upload/com\\_arquivo/um\\_apanhado\\_teorico\\_conceitual\\_sobre\\_a\\_pesquisa\\_qualitativa\\_tipos\\_tecnicas\\_e\\_caracteristicas.pdf](http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/um_apanhado_teorico_conceitual_sobre_a_pesquisa_qualitativa_tipos_tecnicas_e_caracteristicas.pdf)>. Acesso em: 12 out. 2014.

PENSADOR. **Biografia de Victor Hugo**. Disponível em: <[http://pensador.uol.com.br/autor/victor\\_hugo/biografia/](http://pensador.uol.com.br/autor/victor_hugo/biografia/)>. Acesso em: 08 jan. 2015.

PEREIRA, C. C. et al. Percepção e Sensibilização Ambiental como instrumentos à Educação Ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 30, n. 2, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.seer.furg.br/remea/article/view/3930/2466>>. Acesso em: 01 out. 2014.

PETERMANN, J. Imagens na publicidade: significações e persuasão. **UNIrevista**, São Paulo, v. 1, n.3, 2006. Disponível em: <[http://www.iar.unicamp.br/lab/luz/ld/Linguagem%20Visual/imagens\\_na\\_publicidade\\_significacoes\\_e\\_persUasao.pdf](http://www.iar.unicamp.br/lab/luz/ld/Linguagem%20Visual/imagens_na_publicidade_significacoes_e_persUasao.pdf)>. Acesso em: 02 jul. 2014.

PIRES, A. P. Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 43-69.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **O desafio ambiental**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

\_\_\_\_\_. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

RADAR DA PRODUÇÃO. Disponível em: <<http://blog.radardaproducao.com.br/wp-content/uploads/2013/09/CO.jpg>>. Acesso em: 22 maio 2014.

REVISTA GUIA FUNDAMENTAL. Disponível em:  
<<http://revistaguiafundamental.uol.com.br/professores-atividades/81/imagens/i245563.jpg>>.  
Acesso em: 22 maio 2014.

SACHS, I. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. Rio de Janeiro: Garamond, 2000.

SALGADO, S. Genesis: como tudo começou. **Teia Ambiental**, Espírito Santo, n. 62, abr. 2006. Disponível em:  
<<http://www.cst.com.br/aplicacoes/documentos/02sql07/custom/inc/imagem.asp?arquivoId=%7B5EEDBFF4-1A44-4DC8-859E-0A2D4D8592F2%7D&campo=arquivo>>. Acesso em: 19 set. 2014.

SANTAELLA, L. **Percepção: fenomenologia, ecologia, semiótica**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SANTOS, E. R. et al. Uso dos termos consciência, conscientização e tomada de consciência nos trabalhos paranaenses de Educação Ambiental. **Educ. Públ.**, Cuiabá, v. 22, n. 48, p. 103-123, jan./abr. 2013. Disponível em:  
<<http://periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/educacaopublica/article/download/850/651>>.  
Acesso em: 08 jan. 2016.

SATO, M. **Educação Ambiental**. São Carlos: Rima, 2002.

SAWAIA, B. B. Espinosa: o precursor da ética e da educação ambiental com base nas paixões humanas. In: CARVALHO, I. C. M.; GRÜN, M.; TRAJBER, R. (Org.). **Pensar o Ambiente: bases filosóficas para a Educação Ambiental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2006. p. 79-92.

SEBASTIÃO SALGADO. Disponível em:  
<<http://www.cst.com.br/aplicacoes/documentos/02sql07/custom/inc/imagem.asp?arquivoId=%7B5EEDBFF4-1A44-4DC8-859E-0A2D4D8592F2%7D&campo=arquivo>>. Acesso em: 03 ago. 2014.

SOUZA, A. K. P.; GUERRA, R. A. T. Escola e comunidade: uma relação construtiva? In: ENCONTRO TEMÁTICO EDUCAÇÃO AMBIENTAL E MEIO AMBIENTE, 2, 2003, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2003. p. 1-25.

THE GUARDIAN. Disponível em:  
<<http://www.theguardian.com/business/gallery/2012/jan/19/eastman-kodak-history-pictures>>.  
Acesso em: 23 maio 2014.

TRISTÃO, M.; NOGUEIRA, V. Educação ambiental e suas relações com o universo da fotografia. In: SATO, M. (Org.) **Eco-Ar-TE para o reencantamento do mundo**. São Carlos: RIMA/ FAPEMAT, 2011. p. 108-115.

TURAZZI, M. I. **Poses e trejeitos: a fotografia e as exposições na era do espetáculo - 1839/1889**. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

UNIONE. Disponível em: <<http://www.unione.art.br/noticia/729/curiosidade-as-primeiras>>

fotos-da-camera-kodak>. Acesso em: 23 maio 2014.

VITO, M. **Os Deuses não eram Astronautas**. São Paulo: Santarém, 2013.

WIKIMEDIA. Disponível em:

<[http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/a/a2/Camera\\_obscura\\_1.jpg](http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/a/a2/Camera_obscura_1.jpg)>. Acesso em: 22 maio 2014.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A – Ficha de observação**



**UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGE**

**A. Ficha de observação (período de exposição fotográfica)**

**1- Aparente estado emocional da pessoa:**

- Calmo
- Nervoso
- Inquieto
- Receoso
- Eufórico
- Tímido
- Outro. Qual? \_\_\_\_\_

**2- Expressão facial da pessoa ao olhar as fotos:**

- Indiferente
- Triste
- Feliz
- Enojado
- Fez algum tipo de careta
- Outro. Qual? \_\_\_\_\_

**3- Tempo aproximado em que a pessoa ficou olhando as fotos:**

\_\_\_\_\_

**4- Deteve maior tempo em alguma(s) foto(s) em especial?**

- Não  Sim Qual(is):

---



---



---

**5- Emitiu alguma opinião ou teve alguma reação ao observar as fotos:**

- Não
- Sim. Qual? \_\_\_\_\_

**6- Outras observações:**

---



---



---



---

---

---

**B. Ficha de observação (período de realização da entrevista)****1- Postura corporal:**

- Sentado
- Em pé
- Braços cruzados
- Pernas cruzadas
- Mãos cruzadas
- Segurando alguma coisa. O quê? \_\_\_\_\_

**2- Pausas durante a fala:**

- Não houve
- Raramente
- Frequentemente

**3- Durante a seção do Grupo Focal, a pessoa olhava para:**

- A montanha
- As outras pessoas
- O equipamento de filmagem
- Outro. Qual? \_\_\_\_\_

**4- Durante a seção do Grupo Focal a pessoa demonstrava:** Alegria, tristeza, indiferença, euforia, insegurança, desconforto.

(circular um deles ou acrescentar outro: \_\_\_\_\_)

**5- O sujeito interagiu com os demais?**

- Não    Sim    Como? \_\_\_\_\_

**6- Quanto à expressão oral de opiniões e respostas:**

- Frequente
- Acanhada
- Necessitou de estímulo
- Promoveu estímulos
- Outros: \_\_\_\_\_

**7- Fala e expressões:**

- Falava e gesticulava
- Fala com veemência
- Inseguro
- Divagava sobre opiniões
- Apenas se expressava sob influência dos colegas
- Outro Qual: \_\_\_\_\_

**8- Outras observações:**

---

---

---

---

---

**APÊNDICE B – Roteiro de questões****UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGE****ROTEIRO ENTREVISTA**

1. Em sua opinião, o que é uma fotografia?
2. Qual a importância da fotografia?
3. Já esteve antes diante de uma exposição fotográfica? Em caso afirmativo: sobre que tema e onde?
4. Qual foto mais chamou sua atenção? Por quê?
5. Que fotografia não despertou a sua atenção? Saberias dizer a razão?
6. As fotografias despertaram alguma coisa em você? Explique.
7. Que aspectos mais chamaram sua atenção na exposição de fotografias?
8. Você acha que a fotografia poderia ser empregada nas aulas do Ensino Médio? Justifique sua resposta.
9. Em caso afirmativo, para que finalidade? Com que frequência?
10. O que você entende por sensibilizar?
11. Para você, o que é Educação Ambiental?
12. O que você entende por problemática ambiental ou questões ambientais?
13. Nas aulas de vocês são trabalhados aspectos da questão ambiental ou de Educação Ambiental? Como?
14. Você acha que a fotografia sensibiliza as pessoas de alguma forma? Em caso afirmativo, como?
15. Você acha que a fotografia pode ser considerada um recurso pedagógico para tratar das questões ambientais? Justifique.
16. Na questão acima, como isso poderia ser feito?
17. Que aspectos/elementos da fotografia considera mais relevantes para sensibilizar as pessoas sobre a problemática ambiental?

18. Se pudesse agrupar as fotografias em dois grupos grandes, como as agruparia e como as definiria?
19. O que você entende por fotografia positiva e negativa?
20. Quais fotografias você classificaria como positivas? Quais fotografias classificaria como negativas?
21. Você considera que as fotografias apresentadas sensibilizaram-no(a) acerca de alguma questão ambiental? Em caso afirmativo, qual? De que forma?
22. Que ligações você estabelece entre as fotografias expostas e o seu cotidiano?
23. Há alguma semelhança entre as realidades apresentadas nas fotografias e a sua realidade ou de sua região, estado ou país? Em caso afirmativo, qual?
24. Você considera que as fotografias expostas influenciaram-no(a) de alguma forma para alguma mudança de hábito ou atitude? Explique.
25. Você acredita que essas fotografias poderiam ser empregadas para projetos de sensibilização para a questão ambiental? Explique.
26. Você gostou de participar da exposição? Por quê?
27. Você considera que as fotografias poderiam ter sido empregadas de outra forma? Por quê? Como?
28. Deixe uma mensagem sobre como você acredita que as questões ambientais deveriam ser trabalhadas no Ensino Médio.

Obrigada!

## APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título da Pesquisa:** A FOTOGRAFIA COMO RECURSO À SENSIBILIZAÇÃO AMBIENTAL

**Nome do Pesquisador Principal ou Orientador(a):** Bianca Antonio Gomes

**Nome do Orientador(a):** Fátima Elizabeti Marcomin

As informações contidas nesta folha, fornecidas por BIANCA ANTONIO GOMES e FÁTIMA ELIZABETI MARCOMIN, têm por objetivo firmar acordo escrito com o(a) voluntária(o) para participação da pesquisa acima referida, autorizando sua participação com pleno conhecimento da natureza dos procedimentos a que ela(e) será submetida(o).

1. **Natureza da pesquisa:** *seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade descobrir se imagens relacionadas às questões ambientais prestam-se à sensibilização ambiental na concepção dos alunos do campus Palhoça-Bilíngue do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Para isso solicitamos a autorização do representante legal do menor em questão.*
2. **Participantes da pesquisa:** *alunos do curso técnico integrado em Comunicação Visual*
3. **Envolvimento na pesquisa:** *ao participar deste estudo, seu(sua) filho(a) permitirá que a pesquisadora utilize as fotografias, filmagens e gravações (imagem e voz) e os dados obtidos em sua participação no grupo focal na pesquisa de Mestrado acima referida. A sua participação é voluntária e seu(sua) filho(a) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem acarretar qualquer prejuízo ou penalidade para seu(sua) filho(a). Ele(a) será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar, e sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário, através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.*
4. **Sobre as coletas:** *será realizada em uma manhã no campus Palhoça-Bilíngue no dia 16 de junho de 2015, quando, após observarem as imagens relacionadas à questões ambientais, os participantes serão encaminhados para a realização de um grupo focal com o objetivo de discutir algumas questões sobre as imagens, questões que serão guiadas por um roteiro elaborado pela pesquisadora. Todas as etapas serão fotografadas, filmadas e gravadas.*
5. **Riscos e desconforto:** *a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 196/96, do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade, segurança ou integridade dos participantes.*

6. **Confidencialidade:** *todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e a orientadora terão conhecimento dos dados, assegurando, assim, a privacidade dos participantes.*
7. **Benefícios:** *ao participar desta pesquisa seu(sua) filho(a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes para a presente pesquisa, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir com a área de Educação e da Educação Ambiental e conduzir a uma resposta ao problema de pesquisa deste estudo cujo pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos.*
8. **Pagamento:** *seu(sua) filho(a) não terá nenhum tipo de despesa ao autorizar sua participação nesta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.*

Se o indivíduo for menor de 18 anos de idade ou legalmente incapaz, o consentimento deve ser obtido e assinado por seu representante legal.

Nome dos pais ou responsáveis: \_\_\_\_\_ ,

RG: \_\_\_\_\_ ,

Assinatura dos responsáveis \_\_\_\_\_.

### **Consentimento Livre e Esclarecido do menor**

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

\_\_\_\_\_  
Nome do Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Responsável legal do Participante da Pesquisa (quando menor)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Orientador

**Pesquisador Principal: BIANCA ANTONIO GOMES – (48) 3341-9700**

**Demais pesquisadores: FÁTIMA ELIZABETI MARCOMIN – (48) 3621-3367**

**Comitê de Ética em Pesquisa: Rua Guajajaras, 175, 4º andar – Belo Horizonte/MG**

**Telefone do Comitê: 35089110**

## APÊNDICE D – Termo de assentimento do menor

### TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **A FOTOGRAFIA COMO RECURSO À SENSIBILIZAÇÃO AMBIENTAL**. Seus pais permitiram que você participasse desta pesquisa. Você não precisa participar da pesquisa, se não quiser, é um direito seu e não haverá nenhum problema se desistir.

Queremos estudar se imagens relacionadas às questões ambientais prestam-se à sensibilização ambiental na concepção dos alunos do campus Palhoça-Bilíngue do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Os menores que irão participar desta pesquisa têm entre 14 e 17 anos de idade.

A pesquisa será realizada no campus Palhoça-Bilíngue do IFSC, em duas manhãs em data a definir, quando, após observarem as imagens relacionadas a questões ambientais, os participantes serão encaminhados para a realização de um grupo focal (grupo de conversa) com o objetivo de discutir algumas questões sobre as imagens. Tais questões serão guiadas por um roteiro elaborado pela pesquisadora. Todas as etapas serão filmadas, porém essa filmagem será empregada somente para este estudo.

Você não será identificado na pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem divulgaremos a outros as informações que você nos fornecer. Os resultados deste estudo serão publicados, mas sem identificação dos menores que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa, uma cópia do trabalho ficará disponível na biblioteca do campus Palhoça-Bilíngue do IFSC.

Se você tiver alguma dúvida, você pode perguntar para a pesquisadora Fátima Elizabeti Marcomin, nos seguintes telefones: (48) 9922-9551 e (48) 3621-3362 ou para a mestrandia Bianca Antonio Gomes, no telefone (48) 3341-9700.

Eu, \_\_\_\_\_, (menor de idade) aceito participar da pesquisa **A FOTOGRAFIA COMO RECURSO À SENSIBILIZAÇÃO AMBIENTAL**. Entendi o que será realizado neste estudo e que meus pais estão cientes e concordam com minha participação. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Palhoça, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do menor

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora (mestrandia)

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora (orientadora)

## APÊNDICE E – Termo de consentimento de fotografia, vídeo e gravações



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP UNISUL  
 CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES

Eu, \_\_\_\_\_, permito que as pesquisadoras relacionadas abaixo obtenham:

- fotografia,
- gravação de voz,
- filmagem ou gravação em vídeo de meu/minha filho/filha para fins de pesquisa educacional.

Eu concordo que o material e informações obtidas relacionadas ao meu/minha filho/filha possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Porém, meu/minha filha não deve ser identificado(a), tanto quanto possível, por nome ou qualquer outra forma.

As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e sob sua guarda.

Nome do menor: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome dos pais ou responsáveis: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Nomes completos das pesquisadoras e depts:

***Bianca Antonio Gomes – Mestranda PPGE/UNISUL***

***Fatima Elizabeti Marcomin – Professora/pesquisadora AnPAP-EA/PPGE/UNISUL***

**Telefones das pesquisadoras: (48) 9982-8002 e (48) 9922-9551; 3621-3362**

Data e local onde será realizada a pesquisa:

*16 de junho de 2015*

*Campus Palhoça-Bilíngue do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)*

Adaptado de: Hospital de Clínicas de Porto Alegre / UFRGS

**APÊNDICE F – Declaração de ciência e concordância das instituições envolvidas****UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP UNISUL<sup>19</sup>****DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS**

Local e data: Tubarão, 12 de maio de 2015

Com o objetivo de atender às exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP-UNISUL, os representantes legais das instituições envolvidas no projeto de pesquisa intitulado “A fotografia como recurso à sensibilização ambiental” declaram estarem cientes e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, lembrando aos pesquisadores que na execução do referido projeto de pesquisa, serão cumpridos os termos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

---

Assinatura do pesquisador responsável (UNISUL)

---

Assinatura do responsável pela instituição proponente (UNISUL)  
(Coordenador de Curso)

---

Assinatura do responsável da instituição coparticipante  
(Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC – campus Palhoça-Bilíngue)