

A IMAGEM ENQUANTO LEITURA E ESCRITA DO MUNDO: A PALAVRAIMAGEM E AS IMAGENS MUNDO

THE IMAGE AS READING AND WRITING OF THE WORLD: THE WORDIMAGE AND THE IMAGESWORLD

Emiliano **Dantas**¹

RESUMO

Como as imagens são capazes de produzir conhecimento compartilhado em uma experiência antropológica? Esta pergunta é o objeto de reflexão neste artigo, no sentido de propor a imagem como protagonista tanto na pesquisa como em sala de aula. A fotografia e o desenho passam a ser grafias nas quais as pessoas podem ler e reescrever o seu mundo, em processos de construção de conhecimento crítico. A partir de atividades teóricas e metodológicas que permitem a observação de imagens dos grupos que participam da pesquisa, propõe-se que a observação é participação, pois outorga aos grupos construir significados sobre si. As imagens, enquanto leitura e escrita do mundo, são possibilidades de uma Antropologia *com* as pessoas, em que elas são autoras e protagonistas das suas histórias.

Palavras-chave: Imagem. Experiência antropológica compartilhada. Palavraimagem. Imagensmundo. Antropologia pela educação.

ABSTRACT

How are images capable of producing shared knowledge in an anthropological experience? This question is the object of reflection in this article, in the sense of proposing the image as protagonist both in research and in the classroom. Photography and drawing become a form of writing by which people can read and rewrite their world, in critical knowledge building processes. From theoretical and methodological activities that allow observation of images of the groups that participate in the research, it is proposed that observation is participation, as it allows the groups to construct meanings about themselves. Images as a form of reading and writing the world are a possibility of an Anthropology with people, in which they are authors and protagonists of their own stories.

Keywords: Image. Shared anthropological experience. Wordimage. Imagesworld. Anthropology for education.

Recebido em: 31 de março de 2022

Aceito em: 17 de junho de 2022

¹ Doutor em Antropologia pelo Instituto Universitário de Lisboa/ISCTE. Na mesma instituição, compõe a equipe do Laboratório Audiovisual do CRIA-ISCTE.

Este artigo desenvolve a proposta de usar/trabalhar as imagens como leitura e escrita do mundo em experiências compartilhadas, em uma Antropologia pela educação². Para isso, faço um percurso das minhas práticas acadêmicas e do trabalho que fiz no doutoramento³, que envolveram muitas trocas e produção de conhecimento dentro e fora da sala de aula. Optei pelo conceito de imagem⁴ para englobar desenho e fotografia como coisas que servem para explorar e nos situar no mundo. Motivado pela possibilidade de novas práticas antropológicas, situo este processo de trabalho através de práticas de investigação colaborativas como um processo transformador pela educação, acompanhando o pensamento de Paulo Freire e Tim Ingold, e que pode despertar a percepção e a visão crítica de mundo nas pessoas. Os aspectos epistemológicos dos dois autores os aproximam, sendo o ponto principal a Educação como produção de conhecimento que rompe com o modelo de transmissão de representação/informação. Ou seja, diferentemente do modelo assumido nos principais centros de conhecimento ocidental, que é cartesiano e solipsista (Grosfoguel, 2010), Freire e Ingold propõem que o conhecimento se faz em interações com as pessoas no mundo. Então, existe uma ruptura epistemológica e filosófica na concepção da produção de conhecimento, que aproxima o olhar destes dois estudiosos. As convergências destes autores, vou trabalhando ao longo do texto, que envolve vários anos da minha jornada como estudante, professor e pesquisador.

Comecei em setembro de 2016 o doutoramento em Antropologia no Instituto Universitário de Lisboa – ISCTE, no mesmo ano em que ganhei uma bolsa da universidade para trabalhar no projeto Oficinas de Aprendizagem⁵. Esta bolsa era destinada a doutorandas/os realizarem atividades voltadas para despertar, incentivar e

² Ver Ingold (2015).

³ Dantas (2021), disponível no repositório do ISCTE-IUL no *link* <http://hdl.handle.net/10071/22806>.

⁴ O conceito de imagem que uso se desdobra das leituras de Ingold (2012), Deleuze e Guattari (1992) e Freire (1989, 1996), além de outras leituras complementares, como Samain (2012), Kossoy (2009), Joly (2019) e Andujar (2005). Os autores complementares serviram para trazer dimensões à imagem que por vezes podem divergir do meu ponto de vista. Os conceitos deles também podem não ser compatíveis entre eles. Mas o que me interessa não é fragmentar em grupos, mas tentar localizar pontos sutis que converjam com minha discussão, pois parto do ponto de que a imagem é uma categoria ampla, cujas qualidades não se esgotam, crescem nos vários estudos feitos em múltiplas áreas, como uma grande colcha de retalhos. E, por isso, o desafio é se debruçar sobre estes retalhos e tentar tecer encontros que dão forma às ideias em múltiplas visões e pontos de vista.

⁵ As práticas das oficinas consistiam em acompanhar/guiar os estudantes a criar processos de investigação de sua escolha, realizados geralmente em grupos e apresentados num momento de troca coletiva sob várias formas (falas, *slides*, *performances*, ensaios visuais e outros).

conduzir as/os estudantes do primeiro ano da licenciatura em Antropologia a pesquisarem. Permaneci no projeto por dois anos, até 2018 — espaço que aproveitei para introduzir a fotografia na pesquisa e nas atividades com os estudantes. Dando continuidade às minhas investigações com imagem, em 2019, junto com o fotógrafo Herberto Smith e o antropólogo Filipe Reis, ambos pesquisadores no campo das culturas visuais, lançamos o curso de Fotografia e Pesquisa, pelo Centro em Rede de Investigação em Antropologia – CRIA⁶. Este curso foi voltado para as pessoas pesquisarem com fotografias e construírem narrativas visuais e teve duas edições, cada uma com uma semana de duração (35 horas). Ainda entre 2018 e 2019, dei aulas como assistente convidado nas disciplinas de Antropologia e Imagem, na licenciatura do ISCTE, e de Projeto e Laboratório, na pós-graduação em Cultura Visuais Digitais da mesma universidade, desenvolvendo com as/os alunas/os vários projetos audiovisuais.

Introduzi brevemente até aqui as atividades de que participei porque elas nortearam os desdobramentos deste artigo; elas são os espaços e tempos em que desenvolvi experiências *com* imagens na Antropologia, sendo que toda experiência amadureceu na minha pesquisa de campo realizada em São Tomé, consolidando a experiência como um processo de educação, de prática compartilhada e de transformação entre todos os envolvidos. Então, o que apresento aqui é como a educação, no sentido resgatado de Freire e Ingold, foi moldando a pesquisa e vice-versa, em um laboratório da vida e de entendimento de processos de conhecimento *com* imagem.

Organizei o texto em duas partes: a primeira é dedicada a como lemos o mundo pelas imagens e a segunda, a como reescrever o mundo. Este artigo deve ser lido levando em consideração a epistemologia de Freire (1978a, 1987, 1989, 1996) e Ingold (2012, 2015, 2016), além da filosofia de Deleuze e Guattari (1997). Esses autores me situaram numa certa Antropologia ecológica⁷, com teorias capazes de me inspirar para criar experiências compartilhadas (Bortolami, 2016), fundamentais para falar *com* as pessoas, sobre os seus pontos de vista. A noção de experiência⁸ me levou a escolher o fazer antropológico como

⁶ Disponível em <http://www.apantropologia.org/apa/lembrete-2a-edicao-curso-breve-fotografia-e-pesquisa-construcao-de-narrativas-visuais-7-a-11-outubro-2019-iscte-iul/>. Acesso em 02/02/2022.

⁷ Compreendo que tanto Ingold como seu antecessor Gregory Bateson tiveram uma formação clássica em Antropologia, mas eles foram capazes de romper com o modelo cartesiano que separa sujeito e objeto, que separa corpo e mente e que diz que o conhecimento é feito pelo sujeito separado do mundo.

⁸ Na produção antropológica, consta o trabalho de Turner e Bruner (1986) sobre a Antropologia pela experiência, que associa o conceito de experiência a um “desvio” e aos “dramas sociais”. Uma proposta que pensa o estudo da disciplina por “ruidos” em um campo prático do vivido (Dawsey, 2005). A

um campo teórico e prático, ambos unidos, que entende o conhecimento na relação, em sintonia, em transformações pela observação e participação.

Antropologia com as pessoas no mundo

Começo por Paulo Freire, porque ele percebeu, com o auxílio de um projetor de *slides*, que a imagem despertava a curiosidade e a capacidade humana de reconhecer, abrindo um caminho para ensinar que transgredia a transmissão de informações. Com a imagem projetada, ele relacionou a letra e a palavra para as pessoas lerem o mundo e depois lerem as palavras, na junção de realidade e linguagem em dinâmicas (Freire, 1989, 1978a). A imagem na proposta freireana causa o encontro do sujeito com a sua realidade, em que o contexto, leitura do mundo, implica o texto, a linguagem, em um movimento de aprendizagem.



Desenho 01 - Belota surgiu como variação da palavra *borlota*, não existia no dicionário. Era usada pelas pessoas de Angicos, no Rio Grande do Norte, Brasil. Seu significado estava associado a uma indumentária nos rebenques de couro. Esta imagem em que palavra e desenho se misturam foi utilizada no projeto-piloto de alfabetização de Paulo Freire em 1963.

Antropologia pela experiência de Turner e Bruner me estimula a pensar em relações de produções de conhecimento em um campo prático, em interações.

Freire (1978a), ao propor a alfabetização como uma interpretação de mundo, fez uma associação direta da letra com o mundo visível⁹, no lugar onde o alfabetizado inicia o processo de decodificação pelas letras. Para exemplificar, Freire (1989) disse que aprendeu com seus pais a associação da letra ao mundo; quando chegou à escola, sua professora continuou a relação da palavra ao mundo, que ele chamou de *palavramundo* — é um movimento de leitura do mundo e leitura da palavra associada ao mundo.

A *palavramundo* é experiência fenomenológica, é prática de estar e perceber o mundo. Alfabetizar é prática educacional, em que uma pessoa aprende e outra conduz, num exercício de trocas entre educador e educando. Freire (1989) defende que o educador tem que escutar “corretamente”, comprometido com aquilo que o educando tem a dizer, com o seu saber. Escutar implica falar e, quando se escuta “corretamente”, se *fala com*.

A “Antropologia como prática de educação”, defendida por Ingold (2016: 407), é também uma proposta de estudo *com* as pessoas, em conjunto, uma experiência fenomenológica que ensina a ver/ouvir/tocar as coisas (Ingold, 2011). O educador não mais ensina só a ver o mundo com as pessoas em sociedade, mas “abre nossos olhos e mentes para outras possibilidades de ser”¹⁰ (Ingold, 2011: 15). A proposta de educação em Ingold e Freire é para ser construída *com* as pessoas no mundo, em relações de transformação dos sujeitos, que afetam e são afetados (Deleuze, 2002).

A experiência antropológica compartilhada

A experiência dialógica (Bortolami, 2016) *com* as pessoas no campo engendra uma prática antropológica em que o ponto de vista do outro se encontra com o repertório antropológico do/a pesquisador(a). O processo dialógico se dá através dos corpos, no contexto e nas trocas, em que a “sintonia” promove a qualidade do diálogo e “substitui a observação participante” (Bortolami, 2016: 222).

Bortolami falava em um processo de participação e observação que, ao mesmo tempo, pelo diálogo, visa promover a sintonia. Grimshaw e Ravetz (2015) trazem a

⁹ Deixo claro que estou narrando a vida de Paulo Freire e suas descobertas. Não tenho a intenção de colocá-lo como o precursor do uso da associação do mundo com a letra.

¹⁰ Tradução e revisão para a língua portuguesa brasileira de Caio Fernando Flores Coelho e Rodrigo Ciconet Dornelles do texto original referenciado neste trabalho: INGOLD, Tim. Epilogue: Anthropology is not Ethnography. In: INGOLD. *Being Alive*. Routledge: London and New York, 2011. p. 229-243.

relação exploratória entre ferramenta de pesquisa, ação, percepção e improvisação como base para se construir uma sintonia. A noção de movimento no contexto de um grupo criminalizado compõe a etnografia feita por Karina Biondi (2014), que, quando pesquisou o Primeiro Comando da Capital – PCC, entrou em sintonia com ele, no sentido de “estar no mesmo movimento” ou “correr lado a lado” (Biondi, 2014: 199). A autora disse que sua escrita foi feita para que não “traia o movimento” (Biondi, 2014: 27), que pode ser entendido como não quebrar a sintonia entre o pesquisador e o movimento das/dos suas/seus interlocutoras/es. Então, pelo diálogo, pela relação exploratória ou pelo pacto, as sintonias emergem, como observação e participação, juntas, nas trocas com as pessoas nos seus contextos. Casos que rompem com a ideia acadêmica de base cartesiana, que propunha o conhecimento “imparcial” feito por um observador neutro, que olhava sem estar localizado pelo seu corpo e pelo espaço (Grosfoguel, 2016: 30). E sabemos hoje, pelos ensinamentos de Donna Haraway (2009), entre outras/os, que todo o conhecimento é situado.

Ao optar por encarar o campo como experiência antropológica, é possível ter consciência que observar e participar acontecem juntos, transformados pelo diálogo, pelas partilhas e por tantos outros fluxos de trocas. Como dito por Ingold:

Pois observar não é objetificar; é atender as pessoas e coisas, aprender com elas, e acompanhá-las em princípio e prática. Com efeito, não pode haver observação sem participação — ou seja, sem uma composição íntima, na percepção como na ação, entre observador e observado. (Ingold, 2016: 407)

Ingold, na citação acima, em inglês, usa o verbo “*attend*” como proposta de entender, observar como servir, cuidar, estar atento, acompanhar e atender, que são ações que envolvem percepção e troca dialógica entre as partes.

Neste sentido, opto por relacionar a percepção com a consciência, para, junto com a proposta de Paulo Freire, pensar a experiência antropológica compartilhada como leitura de mundo. Freire (1987), em *Pedagogia do oprimido*, relaciona diretamente a consciência com a percepção, dizendo que a pessoa em situação de opressão passa por uma “percepção ingênua ou mágica” (Freire, 1987: 48) em que a sua postura fatalista não lhe permite perceber-se. A noção de consciência é o passo necessário para se entender que a imagem precisa ser questionada, debatida, compreendida e desnaturalizada. Adiante, ao expor alguns casos que desenvolvi na pesquisa como experiência, vou retomar os

conceitos de consciência mágica e crítica e a possível conscientização do sujeito face aos processos de opressão.

As Oficinas de Aprendizagem



Imagem 01 – A experiência como campo prático. Acervo pessoal do autor.

Na imagem acima, observamos um esquema que entrelaça pelo movimento a/o pesquisadora/or através da busca da sintonia com o ponto de vista das/dos participantes. Tudo entrecruzado pela observação, participação na relação entre a vida social, vida orgânica e assim por diante. A seguir, discorro sobre os casos que me levaram a formular a imagem.

O primeiro caso que apresento é o das Oficinas de Aprendizagem, em 2018, quando a colega Vanessa Amorim¹¹ e eu precisávamos incentivar as/os estudantes da licenciatura em Antropologia a fazer pesquisa. Então, ela e eu tentamos criar atividades para despertar a vontade do grupo de pesquisar. Realizamos, dentro e fora de sala de aula, rodas de conversa circulares ou passeios por Lisboa com o intuito de estimular o ponto de vista das/dos estudantes aos temas que queriam pesquisar. A partir do nosso conhecimento antropológico, era preciso conduzir as/os estudantes por atividades que lhes fizessem

¹¹ Vanessa Amorim é mestra em Antropologia pelo Instituto Universitário de Lisboa — ISCTE. Hoje, é doutoranda na mesma instituição, desenvolvendo o projeto *Safar a Vida: incerteza, informalidade e crise nas comunidades piscatórias de Olhão e Setúbal*.

despertar interesses por questões que as/os afetassem. A função das Oficinas era, portanto, ativar a vontade das/dos estudantes na pesquisa de campo não pela transmissão unívoca de conhecimentos, nem pela educação “bancária”¹², mas pela experiência criativa e pela descoberta em conjunto, pois, assim como Ingold (2010), Freire e Shor (1986), nós acreditávamos que as pessoas não eram tábuas rasas a serem preenchidas com nossos conhecimentos (ou com os dos livros). E, neste sentido, pensei que as imagens seriam boas para despertar a curiosidade e a capacidade humana de reconhecer (Freire, 1978a), para daí tentar acessar a crítica acerca da realidade.

Quando estávamos pensando na elaboração da atividade para as Oficinas, Vanessa propôs que usássemos, além de imagens, palavras, letras ou frases. Então, decidimos que daríamos revistas, jornais e outras publicações para que as/os estudantes recortassem as imagens e palavras que quisessem. Depois, elas/eles as colariam nas paredes de acordo com os temas escolhidos pelo grupo.



Foto 01 - Estudantes da licenciatura em Antropologia pensando seus temas de pesquisa com imagens e palavras (Lisboa - Laboratório Audiovisual do CRIA, polo ISCTE - Oficinas de Aprendizagem, novembro de 2016). Acervo pessoal do autor.

¹² *Educação bancária* é um termo utilizado por Freire (1996) para criticar a forma como a educação acontece pela transmissão de informação, ou seja, o professor deposita o conhecimento no estudante.

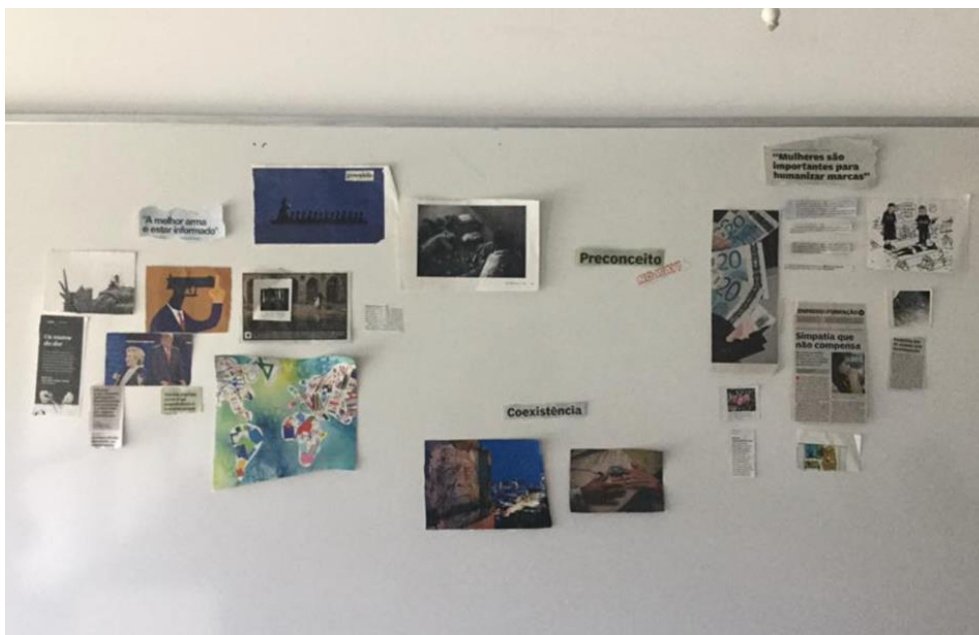


Foto 02 - Criação dos estudantes da licenciatura em Antropologia, que associaram imagens e palavras (Lisboa - Laboratório Audiovisual do CRIA, polo ISCTE - Oficinas de Aprendizagem, novembro de 2016). Acervo pessoal do autor.

Ao olhar as/os jovens fazerem o exercício que associava imagem e palavra para chegar a temas, percebi que elas/eles estavam usando suas percepções e agências (Ingold, 2015) na educação como prática de pesquisa. Elas/eles recortavam várias imagens, escolhiam algumas, descartavam outras, selecionavam palavras, criando uma rota de compreensão sobre um tema; estavam produzindo conhecimento pela habilidade (Ingold, 2010). O exercício com as imagens despertava a “atenção” para a imagem que eles tinham nas mãos, e ficava a cabo de mim e Vanessa conduzir as/os envolvidas/os no processo habilidoso (Ingold, 2010) de ver, tocar com precisão, narrar, escutar e descobrir pela interação entre o grupo e as imagens.

Neste contexto, o exercício de investigar fotografias e desenhos em busca de temas foi uma proposta de construção de conhecimento em que as imagens podiam ser compreendidas como “situação existencial”, que remetiam por abstração à realidade (Freire, 1987). Na alfabetização freireana, o desenho e a fotografia são objetos codificados que serviam para os sujeitos descodificadores se perceberem na realidade. Logo, a imagem para Freire (1987, 1996) é “situação” que comunica, algo capaz de inserir o sujeito na trama da vida, algo que potencializa o diálogo entre docente e discente. Então, estávamos usando nas Oficinas de Aprendizagem as imagens inicialmente como “situação existencial”, em que elas/eles escolhiam, fragmentavam a realidade, separavam

partes e, pela cisão, conseguiam perceber seus temas, despertando a visão do que seriam os problemas que as/os afetavam e que afetavam outras pessoas.

A relação imagem-repertório-tema aconteceu pela prática e no encontro com as imagens que, ao serem escolhidas individualmente, partiam da visão de mundo individual ao coletivo, pelos diálogos e em corpos atuantes. A percepção do encontro com as imagens no grupo das Oficinas promovia, pelo movimento em atenção (Ingold, 2016) e pelo movimento dialógico (Freire, 1989), o conhecimento. Pois, quando articulamos a imagem ao tema, as/os estudantes, pelas suas habilidades, capacidades, repertórios e saberes, foram visualizando que os temas não estavam isolados da realidade, mas eram parte das interações, dos devires no mundo (Ingold, 2012).

Logo, os trabalhos realizados na Oficinas com as imagens após a montagem, que estavam fixados na parede (foto 02), foram colados em cartolinas brancas e serviram para que a relação imagem-tema fosse mantida e alimentada. Ou seja, cada grupo de estudantes que escolheu um tema tinha uma pequena narrativa visual disponível para identificar criticamente sua visão e possibilidades de trabalhar a pesquisa.

A Etnoficção

Um segundo caso que pretendo explorar emergiu durante a minha participação como professor de dois cursos de Etnoficção¹³, promovidos pelo projeto Casalinho Comum BIP/ZIP, em 2018, junto com Kelen Pessuto¹⁴ e Filipe Reis¹⁵. Nestas atividades, fiz a proposta de usarmos a imagem para chegar às histórias de cada integrante. As imagens foram coladas em cartolinas e formavam pequenas narrativas visuais. O curso de etnoficção, diferentemente das oficinas de aprendizagem, tinha a proposta de ensinar um

¹³ Kellen Pessuto escreveu a seguinte apresentação para o Curso Breve do CRIA de Etnoficção: “A etnoficção é um método de filmagem etnográfica, que foi desenvolvido por Jean Rouch no final da década de 1950. Nele, a fronteira entre ficção e documentário é fluida. A etnoficção privilegia o uso de ‘não’ atores, filmagens no exterior, a improvisação tanto dos atores quanto de filmagem, a pesquisa de campo e a colaboração dos sujeitos filmados, pois os personagens são inspirados em suas próprias vidas. Assim, as histórias dos atores sociais se misturam às histórias de seus personagens”. Disponível em <https://artshums.com/curso-breve-a-etnoficcao-enquanto-metodo-de-realizacao-audiovisual-teoria-e-pratica/>.

¹⁴ Kellen Pessuto fez sua tese de doutoramento na Universidade de São Paulo - USP, sobre etnoficção, intitulada *Made in Kurdistan: Etnoficção, infância e resistência no cinema curdo de Bahman Ghobadi*.

¹⁵ Filipe Reis é docente do Instituto Universitário de Lisboa/ISCTE e coordenador do laboratório audiovisual do CRIA. Ele pesquisa Antropologia sonora, infância e fotografia. No âmbito do laboratório, desenvolvemos juntos vários projetos e pesquisas voltados para imagem e para a relação imagem-som.

conjunto de jovens, em situações sociais e escolares fragilizadas, a contar histórias através de vídeos. Mas, mesmo com objetivo diferente, quando elas/eles montaram essas narrativas ficcionais com as imagens, surgiram as histórias das suas vidas, algumas baseadas nos seus problemas concretos e quotidianos e outras pela idealização do que queriam ser. A saber, no caso de uma jovem que estava num processo de adoção e vivia em um orfanato, a cada imagem que ela escolhia na narrativa, ela refletia os seus desejos e a sua realidade, cada fotografia posta por ela era um fragmento da ficção junto com fragmentos do real, que no conjunto transmitiam sua relação pessoa-mundo.



Foto 03 - Frame do desenho que consta na etnoficção *Meu sonho*, da jovem participante do curso que narrou uma história baseada na sua vontade de construir um orfanato para todas as crianças do mundo que precisassem (Lisboa - Projeto Casalinho Comum, abril de 2018). Acervo pessoal do autor.

No nosso processo de trabalhar as histórias com os jovens, partíamos de uma cartolina que servia como base para se montar um *storyboard* dos filmes que surgiam das/dos participantes. Em um destes *storyboards*, estava a história de uma jovem que se casa, abre um restaurante, ganha dinheiro e faz um orfanato. Esta narrativa está no desenho acima, na etnoficção *Meu sonho*, que traz a vontade da jovem de encontrar um amor e casar junto com a realidade que envolve a sua vida no orfanato. Neste caso, percebo aquilo que Pessuto (2017) entende na produção de etnoficção como sendo um processo intertextual compartilhado, em que a ficção coexiste com a documentação da realidade das vidas das

peessoas. O fator da realidade surge na agência das crianças, nas suas ideias que brotam da relação com a leitura das imagens e pelo fato de narrarem com imagens o mundo que gostariam ou em que vivem.

Então, se a imagem tem um “verdadeiro poder de ideação” (Samain, 2012), elas suscitam ideias e pensamentos e também invocam os mitos e nossas ontologias (Andujar, 2005). A imagem no campo da semiótica tem a dupla dimensão do signo, que situa sua mensagem por um lado pelo aspecto conotativo, que é a interpretação a partir do repertório de cada sociedade, e por outro lado o aspecto denotativo, que seria o *analogon* (Barthes, 1990). A imagem tem inúmeras definições em vários campos do conhecimento, mas aqui, neste texto, ela será tomada como *trama* (Kossoy, 2002), *devir rizoma* (Dantas, 2021) ou *coisa* (Ingold, 2015) e, quando colocada no movimento em atenção e dialético, desperta a consciência de que estamos no mundo em encontros e afetos (Deleuze, 2002).



Imagem 02 – A imagem como uma coisa no seu devir. Acervo pessoal do autor.

A imagem no processo de leitura do mundo precisa entrar no movimento de promover pensamentos, de invocar ontologias, de carga simbólica repleta de codificações e decodificações e, principalmente, de *trama* e *rizoma*, pois estes últimos vão possibilitar o entendimento dos acontecimentos como devires, como uma história local destes devires.

Um autor que colocou a imagem em movimento foi Paulo Freire, pelo Círculo de Cultura, que partia da imagem para a letra e da letra para a palavra, e da palavra ao mundo, em processos dialéticos; do particular para o geral e vice-versa, da seguinte forma: o

condutor do Círculo de Cultura apresentava a imagem de um tijolo, e a partir daí as pessoas começavam a discutir sobre a olaria, a terra, as relações de trabalho, as dificuldades de trabalhar fazendo tijolos, pensavam a sociedade e depois retornavam para pensar em si no processo — no movimento dialético, o conhecimento é produzido pela totalidade das relações que compõe os objetos, e não por sua identidade.

Na condução do Círculo de Cultura, o condutor promovia o despertar para a imagem, em seguida a sua compreensão, permitindo colocar-se em afeto, deixando-se ser afetado. No movimento em atenção e dialético, a imagem se estende por palavras, como uma *palavraimagem*, que é:

palavraimagem – na produção do texto escrito, a leitura não deve representar uma ruptura com a imagem, mas sim a continuação dessa imagem no mundo. A *palavraimagem* é a noção de que a leitura da imagem precede a leitura da palavra, e a leitura das palavras é a continuação da imagem no mundo (Dantas, 2021: 28).

A leitura da imagem como continuação dela no mundo é um caminho para entender, sem tantas dualidades, a imagem e a palavra. E compreendemos que a imagem se prolonga pelo mundo, pelo seu devir rizoma, como por mim referido na minha tese doutoral: “*Devir imagem* é rizoma, multiplicidade que se transforma em uma nova linha, que brota pelo meio em novo devir, carregado de sensações e relações possíveis para transformar aqueles que o vivenciam em novos rizomas” (Dantas, 2021: 34).

Então, a leitura da imagem acontece pelo *movimento de atenção* (Ingold, 2010), que nos permite, na interação com a imagem no mundo, colocar o *olhar*, o *sentir* e o *ouvir* para fazer produzir respostas com cuidado e com a capacidade de avaliar. E, pelo *movimento dialético*, podemos, a partir da relação da imagem com o mundo, desenvolver uma consciência crítica sobre a totalidade das relações em que estamos envolvidos (Cruz; Bigliardi; Minasi, 2014). Ao perceber que somos capazes de prolongar a imagem pelas palavras no mundo, pelo movimento, abrimos brechas para nos vermos como parte deste mundo, como sujeito e objeto. Um exemplo é descrito por Freire (1989) ao narrar a situação de dois homens resolvendo como tirar o carro do atoleiro: diz que eles se deparam com a situação (imagem), debatem como resolvê-la (dialógico) e criam a solução (conhecimento) — teoria e metodologia se unem. Ao mesmo tempo, Freire (1989) coloca a imagem como uma abstração que leva à atuação na realidade, no trabalho — invocando o conhecimento dialético pautado no mundo concreto e nas práticas sociais. Então,

quando, no *movimento em atenção*, somos capazes de produzir conhecimentos em processos de experiência compartilhada, atuando com nossas habilidades (atenção e sensibilidade) (Ingold, 2010), conseguimos observar as palavras como prolongamento das imagens na leitura do mundo.

É importante, para a compreensão da *palavraimagem*, a sua associação com o mundo, pois isto pode permitir a leitura crítica da cultura¹⁶ para tomar consciência dela. Como dito por Freire (1987: 12): “Aprender a dizer a sua palavra é toda a pedagogia, e também toda a antropologia”. Para o pensador brasileiro, ler e escrever é alfabetizar-se, e alfabetizar-se é ler o mundo no seu *contexto*. O eixo que sustenta a leitura não é a junção mecânica de símbolos ou letras que formam palavras, mas a habilidade em estabelecer relações *dinâmicas* que ligam a realidade e a linguagem (Freire, 1989: 7).

Retomo a noção de consciência em Paulo Freire. De acordo com o educador, este processo parte do estágio *mágico*, no qual a pessoa acredita que sua condição é ditada por algo que está fora de si, atribuindo a algum Deus¹⁷ a confusão da sua vida. A fase seguinte seria a consciência *ingênua*, em que a pessoa começa a questionar sua existência, sua cultura e história. No terceiro estágio, tem a consciência *crítica*, e entre estes estágios vê-se também a consciência *fanática*. Nesta última, o dinheiro é a medida na vida pessoal, a verdade é exterior, existe uma ânsia de posse, o que interessa é ter. Na *crítica*, temos a noção acurada da realidade, de como a sociedade se inscreve na dimensão política e econômica, sua estratificação em classes sociais, os dominantes e as/os dominadas/os. Então, existe na educação a condução da percepção de si e do mundo — e do mundo em si, que parte da imagem como “situação existencial” e que permite à pessoa acessar sua condição de sujeito. Por fim, o processo de produção de conhecimento que se desenvolve pela consciência *crítica* permite às pessoas lerem o mundo por imagens — o mundo plasmado na imagem é uma espécie de casca gráfica em que as pessoas conseguem decodificá-lo.

¹⁶ Quando trago a noção de cultura, aqui, é do ponto de vista ecológico, que integra o sujeito no mundo em que ele vive, sem dicotomias, sem separações de sujeito e objeto. O sujeito passa a se perceber no mundo, como um sujeito capaz de transformá-lo (Freire, 1989).

¹⁷ Paulo Freire (1979) usa o termo “um Deus” quando se refere aos processos de conscientização do sujeito, por isso, acredito que, de forma mais ampla, o autor não tenha tomado em sua obra a única referência judaico-cristã de Deus.

A *palavraimagem*

É possível visualizar a *palavraimagem* no livro de Queiroga (2018), intitulado *Cordão*, que mostra o mundo das parteiras “tradicionais” por fotografias, através das quais percebemos o contexto em que suas vidas se desdobram — ali a cultura e a natureza se misturam em narrativas carregadas de simbolismos, ali o território tem fronteiras híbridas e pode ser compreendido pelo movimento das parteiras. Ao fim do livro, há um texto de Fabiana Moraes em que ela não tenta explicar as imagens, mas sim ampliar os seus significados, promovendo a leitura crítica sobre a ação das parteiras enquanto sujeitos históricos — mulheres que, pelos caminhos dos seus mundos, são autoras de suas histórias. O texto se integra e se prolonga pelas imagens, causando por vezes um movimento que nos faz questionar a realidade, que nos faz compreender a atuação daquelas mulheres como agentes que transformam, que estão em atuação para o bem coletivo.

A ampliação da imagem no mundo, pela sua leitura crítica, pode acontecer tanto escrita como oralmente. Neste sentido, o livro *Mitopoemas Yãnomam*, de 1979, organizado por Claudia Andujar, traz os desenhos sobre a mitologia yãnomam dos índios Koromani Waica, Mamokè Rorowè, Kreptip Wakatautheri. Como nos ilustra Andujar, primeiro eles desenhavam e depois narravam na sua língua os mitos presentificados¹⁸ nos papéis. Então, tanto no livro, que apresenta os desenhos junto com os mitos escritos, como na fala dos Yanomami ao ver os desenhos, temos a *palavraimagem*, que tanto acontece textualmente como oralmente, porque elas dão continuidade ao que está plasmado no papel.

A *palavraimagem* também acontece nos discursos coloniais sobre os povos originários, sobre as entidades, os seres da floresta e outros. O livro *Corupira: mau encontro, tradução e dívida colonial* apresenta a ideia de que o discurso colonial foi como uma “casca gráfica”, criada ao longo dos tempos. A obra parte das imagens de Tiago Acioli na capa e nas primeiras folhas, como se fossem a presença do Curupira, que se encontra com o texto, em estilo barroco, de Alexandro S. de Jesus (2019). Como dito no prólogo por Rodrigo Acioli, o livro “convoca ao devir”, em que se encontram impressão,

¹⁸ *Presentificar* é usado para situar a imagem/fotografia/desenho no presente, no movimento do mundo, em conexão e transformação. Além de situá-la em uma temporalidade de construção de subjetividade. Por fim, para afirmar que imagens não representam nada, elas são e estão no presente e no movimento do universo.

texto, imagem, papel e outros. Como o devir de Deleuze e Guattari (1997) é encontro, eu diria que o *devir imagem* (Dantas, 2021) me faz pensar em um livro de encontros, movimentos e continuidades, capazes de suscitar perguntas, curiosidades e extensões da imagem no texto e vice-versa — um livro de *palavraimagem*, um livro que, pela imagem e texto, busca a compreensão do mau encontro promovido pelo colonialismo.

povo



Foto 04 – Fotografia usada no Círculo de Cultura *Primeiro Caderno de Cultura Popular*, publicado originalmente pela República Democrática de São Tomé e Príncipe, São Tomé, 1978.

Outro exemplo da junção entre imagem e texto está na obra de Freire (1978b) *Caderno de Cultura Popular*, junto com os chamados Círculos de Cultura, que propuseram a leitura crítica do mundo partindo da imagem, em São Tomé e Príncipe, e que inspirou minhas pesquisas de Antropologia compartilhada. Quando estava estudando os *Cadernos de Cultura* e a dinâmica dos Círculos de Cultura, fui percebendo a fotografia e o desenho para daí passar à letra e à palavra, esta associada ao mundo, ou *palavramundo*, seguido pela palavra que lia o mundo — *palavraimagem*. Então, considero que a leitura das imagens não são processos mecânicos de classificação e descodificação simbólica ou estética, ou pura transmissão de representações. A leitura do mundo por imagens precisa ser feita pela observação, pela dialógica, pela dialética, em interações, em atenção para que a pessoa passe a perceber, pela sensibilidade e crítica, a imagem envolvida no seu contexto, em dinâmicas de realidade¹⁹ e linguagem — ou seja, de *palavraimagem*. Como fizeram os jovens nas Oficinas de Aprendizagem (foto 02), ao querer interpretar nas imagens os problemas que envolviam seus projetos de pesquisa e temas. Tudo feito de

¹⁹ A noção de realidade, aqui, deve ser vista como em Kossoy (2009), que fala em primeira e segunda realidade que envolvem a trama fotográfica, ou seja, a cada encontro com as imagens vive-se uma nova realidade.

maneira coletiva, com interações, debates sobre as fotografias e tentativas de articular uma espécie de narrativa com continuidades de imagens e palavras em conexões.

O Jogo da Memória



Foto 05 - O Jogo da Memória (Lisboa – Laboratório Audiovisual do CRIA, polo ISCTE, agosto de 2018). Acervo pessoal do autor.

O processo de leitura do mundo compartilhado envolve entrar em “sintonia”, como dito anteriormente, ou seja, na Antropologia a sintonia substitui a noção do método convencional de observação participante²⁰. Como chegar à *sintonia* e ao *movimento em*

²⁰ Neste artigo, não quero propor uma nova Antropologia ou negar os importantes feitos de antropólogas/os ao longo dos tempos. O que estou buscando como entendimento é que o conhecimento não é exclusivamente o modelo cartesiano que separa observar (pesquisar) e participar (criar sintonia). Participar e observar juntos têm uma coerência epistemológica e filosófica com as opções dos autores centrais nesta discussão.

atenção para alcançar a *palavraimagem* com um grupo? Foi ruminando esta questão que bolei²¹ o Jogo da Memória (foto 05). Sobre o jogo:

1. O Jogo da Memória serve para, em um curto espaço de tempo, envolver um grupo de pessoas em uma mesma *sintonia*, despertando o *movimento em atenção* com as imagens. Tanto consegui perceber estas questões em aulas no Laboratório Audiovisual de que participo como na minha pesquisa em São Tomé, onde realizei o jogo diversas vezes.
2. No Jogo da Memória, quando as imagens são articuladas a temas e estes, à vida das pessoas, em movimento dialético, elas possibilitam que coletivamente se consiga ler o mundo pelas imagens, a *palavraimagem*.

O Jogo da Memória foi montado com 34 fotografias²², subdivididas nas categorias: *práticas sociais*, *roça*, *aspectos simbólicos da colonização* e *mato*. As fotografias e desenhos utilizados no Jogo são da vida nas roças de cacau do sul da Bahia (Dantas, 2016), feitas para pesquisar as/os meeiras/os em roças que passavam por situação de crise.

A narrativa do Jogo da Memória foi adaptada da exposição que realizei no Museu do Neo-Realismo²³, que teve uma curadoria coletiva, feita por Fernando Marques, por Milena Seita e por mim. Nela, criamos uma curadoria implicada na leitura de mundo das roças por imagens — *palavraimagem*.

²¹ Em 2018, meu orientador de doutoramento Paulo Raposo me convidou para apresentar minha pesquisa nas roças da Bahia para seus estudantes do mestrado em Antropologia. Tinha a possibilidade de dar uma aula convencional, com uso do projetor ou quadro de anotações, tendo o grupo de estudantes sentado à minha frente em uma sala. Resolvi romper o modelo “tradicional” e tentar trabalhar com narrativas visuais, como no caso das Oficinas de Aprendizagem.

Minha intenção, ao empregar o jogo, era apresentar meu trabalho sem precisar começar com explicações, só com a minha fala, mas primeiro exercitando a escuta comprometida, descobrindo o que elas sabiam, pensavam e sentiam das fotografias, enfim, o que elas estavam vendo. Eu acompanhava e enriquecia ao adicionar informações às/aos participantes, e desvendávamos coletivamente. Compartilhamos conhecimentos a partir da descontração que envolve o jogo, rindo e brincando dos nossos “erros” e “acertos”. Aos poucos, brotava a voz das/os mais caladas/os.

²² Ver o site <https://www.emilianodantas.com/pesquisa-e-inovacao-com-imagem>, onde são apresentadas várias situações em que realizei o jogo em São Tomé e um pequeno vídeo do jogo em <https://youtu.be/gkNmN9785Wk>. O jogo é composto por 17 fotografias duplicadas, dispostas, depois de embaralhadas, com a superfície voltada para baixo. O objetivo é encontrar o par. As/Os participantes podem virar duas fotos por cada vez; se as fotos forem iguais, são retiradas, e a/o jogadora/or que acertou ganha o direito de virar outra foto, revelando outro par até errar; se errar, voltam-se as cartas com a superfície para baixo novamente e passa-se a vez.

²³ Em julho de 2018, estreei a exposição Entre o Mato e a Roça no Museu do Neo-Realismo (Vila Franca de Xira), com fotografias da minha pesquisa sobre os meeiros do Cacau das roças do sul da Bahia.



Imagem 03 - A *palavraimagem* no movimento que produz conhecimento. Acervo pessoal do autor.

Quando montei o jogo pela primeira vez, foi para apresentar minha pesquisa de mestrado, sem precisar introduzir o assunto pelo meu ponto de vista, evitando ser eu a falar e informar sobre um tema para as/os estudantes, que ficariam caladas/os recebendo as informações. Planejei quebrar este ritual de transmissão de informação para primeiro escutar o que as pessoas sabiam sobre aquelas imagens, em uma prática divertida, lúdica e curiosa que nos aproximasse. Levei esta prática para São Tomé e Príncipe: minha ideia partia da possibilidade de, mesmo sendo fotografias da Bahia, elas funcionarem como um reflexo, no qual o grupo não buscaria a identidade das imagens, mas a totalidade das relações em que cada foto despertaria uma situação — o movimento dialético. As pessoas em São Tomé olhavam para fotos da Bahia e debatiam sobre as suas realidades — como no caso de uma participante que olhou duas pessoas idosas sentadas e começou a falar dos seus avôs. Nesta dinâmica, a experiência antropológica compartilhada dava início ao *ciclo gnosiológico* ou *ciclo de autoconhecimento* (Freire; Shor, 1986), que é quando se produz um novo conhecimento e se percebe este conhecimento. Os dois momentos do ciclo aconteciam quando as pessoas liam as imagens e reescreviam o seu mundo a partir delas. Na leitura crítica, vai-se descobrindo e descodificando o mundo, surgindo um novo conhecimento; no segundo momento, este conhecimento se constitui como narrativa do mundo, ou quando se reconhece o conhecimento.

As narrativas visuais que penso como reescrita de mundo aconteceram no término do Jogo da Memória, pois tive a ideia de pedir aos participantes que escolhessem algumas fotografias e contassem estórias sobre elas. Em outras palavras, cada estudante foi convidado a escolher algumas imagens e contar uma estória, criando uma narrativa visual, um exercício de reescrever o mundo, o que chamei de *imagensmundo*. Então, a escrita do mundo por imagens, na linha do pensamento freireano, pode ser chamada de *imagensmundo*. Ou seja, *imagensmundo* é a cognição do mundo por imagens, sendo *afetado*²⁴ e promovendo conhecimento (Dantas, 2021: 28-29).



Foto 06 - O Jogo da Memória, agosto de 2019 (roça/comunidade Milagrosa – São Tomé.) Acervo pessoal do autor.

²⁴ Trago aqui a noção de Deleuze e Guattari (1997) de afeto como sendo “uma potência de matilha, que subleva e faz vacilar o eu” (Deleuze; Guattari, 1997: 17). Deleuze (2008) diz que os devires são afetos que transformam aqueles que os ultrapassam, torna-se outro.

Ao final do Jogo da Memória, convidava as pessoas a construírem narrativas visuais a partir de seus próprios conhecimentos e do que olhavam nas fotos, em um processo circular de leitura das imagens²⁵, que engendrava a leitura de mundo e, posteriormente, a reescrita do que viam na junção das imagens²⁶. As pessoas estavam livres para colocarem seus repertórios, saberes, consciências e ideias. As imagens funcionavam como espelhos²⁷ capazes de refletir as subjetividades dos sujeitos nos seus contextos locais, valorizando os saberes locais. Por isso, a narrativa com imagens partia da leitura de mundo para despertar a consciência em processos de curiosidade e descoberta.

As imagensmundo

Paulo Freire, no seu projeto de construção de conhecimento dialético, promoveu a leitura e reescrita do mundo. Ele estimulava a prática de transformação consciente do mundo. Amadureci esta prática com meus colegas Filipe Reis e Herbeto Smith nos Cursos de Fotografia e Pesquisa: Construção de Narrativas Visuais. Os cursos estimulavam as/os estudantes a compreenderem o mundo por imagens, *palavraimagens*, com movimento em atenção e com o olhar na pesquisa. Para isso, desenvolvi técnicas de observação, como uma estrutura em papelão que isolava a visão da pessoa só para a fotografia, para ela despertar a atenção e se conectar com a imagem, como mostra a foto 07, abaixo.

²⁵ Flusser (1998) discorre sobre a leitura das imagens em um tempo circular, pois o olhar retorna a elementos já vistos, em retornos e circularidade.

²⁶ Ao longo de vários anos trabalhando com imagens, optei por retirar as margens para facilitar a junção e dar fluidez à narrativa visual.

²⁷ Desenvolvi a ideia de imagens como espelho em Dantas (2021) a partir da leitura de Verger (2019), que fazia uma relação entre África e Brasil, pelos arquétipos dos orixás.



Foto 07 – Estudantes do curso Fotografia e Pesquisa usavam uma caixa de papelão para observar fotografias (Lisboa – Laboratório Audiovisual do CRIA, polo ISCTE, maio de 2019). Acervo pessoal do autor.

Nos Cursos de Fotografia e Pesquisa, os facilitadores mostravam fotografias soltas, montadas em K-line, do século XIX e XX. Essas imagens eram oferecidas aos participantes, que poderiam escolher livremente para depois dizer: 1. O motivo da sua opção; 2. O que sabia sobre a imagem; 3. E em que aquelas imagens influenciavam nas suas vidas — perguntas que introduziam o movimento dialético. Por fim, o participante era convidado a colocar na parede a fotografia, fazendo uma narrativa visual. Após todos passarem por este momento, os professores relacionavam as fotografias ao contexto de pesquisas acadêmicas em que foram feitas, em várias áreas diferentes, o que acionava um ciclo de conversas. Neste curso, amadureci a prática da experiência antropológica compartilhada, pois partíamos primeiro escutando o que cada um tinha a falar, com o seu conhecimento sobre as fotografias, para depois falarmos. Isso gerava o que Freire (1989) considerou como *falar com*.



Foto 08 - Estudantes juntos com os facilitadores desenvolvendo as narrativas visuais (Lisboa – Laboratório Audiovisual do CRIA, polo ISCTE, maio de 2019). Acervo pessoal do autor.

Após as aulas iniciais em sala, partimos para exercícios fotográficos em Marvila, um bairro mais periférico da cidade de Lisboa, em grupo, e cada participante realizou livremente ali suas fotografias, sobre o enfoque e tema que quisesse. No dia seguinte, nos reencontramos e todas/os levaram até 15 imagens impressas, das várias que tinham batido em Marvila. Em casa, cada estudante teve de escolher 15 fotografias, que era, afinal, o momento de refletir individualmente a respeito do trabalho. Fizemos a sessão de visionamento coletivo das fotos em mesas espalhadas na sala, possibilitando que todas/os circulassem, olhassem em ângulos diferentes. Os facilitadores convidavam cada estudante a apresentar suas 15 fotografias, colocá-las na mesa, para falar sobre elas em narrativas visuais. Então, percebi que se articulava a leitura do mundo ao que experienciamos em Marvila, porque tanto a/o estudante ia interpretando o lugar como ia se posicionando neste lugar como autora/or. As/Os outras/os participantes também eram convidadas/os a comentar, o que gerava o debate pela *palavraimagem* — um novo conhecimento.

O momento seguinte a este foi o de ressignificar o que viram com suas imagens, pois, quando estavam em conjunto, as fotografias formavam narrativas visuais, como a letra

que forma a palavra e que cria a oração. Ali aconteceu o exercício de reescrever o que foi vivido em Marvila, *imagensmundo* — momento de ter percepção do novo conhecimento. Eu e meus colegas facilitadores íamos reconduzindo as pessoas pelas narrativas visuais para potencializar as junções das imagens, as relações entre elas e a compreensão de como elas seriam a reescrita do mundo. A reescrita do mundo por imagens nestes termos seria o segundo momento do *ciclo gnosiológico*, aquele que diria como o conhecimento seria percebido. A nossa condução se deu não como transmissores de representações ou de informações, mas como condutores de imagens/coisas que exploravam com as pessoas o bairro de Marvila. O papel do condutor no processo do *ciclo gnosiológico* pode ser interpretado da seguinte forma:

O processo de aprendizado por redescobrimento dirigido é transmitido mais corretamente pela noção de *mostrar*. Mostrar alguma coisa a alguém é fazer esta coisa se tornar presente para esta pessoa, de modo que ela possa apreendê-la diretamente, seja olhando, ouvindo ou sentindo. Aqui, o papel do tutor é criar situações nas quais o iniciante é instruído a cuidar especialmente deste ou daquele aspecto do que pode ser visto, tocado ou ouvido, para poder assim “pegar o jeito” da coisa. (Ingold, 2010: 21)



Foto 09 – *Imagensmundo* de Marvila, de Rita Alho (Lisboa – Galeria A Z, junho de 2019). Acervo pessoal do autor.

As fotografias de Rita Alho, na foto 09, se unem em movimento de desenquadramento para criar novas formas para arquitetura do lugar, de onde emanam outras linhas de fugas, onde se fazem junções e conexões possíveis pelo exercício de pensar cada imagem, de recolocá-la em várias posições, e de não se prender a uma linearidade de leitura. As imagens, quando reescrevem a experiência vivida no mundo, criam muitas possibilidades, dialogam com a poesia, se desprendem de possíveis ordens que narram com início, meio e fim. O exercício de desenquadramento, de pensar a imagem como *coisa*, de romper com uma possível representação do bairro, abre espaço para uma fotografia exploratória do mundo visível, que narra se desprendendo de formatações limitantes.

As imagens de Rita Alho me permitem partir da *leitura do mundo* (Freire, 1989) para uma *Antropologia da educação* (Ingold, 2016), porque a narrativa visual colocou a estudante no exercício de observação (ver/ouvir/sentir) no bairro de Marvila, pelas suas *habilidades*, como a “base de todo conhecimento” (Ingold, 2016: 18). Mas Rita chegou à narrativa visual acima, que foi sua reescrita de mundo, em uma relação dialética com o grupo, com os facilitadores, com o bairro, no que Freire (1989, 1995) acreditava como sendo o meio de se produzir conhecimento na relação. Em suma, uma antropologia visual *com as pessoas*. Sendo assim, a aproximação de Freire e Ingold se situa na produção de conhecimento, na atenção em realizar as atividades, no despertar dos sentidos, na capacidade de perceber o mundo e se perceber no mundo. Assim, a Antropologia, quando é *com as pessoas*, abre um grande leque para se trabalhar com as imagens nas interações, na leitura de mundo, na reescrita de mundo, ou seja, a imagem promove encontros e estabelece relações de atenção e produção de conhecimento.

Pensando nos encontros dentro do fazer antropológico, temos o trabalho de Margareth Mead e Gregory Bateson, que resultou no livro *Balinese Character: a photographic analysis* (Mead; Bateson, 1942), que pode ser um excelente exemplo para pensar o que tenho procurado explorar neste artigo. Aquela publicação foi reconhecida por várias/os antropólogas/os como uma das precursoras da Antropologia Visual, pela concepção e proposta inovadora de criar narrativas visuais que analisavam a vida em Bali. O livro foi feito para ser uma leitura e escrita de mundo balinês com imagens. O estudo foi focado em entender a formação do *ethos* balinês pela articulação de imagem e texto, delineando as formas de socialidade em Bali.

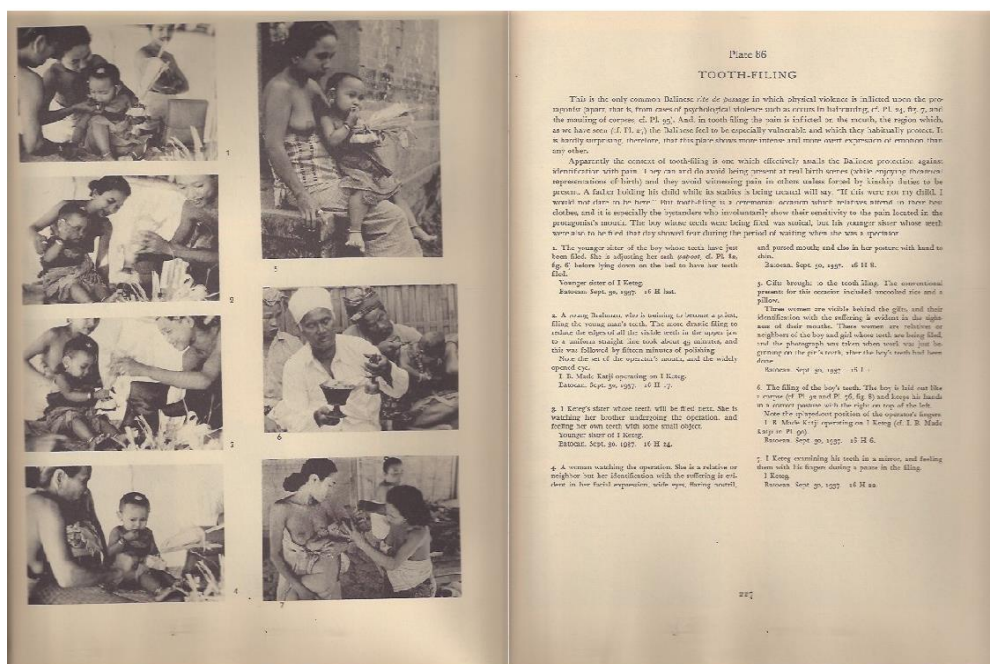


Foto 10 - Livro *Balinese Character: a photographic analysis* (Bateson; Mead, 1942: 225-227).

Pode-se ver na foto 10, na página 226, do lado esquerdo, sete fotografias organizadas em colunas e em sequências numeradas para serem vistas de cima para baixo em duas colunas. Na página 227, há o texto relacionando a numeração das fotos, como extensões do significado daquelas imagens como *palavraimagem*. O texto não tenta explicar ou ilustrar as fotografias, mas sim ampliar seus significados.

Então, Bateson e Mead (1942) tanto apresentavam a *palavraimagem* quanto ampliavam o significado das imagens pelos textos, como as *imagensmundo* nas páginas com sequências de fotografias, narrando a vida em Bali imagetivamente. Nas pranchas com fotografias e desenhos, temos a reescrita de como era a sociedade balinesa por imagens, em exercício de *ciclo gnosiológico* devido ao processo de formação do livro.

A concepção do livro de Bateson e Mead (1945) primou pela composição de narrativas visuais feitas entre um grupo de psiquiatras, educadores e sociólogos (Samain, 2004), que juntos escolheram as imagens entre 1.288 desenhos e 25 mil fotografias — o exercício de escolha das imagens exigiu a leitura destas imagens (*palavraimagem*), o que gerou um novo conhecimento para o grupo. A seguir, quando Bateson e Mead, juntos com sua equipe²⁸, montaram as narrativas visuais para compor o mundo balinês, reescreveram por

²⁸ Bateson e Mead voltaram de Bali em fevereiro de 1939; após a chegada, formaram uma equipe crítica, com psiquiatras, sociólogos e educadores, para escolha das imagens (Samain, 2004: 53).

imagens (*imagensmundo*) o mundo. Este segundo exercício permite reconhecer o conhecimento produzido. Elas/es romperam com a simples transmissão de representação porque estavam reescrevendo o contexto balinês coletivamente, no movimento em atenção e dialético, em que a curiosidade e a criatividade caminhavam juntas e em que foi necessário potencializar as conexões de cada imagem nas sequências de cada página e do livro como um todo. Porque, se o livro tinha narrativas individuais, ele também tinha uma grande narrativa conjunta, de todas as imagens que o compunha.



Imagem 04 - *Imagensmundo* no movimento perceber o novo conhecimento. Acervo pessoal do autor.

O movimento de reescrever o mundo com as imagens quando em exercício de problematizar a gênese das representações torna-se mais epistêmico, como nos casos apresentados das Oficinas de Aprendizagem, da Etnoficção ou do Curso de Fotografia e Pesquisa, em que as pessoas problematizavam o seu mundo, se percebiam neste mundo e reescreviam este mundo. Outrossim, sigo no pensamento freireano dando passos adiante no sentido de compreender que não só a linguagem é capaz de criar a representação cognitiva, mas a imagem no fluxo de criação também o é.

Ao escolherem as imagens, ao montá-las em pranchas com sequências que se articulavam entre si, Bateson e Mead (1942) reescreveram o que observaram em Bali e construíram narrativas visuais na experiência antropológica compartilhada; como os

jovens das Oficinas de Aprendizagem ou da Etnoficção, ou os estudantes do Curso de Fotografia e Imagem, tal como os participantes do Jogo da Memória e do Círculo Cultural o fizeram. Permitiram-se em atenção ver, sentir e narrar os seus mundos pela *palavraimagem* e *imagensmundo*.

A proposta de leitura do mundo pela *palavraimagem* se inicia quando a pessoa se coloca em atenção com a imagem, em encontros. Ela vai ganhando complexidade à medida que o sujeito consegue ter a capacidade de relacionar a sua vida com as imagens, percebendo como aquela *coisa* interfere na sua vida, como se é afetado pela conexão imagem+sujeito+mundo. Para se fixar melhor, é preciso retomar a noção de que ler o mundo não é transmissão de representação, mas produção de conhecimento, que, diferentemente dos modelos reproduzidos pelas universidades ocidentais (Grosfoguel, 2010), acontece na relação, no mundo em movimento. Por isso, a experiência dialética compartilhada permite a leitura do mundo imagem+sujeito+mundo como construção de conhecimento, de novos conhecimentos e de pessoas capazes de se perceber no mundo com o mundo. Ou seja, por imagens em relações somos capazes de ler o mundo.

A seguir, vem o momento de reescrever o seu mundo pelas *imagensmundo*. O momento de relacionar cada imagem a uma situação que compõe uma história que comporá a história local. Reescrevendo a sua história, as pessoas se tornam autoras/es conscientes, ao despertar a leitura crítica do local, do trabalho, da cultura, das marcas coloniais ou do que os oprimem. Ser autora/or por imagens é uma possibilidade de diminuir as dicotomias entre desenho e escrita, natureza e cultura, saber erudito e saber popular, e assim sucessivamente. Narrar com imagens não é ato mecânico ou exercício cadenciado de unir linhas e formas, mas de perceber e complexificar, de desnaturalizar, de criticar, de contextualizar cada situação apresentada nas imagens. As *imagensmundo* se articulam de *imagens/coisas* em exercícios de aproximação, transbordando as margens, desenquadrando a *coisa* que não se separa do sujeito que investiga o seu mundo.

Antropologia como educação é uma grande oportunidade para o campo da Antropologia Visual se desenvolver pela produção de conhecimento que une observação e participação para o amadurecimento da crítica. E, deste modo, a Antropologia não pode ser mais feita de pessoas imaginadas que olham distanciadas e falam sobre seus objetos de estudo. Acredito que a disciplina sempre foi um caminho para a sintonia, para o afeto e trocas. Por isso, as imagens nos restituem a possibilidade de conexões entre pesquisa, estudante e de quem conduz a produção de conhecimento compartilhado.

Referências

- ALVES, André e SAMAIN, Etienne. *Os argonautas do mangue precedido de Balinese character (re)visitado*. Campinas: Editora Unicamp/São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004.
- ANDUJAR, Claudia. *A vulnerabilidade do ser*. São Paulo: Cosac e Naify, 2005.
- BIONDI, Karina. *Etnografia no movimento: território, hierarquia e lei no PCC*. 2014. 336 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.
- BORTOLAMI, Gabriele. O trabalho de campo como experiência etnográfica nas aldeias da comuna de Luvo, município de Mbanza Kongo. *Mulemba – Revista Angolana de Ciências Sociais*, v. 6, n. 12, p. 203-268, 2016.
- CRUZ, Ricardo Gauterio; BIGLIARDI, Rossane Vinhas; MINASI, Luis Fernando. A dialética materialista de Paulo Freire como método de pesquisa em educação. *Conjectura*. Caxias do Sul, v. 19, n. 2, p. 40-54, maio/ago. 2014.
- DANTAS, Emiliano. *Os meeiros do cacau do sul da Bahia: trabalho, corpo e documentação*. Ibicarai: Via Litterarum, 2016.
- DANTAS, Emiliano. *A imagem enquanto leitura e escrita do mundo: o levele e a ferida colonial em São Tomé*. 2021. Tese de doutorado (Antropologia). Lisboa: programa de Antropologia do Instituto Universitário de Lisboa/ISCTE, 2021.
- DAWSEY, John Cowart. Victor Turner e antropologia da experiência. *Cadernos de Campo*. São Paulo, v. 14, n. 13, p. 163-176, 2005.
- DELEUZE, Gille. *Espinosa: filosofia prática*. São Paulo: Escuta, 2002.
- DELEUZE, Gille e GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* São Paulo: Editora 34, 1992.
- FLUSSER, Vilém. *Ensaio sobre a fotografia: para uma filosofia da técnica*. Lisboa: Relógio d'Água, 1998.
- FREIRE, Paulo. Paulo Freire, no exílio, ficou mais brasileiro ainda. *O Pasquim*. Rio de Janeiro, n. 462, p.11, dez. 1978a. Entrevista concedida a Claudius Ceccon.
- FREIRE, Paulo. *A luta continua: segundo caderno de cultura popular*. São Tomé: Ministério de Educação e Desporto, 1978b.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire / Paulo Freire; [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]*. – São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17^a ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo e FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GRIMSHAW, Anna e RAVETZ, Amanda. Desenhar com uma câmera? Filme etnográfico e antropologia transformadora. Tradução de Tatiana Lotierzo e Luís Felipe Kojima Hirano. *GIS - Gesto, Imagem e Som - Revista de Antropologia*, São Paulo, Brasil, v. 6, n. 1, 2021.
- HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, Campinas, SP, n. 5, p. 7–41, 2009.
- INGOLD, Tim. Anthropology is not ethnography. In: INGOLD, Tim. *Being alive: essays on movement, knowledge and description*. Londres: Routledge, 2011, p. 229-43.
- INGOLD, Tim. *Estar vivo: ensaio sobre movimento, conhecimento e descrição*. Tradução de Fábio Creder. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015.
- INGOLD, Tim. Chega de etnografia! A educação da atenção como propósito da antropologia. *Educação*, v. 39, n. 3, p. 404-411, 2016.
- INGOLD, Tim. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, n. 18, n. 37, p. 25-44, 2012.
- JESUS, Alexandro Silva de. *Corupira: mau encontro, tradução e dívida colonial*. Recife, Titivillus, 2019.
- JOLY, Martine. *Imagem e os signos*. Lisboa: Edições 70, 2019.
- KOSSOY, Boris. *Realidades e ficções na trama fotográfica*. São Paulo: Ateliê Editora, 2009.
- PESSUTO, Kelen. *Made in Kurdistan: Etnoficção, infância e resistência no cinema curdo de Bahman Ghobadi*. 2017. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- QUEIROGA, Eduardo. *Cordão*. Recife: Zoludesign, 2018.

SAMAIN, Etienne. As imagens não são bolas de sinuca: como pensam as imagens. In: SAMAIN, E. (organizador) *Como pensam as imagens*. São Paulo: Editora Unicamp, 2012.

TURNER, Victor e BRUNER, Edward M. (orgs.). *The anthropology of experience*. Urbana: University of Illinois Press, 1986.

VERGER, Pierre. *Orixás: deuses iorubás na África e no Novo Mundo*. Salvador: Fundação, 2019