Universidade Federal de Goiás

Faculdade de Artes Visuais

Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual - Mestrado

“TIA, ME ENSINA A TIRAR FOTO?”

SABERES PARTILHADOS, VISÕES PLURAIS

DE UM ASSENTAMENTO RURAL

JÚLIA MARIANO FERREIRA

GOIÂNIA/GO

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
GPT/BC/UFG

Ferreira, Júlia Mariano.
F383t "Tia, me ensina a tirar foto?" [manuscrito] : saberes partilhados, visões plurais de um assentamento rural / Júlia Mariano Ferreira. - 2013.
259 f. : figs.

Orientadora: Profª. Drª. Alice Fátima Martins.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Artes Visuais, 2013.
Bibliografia.
Inclui listas de figuras.
Anexos.

1. Fotografia – Criança. 2. Fotografia – Narrativas. 3. Assentamento rural – Fotografia. I. Titulo.

CDU: 77:911.37

Universidade Federal de Goiás

Faculdade de Artes Visuais

Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual - Mestrado

"TIA, ME ENSINA A TIRAR FOTO?"

SABERES PARTILHADOS, VISÕES PLURAIS

DE UM ASSENTAMENTO RURAL

JÚLIA MARIANO FERREIRA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual – Mestrado da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE EM ARTE E CULTURA VISUAL, linha de pesquisa Culturas da Imagem e Processos de Mediação, sob orientação da Profª. Dra. Alice Fátima Martins.

GOIÂNIA/GO

2013

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **[X] Dissertação** **[ ] Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	Júlia Mariano Ferreira				
E-mail:	juliamariano@yahoo.com.br				
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página? [X]Sim [ ] Não					
Vínculo empregatício do autor					
Agência de fomento: CAPES				Sigla:	
País:	Brasil	UF: GO		CNPJ:	
Título:	*"Tia, me ensina a tirar foto?"* Saberes partilhados, visões plurais de um Assentamento Rural				
Palavras-chave:	Fotografia, Criança, Narrativas, Assentamento Rural, Pesquisa Participante, Pesquisa-Ação				
Título em outra língua:					
Palavras-chave em outra língua:					
Área de concentração:	Culturas da Imagem e Processos de Mediação				
Data defesa: (02/04/2013)					
Programa de Pós-Graduação:	Arte e Cultura Visual				
Orientador (a):	Alice Fátima Martins				
E-mail:	profalice2fm@gmail.com				
Co-orientador (a):*					
E-mail:					

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento [X] SIM [ ] NÃO[1]

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

_____ Data: ____ / ____ / _____

Assinatura do (a) autor (a)

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Universidade Federal de Goiás

Faculdade de Artes Visuais

Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual - Mestrado

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Alice Fátima Martins (FAV/UFG)

Orientadora e Presidente da Banca

Profa. Dra. Laura Maria Coutinho (FE/UnB)

Membro Externo

Profa. Dra. Irene Tourinho (FAV/UFG)

Membro Interno

Profa. Dra. Lilian do Amaral Nunes (IA/UNESP)

Suplente do Membro Externo

Prof. Dr. Raimundo Martins (FAV/UFG)

Suplente do Membro Interno

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado inteiramente a todas as crianças sem terra moradoras do Assentamento Palmares que participaram e se envolveram com o projeto Cotidianos de Uma Infância: Experiências Fotográficas. Também dedico esse trabalho aos pais e avós das crianças, por nos acolherem durante o projeto e permitirem a participação de seus filhos e netos. Sem o compromisso dessas pessoas, nossa caminhada não teria nos levado pelos caminhos por onde andamos. Muito obrigada!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter colocado em meu caminho pessoas que apoiaram minhas ideias, tornando possível que esta dissertação se tornasse realidade;

Meus pais, Tânia e Roberto por terem me educado da maneira como educaram, dando-me liberdade para que eu realizasse minhas escolhas e seguisse pelos caminhos desejados por mim;

Meu esposo Marcelo Henrique da Costa por toda a paciência, compreensão, apoio, incentivo e amor, principalmente na reta final da escrita da dissertação;

Minha orientadora Alice Fátima Martins, por ter confiado no meu projeto de pesquisa e ter acreditado que iríamos desenvolver uma pesquisa interessante. Também pelo companheirismo e compreensão durante todas as etapas da dissertação;

Lucas Mariano, Luísa Viana e Rhanna Azevedo, meus (mais do que) observadores: meus companheiros de projeto, sem os quais, com certeza, não teria conseguido perceber muitas nuances do Projeto Cotidianos de uma Infância e sem os quais não teria companhia nas minhas viagens semanais ao Palmares;

Meus professores do mestrado, principalmente Irene Tourinho, Raimundo Martins e Leda Guimarães, por compartilharem seus conhecimentos e orientarem minhas leituras;

Professor Nilton José dos Reis, da Faculdade de Comunicação e Biblioteconomia da UFG (Facomb), por ter plantado em minha mente a sementinha desse projeto há 6 anos;

Paulo César Boni e Maria Irene Pelegrino, professores do curso de pós-graduação *latu sensu* em Fotografia: práxis e discurso fotográfico, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), por terem me influenciado a continuar com a pesquisa acadêmica na área da fotografia;

Meus amigos de mestrado, principalmente Renato Cirino, Aurisberg Matutino, Maurício Remígio, Tales Gubes, Rogério Flori e Allex Medrado, com quem discuti questões que me inquietaram ao longo dessa pesquisa;

Mariana Capeletti, amiga do mestrado, que me deu as câmeras fotográficas sem as quais o projeto Cotidianos de uma Infância não teria ocorrido;

Todos os meus parentes e amigos que precisaram da minha presença durante esses dois anos, mas entenderam a minha ausência em função da dissertação, principalmente tia Judy, tio Benedito, tio Júnior, Vó Linda, Vô Benvindo, sogra Maria da Glória, sogro José Libério e amiga Mayara Vila Boa;

A CAPES, por ter financiado esta pesquisa;

A Alzira e Fabrício, funcionários do Programa de Pós-graduação em Arte e Cultura Visual, por terem sido sempre tão prestativos e eficientes em atender todas as minhas solicitações e dúvidas;

A todos vocês, agradeço o apoio, a amizade e a compreensão!

RESUMO:

Este trabalho foi realizado tendo como base uma pesquisa-ação em um assentamento rural do MST, o Palmares, no município de Varjão (GO). Por meio de um projeto de extensão, o Cotidianos de uma Infância: Experiências Fotográficas, foram realizadas oficinas de fotografia e oferecidas câmeras para crianças moradoras da comunidade. A partir das produções fotográficas, produzidas durante quatro meses, as crianças tiveram oportunidade de construir narrativas sobre um Palmares que elas viam e imaginavam, compartilhando essas experiências por meio de álbuns de fotografias e círculos de cultura e conversa. Os discursos visuais e textuais construídos por elas, por meio de narrativas, trazem informações que compartilham conhecimentos sobre a comunidade e o cotidiano dessas crianças. A observação e análise dos álbuns permite perceber como cada criança lidou com a fotografia e com o seu cotidiano de viver no Palmares.

PALAVRAS-CHAVE: Fotografia, Criança, Narrativas, Assentamento Rural, Pesquisa Participante, Pesquisa-Ação

ABSTRACT:

This work was based on an action-research in a rural MST's settlement, the Palmares, in the city of Varjão (GO). Through an extension project, the "Cotidianos de uma Infância: Experiências Fotográficas", were conducted photography workshops and cameras were offered to children who live in the community. From the productions of photos, taken during four months, the children were able to produce narratives about Palmares they saw and imagined, sharing those experiences through photo albums and circles of culture and conversation. Visual and textual discourses constructed by them through narratives provide information that shares knowledges about the community and the daily lives of children. The observation and analysis of the albums allows perceive how each child handles the photography and the everyday life of living in Palmares.

KEYWORDS: Photography, Child, Narratives, Rural Settlement, Participatory Research, Action-Research

Sumário

QUANDO EU ENXERGUEI ATRAVÉS DAS LENTES 21

CAPÍTULO 1 35

NAS TERRAS DO PALMARES... 35

A RETOMADA DE UMA CAMINHADA 39

OS CAMINHOS TRILHADOS PARA REALIZAR A PESQUISA 42

SOBRE A NATUREZA DA NOSSA CONVIVÊNCIA: PESQUISAR PARTICIPANDO E PARTICIPAR PESQUISANDO 44

O MOVIMENTO DE PESQUISAR E AGIR 51

OS COMPANHEIROS DE CAMINHADA 55

CAPÍTULO 2 63

OS FRAMES DESSE PROJETO 63

CONSTRUINDO NARRATIVAS FOTOGRÁFICAS 74

COMPARTILHANDO PONTOS DE VISTA SOBRE O PALMARES 84

OS CÍRCULOS DE CONVERSA E DE CULTURA 87

CAPÍTULO 3 94

FOTOGRAFIA E APRENDIZAGENS 94

ALFABETISMOS ATRAVÉS DA FOTOGRAFIA E DA CULTURA VISUAL 104

CAPÍTULO 4 111

REVELAÇÕES E IMPRESSÕES SOBRE NARRATIVAS 111

CLARA ALICE: EM BUSCA DE UM DIÁLOGO 114

RAÍSSA: POETIZA DAS IMAGENS 129

BRUNA: FOTOGRAFIAS NÃO ESTÃO SOLTAS NO TEMPO 141

BELINHA: A CASA E A PRODUÇÃO FAMILIAR 154

RAILANE: AUTORRETRATOS EXCLAMATIVOS 162

YGOR: SEM LEGENDAS 177

WHATYLLA: AUTORRETRATOS 187

KLÁUDIA: HORTAS, PLANTAS E ANIMAIS EM SUA CASA 200
RYAN: A FOTOGRAFIA DESENCADEANDO MEMÓRIAS 215
PROJEÇÕES DE NARRATIVAS E DIÁLOGOS 226
APRENDIZAGENS ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA 236
BALANÇO DO QUE FOI APRENDIDO ATE AQUI 243
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS: 247
ANEXOS 252
Anexo 1 – Carta da Bruna 252
Anexo 2 – Carta da Kláudia 253
Anexo 3 – carta da Ketlen 254
Anexo 4 255
Anexo 5 257
Anexo 6 258
Anexo 7 259

Lista de imagens

Figura 1: Ryan e Raíssa brincando de tirar foto. 25

Figura 2: Crianças recebendo as câmeras fotográficas. 41

Figura 3: Da esquerda para a direita (em cima) Ketlen, Marcos Gabriel, Bruna, Kláudia, Bia, eu, Maria Heloísa, Belinha, 2 garotos que não faziam parte da pesquisa, Mara Sheila (mãe de Clara Alice, Maria Heloísa e Júlio César). (Em baixo): Clara Alice, Railane e Raíssa. Foto: Júlio César. Novembro de 2011 55

Figura 4: Crianças observando as fotografias no copião. 69

Figura 5 Ketlen e Belinha observando através das lupas 69

Figura 6: *"Pintura"* 70

Figura 7: Ryan analisando seu negativo 72

Figura 8: Mães acompanhando os encontros 73

Figura 9: Cães acompanhavam as reuniões 74

Figura 10: Construção dos álbuns fotográficos 75

Figura 11: "As bananeiras" 76

Figura 12: "As plantas da minha mãe" 77

Figura 13: "*A cede"* 79

Figura 14: Retrato feito dentro de casa 80

Figura 15: Os pássaros 81

Figura 16: Crianças escolhendo as fotografias para a exposição 83

Figura 17: Crianças observando as fotografias da exposição 85

Figura 18: Visitantes observando a montagem da exposição 85

Figura 19: Entrega de certificado do Projeto para as crianças participantes 86

Figura 20: Roda de conversa e cultura na casa da Kláudia 89

Figura 21: Roda de conversa e cultura 90

Figura 22: Roda de conversa e cultura 90

Figura 23: Projeção de fotografias durante roda de conversa e cultura 91

Figura 24: Capa álbum Clara Alice 114
Figura 25: Minha amiga Railane 114
Figura 26: Caixa d'água 115
Figura 27: Currau 115
Figura 28: Eu Clara Alice 116
Figura 29: Escuridão 116
Figura 30: Está tudo seco não?!!! 117
Figura 31: União 117
Figura 32: Organizando para a foto 118
Figura 33: Que chique ei! 118
Figura 34: Fazendo pose pra tirar foto 119
Figura 35: Eu de baixo para cima 119
Figura 36: Árvores começando ficar verde! 120
Figura 37: Olha como eu estou bonita e babona! 120
Figura 38: Clara Alice e Railane 121
Figura 39: Nós estava na sede! 121
Figura 40: Minha mãe Sheila e meus irmãos 122
Figura 41: Toda minha família por parte de pai 122
Figura 42: Minha família, minha vida 123
Figura 43: Fotografia minha paixão 129
Figura 44: Railane / Railux 129
Figura 45: Cuidado para não se molhar 130
Figura 46: Que flor linda! 130
Figura 47: Sede de ângulos diferentes 131
Figura 48: Ah! Que dô de barriga 131
Figura 49: Minha família 132
Figura 50: Meu gatinho Branca! 132

Figura 51: Fotos que + gostei em tamanho família 133
Figura 52: Rica em cor! 133
Figura 53: Lá vai tudo de novo! 134
Figura 54: A cor brincando 134
Figura 55: Tampinha 135
Figura 56: Mi casa 135
Figura 57: O mandiocal 136
Figura 58: Muito mansa 136
Figura 59: Fotografias não coladas no álbum 137
Figura 60: Ele está triste 141
Figura 61: Um bezerro muitu triste 142
Figura 62: Meu cachorro 142
Figura 63: O céu 143
Figura 64: Minha melhor amiga para sempre 143
Figura 65: Nessa foto há muitas árvores 144
Figura 66: Eu acho ela linda. 144
Figura 67: Um pé de manga quando eu estava lá 145
Figura 68: O passarinho voando no céu muito feliz 145
Figura 69: Adorei essa foto! 146
Figura 70: Foto que eu tirei do chão quando eu não estava fazendo nada 146
Figura 71: Essa frente é a entrada da minha casa 147
Figura 72: A horta da minha mãe 147
Figura 73: Quando estava nascendo um arvore muito bonita 148
Figura 74: Muito triste 148
Figura 75: Ao lado da minha casa 149
Figura 76: Adoro as árvores verdes 149
Figura 77: Deus é fiel 154

Figura 78: As bananeiras 154
Figura 79: A professora Alice..... 155
Figura 80: Sem título 155
Figura 81: Minha casa 156
Figura 82: Na frente da aréa que meu pai coloca siments 156
Figura 83: Minha amiga Beatriz 157
Figura 84: Prima Amanda dando um lindo sorriso..... 157
Figura 85: Esa minha mãe e meu irmão..... 158
Figura 86: Esa é a cede com árvores 158
Figura 87: Linda orta do meu pai 159
Figura 88: A orta da minha casa... a antena também 159
Figura 89: Meu pai saindo para vender alface na caixa 160
Figura 90: Capa álbum Railane..... 162
Figura 91: Minha prima que se chama Amanda... e Railane!!!..... 163
Figura 92: Minha casa minha vida!!!..... 163
Figura 93: Meu pai!!!..... 164
Figura 94: Meus amigos Raíssa e Ryan..... 164
Figura 95: Naldo 165
Figura 96: Pé de coqueiro!!!..... 165
Figura 97: Prof Julia e seus alunos 166
Figura 98: Railane bebendo água..... 166
Figura 99: Railane!!! 167
Figura 100: Cheila, Keila e os alunos!!! 167
Figura 101: Raíssa e Railane !!! Amigas 2011..... 168
Figura 102: Railane 100% amiga 2011!!!..... 168
Figura 103: Nós estava lá na sede tirando foto com ela 169
Figura 104: Fazendo careta feia KKK!!! 169

Figura 105: Meu irmão Ronaldo 170
Figura 106: Eu tirei lá na sede 170
Figura 107: Eu estava em cima do pé de ciriguela 171
Figura 108: Amigas Amigos 171
Figura 109: Prof Julia Prof Alice 172
Figura 110: Verso caderno Railane 172
Figura 111: Sem legenda 177
Figura 112: Sem legenda 177
Figura 113: Da árvore, da casa, da cedia 178
Figura 114: Sem legenda 178
Figura 115: Sem legenda 179
Figura 116: Sem legenda 179
Figura 117: Fotos sede 180
Figura 118: Sem legenda 180
Figura 119: Sem legenda 181
Figura 120: Ygor gato 181
Figura 121: A moita de bambu 182
Figura 122: A sedia 182
Figura 123:Ygor gato 183
Figura 124: Meu amigo de saia 183
Figura 125: Contra capa caderno Ygor 184
Figura 126: Pintura 187
Figura 127: Whatylla e Miguxa Railane!!! 187
Figura 128: Arromados e desarromados 188
Figura 129: Cachorro e minha sombra 188
Figura 130: Whatylla 189
Figura 131: Whatylla 189

Figura 132: Railane amiga que fez a foto 190
Figura 133: Julia e seus alunos 190
Figura 134: Sem legenda 191
Figura 135: Whatylla sombra 191
Figura 136: Whatylla de costa 192
Figura 137: Sombra 192
Figura 138: Amiga da austria 193
Figura 139: Essima da moto 193
Figura 140: Amigo de perto de casa 194
Figura 141: Eu 194
Figura 142: Sem legenda 195
Figura 143: Whatylla 195
Figura 144: As nuvens 196
Figura 145: Verso caderno Whatylla 196
Figura 146: Capa caderno Kláudia 200
Figura 147: 61 fotos 200
Figura 148: Tirei aqui em casa 201
Figura 149: Meu Vô fazendo rapadura 201
Figura 150: Pé de café 202
Figura 151: Planta da minha mãe 202
Figura 152: Pé de babosa 203
Figura 153: As muda do meu pai 203
Figura 154: Essa e a minha irmã 204
Figura 155: O corgo que tem lá em casa 204
Figura 156: As roupas lá de casa 205
Figura 157: O pasto lá de casa e os passinhos 205
Figura 158: Minha irmã perto dos passarinhos 206

Figura 159: Ficou linda 206
Figura 160: Ficou linda 207
Figura 161: E eu anoite 207
Figura 162: Essa e eu com algodão na mão e o rosto pintado 208
Figura 163: Fotos da exposição 208
Figura 164: Sem legenda 209
Figura 165: Passarinho com as flores de imfeites 209
Figura 166: Meu primo cupano caju 210
Figura 167: Meu irmão 210
Figura 168: Os pé de café 211
Figura 169: Meu carro 211
Figura 170: As alface 212
Figura 171: Capa álbum Ryan – Aubum di foto 215
Figura 172: Sem legenda 215
Figura 173: Sem legenda 216
Figura 174: Legendas 216
Figura 175: Bricado de ioiô 217
Figura 176: Estava muito bom 217
Figura 177: Eu fico bricado o dia todo 218
Figura 178: A ota lá em casa com os verduras 218
Figura 179: Canavial 219
Figura 180: Cachorro na etada da casa 219
Figura 181: Àgua suja causa doença 220
Figura 182: Legendas 220
Figura 183: Legendas 221
Figura 184: Foto escolhida pela Belinha para discussão com o grupo focal. 227
Figura 185: Foto escolhida pela Bruna para discussão com o grupo focal 228

Figura 186: Foto escolhida pela Kláudia para discussão com o grupo focal 229

Figura 187: Foto escolhida pela Clara Alice para discussão com o grupo focal 230

Figura 188: Foto escolhida pela Railane para discussão com o grupo focal 231

Figura 189: Foto escolhida pela Raíssa para discussão com o grupo focal 232

Figura 190: Foto escolhida pelo Ryan para discussão com o grupo focal 233

Figura 191: Foto escolhida pelo Whátylla para discussão com o grupo 234

Figura 192: Foto escolhida pelo Ygor para discussão com o grupo focal 235

Figura 193: Wagner de saia 236

QUANDO EU ENXERGUEI ATRAVÉS DAS LENTES

Inicio esse trabalho trazendo à luz caminhos, percursos e desvios realizados por mim e que me conduziram, antes de pesquisar e dissertar, a conhecer e conviver com as *crianças sem terra*[1], por meio da fotografia. Isso porque realizar esta pesquisa não foi uma decisão tomada às vésperas de entrar no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual: foi uma escolha pautada por uma série de eventos que, desde a minha graduação, construíram uma história que eu sabia ter ainda tinha muitas páginas a serem vividas. Compartilho algumas informações para que, ao ler esta dissertação, não se tenha a sensação de começar a ler um livro já pela metade.

Outro fator que me leva a apresentar os caminhos por onde andei está no fato de que este trabalho é fruto de uma pesquisa participante e, sendo assim, o pesquisador é parte inequívoca do processo. Seja pelas suas motivações para iniciá-lo, fazer pausas e retomá-lo, seja na sua decisão pelos métodos a serem utilizados de acordo com a sua experiência e percepção do campo, e ainda na sua capacidade de reflexão e interpretação dos fatos. Ao apresentar alguns pontos da minha trajetória, trago indícios do local de onde falo, ajudando o leitor a se situar sobre os meus posicionamentos.

Em 2004, quando era estudante de jornalismo da Universidade Federal de Goiás, participei de um curso livre de fotografia no qual a professora propôs a realização de um trabalho fotográfico sobre alguns “pobrinhos”. Depois de respostas negativas de alguns grupos marginalizados socialmente, que não aceitaram serem fotografados, os moradores de um acampamento do Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), instalado na frente da sede do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), em Goiânia, recebeu-nos – um grupo de cerca de 20 alunos – aceitando nossa proposta de registrar o seu cotidiano.

Fotografamos durante um mês, aos finais de semana. Trabalhamos com câmeras analógicas e com filmes em preto e branco. Estivemos no

[1] Crianças pertencentes ao Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

acampamento durante 4 finais de semana. Permanecíamos em torno de 2 horas fotografando, ou enquanto ainda houvesse filme fotográfico disponível.

Ao final do processo, selecionamos as fotografias e produzimos uma exposição fotográfica, utilizando as lonas pretas das barracas onde eles moravam como suporte de fixação das imagens. Tratava-se de uma proposta de aproximação da fotografia e da exposição fotográfica ao cotidiano do acampamento. Com o fim da exposição, os moradores receberam seus retratos. Esse foi o meu primeiro contato com famílias do MST.

Lembro-me do que mais me chamou a atenção no acampamento: as crianças! Elas estavam em todas as partes e gostavam de ser fotografadas. Isso se refletiu na minha produção: grande parte das fotografias feitas por mim era das crianças sem terra, e não dos adultos. A decisão de fotografá-las passava também pela minha surpresa ao encontrar tantas crianças em um ambiente cuja realidade era tão carente e diversa da que eu tive na minha infância: elas moravam em um acampamento, um local provisório, com barracas de lona preta, no qual tudo era improvisado e faltavam muitos recursos.

Em 2006, 2 anos depois do contato inicial com esse grupo, voltei ao acampamento como fotógrafa, mas não para registrar as crianças, como tinha feito anteriormente. O objetivo era captar imagens que pudessem apresentar a reportagem de capa da segunda edição do Jornal UFG[2], no qual trabalhava como estagiária. Tratava-se de uma matéria sobre o novo curso de licenciatura oferecido pela Universidade para beneficiários da Reforma Agrária – uma demanda do Ministério do Desenvolvimento Agrário, viabilizada por meio de uma parceria entre a UFG e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Uma proposta de capacitação em nível superior de profissionais atuantes como professores informais em assentamentos de reforma agrária. O curso recebia o nome de Pedagogia da Terra.

Uma moradora daquele acampamento formou-se em um curso semelhante àquele, mas oferecido pela Universidade Estadual do Mato Grosso

[2] http://www.ufg.br/uploads/files/jornal-ufg-02.pdf

(Unemat). Fotografei o ambiente utilizado por ela como sala de aula: o lado de fora de uma barraca, por onde várias pessoas circulavam livremente durante suas aulas. E a lona preta que revestia a moradia das famílias, a mesma que, outrora, serviu de suporte para exposição das fotografias, era utilizada por aquela mulher como quadro negro para alfabetizar. Uma aluna de mais de oitenta anos, sentada na improvisada sala de aula, contou-me sobre a sua satisfação em aprender a ler.

Diante dessa situação, percebi as oportunidades e não apenas as carências daquele cotidiano *sem terra*[3], gerando em mim o interesse por conhecê-lo melhor. Isso influenciou na minha escolha, no final do ano, sobre o tema do meu trabalho de conclusão de curso: decidi fazer um projeto fotodocumental sobre as crianças sem terra, buscando mostrar seus cotidianos em um acampamento do MST. Esse trabalho foi realizado com apoio da Agência de Notícias dos Direitos da Infância (ANDI)[4], por meio de um edital do Programa InFormação, publicado no final de 2006 para apoio a realização de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) na área de comunicação que contemplassem, entre outros temas, os direitos da criança e do adolescente.

A proposta do projeto era uma documentação fotográfica do cotidiano das infâncias em um acampamento do MST, focando as lentes para a situação dos direitos da criança e do adolescente. O objetivo era buscar compreender como, morando em um acampamento, elas podiam ter (ou não) garantidos seus direitos estabelecidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e pela Declaração Universal dos Direitos da Criança, estabelecida pela Organização das Nações Unidas (ONU).

Com o apoio e orientação da área de educação da Secretaria Estadual do MST em Goiás, no início de 2007 escolhemos realizar o trabalho no Pré-Assentamento Palmares, em Varjão (GO). Tratava-se de um

[3] Sempre que utilizar o termo *sem terra* neste trabalho, estarei me referindo ao universo do MST: pessoas, assentamentos, cotidiano, modo de vida.
[4] A ANDI é uma organização da sociedade civil sem fins de lucro e apartidária que articula ações inovadoras em mídia para o desenvolvimento. Tem como missão contribuir para uma cultura de promoção dos direitos da infância e da juventude e dos direitos humanos, a partir de ações no âmbito do jornalismo e de outras esferas da comunicação. http://www.andi.org.br/

acampamento já em processo legal de se tornar um assentamento[5], tendo então uma situação mais estável, sem risco de conflitos com a polícia.

A área da antiga Fazenda Quinta da Bicuda, localizada a 70 quilômetros de Goiânia, foi desapropriada em razão de seu proprietário estar vinculado ao tráfico de entorpecentes. A partir de 2006, ela passou a abrigar 60 famílias que acamparam no local, com cerca de 50 crianças. A coordenadora de educação do MST em Goiás obteve uma resposta positiva dos moradores sobre a minha proposta, autorizando a realização do trabalho. Foi então que tive a oportunidade de conhecer o Palmares, comunidade com a qual trabalhei para o desenvolvimento do meu TCC e, mais tarde, para a realização desta pesquisa de mestrado.

Convivi com as famílias do Palmares durante 6 meses. Nesse período, fiz muitos registros fotográficos do cotidiano do Acampamento. Fotografava aquilo que julgava importante documentar, norteando-me por algumas questões específicas, presentes no ECA e na Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente, como: saúde, educação, lazer, convívio familiar...

Enquanto fotografava, as crianças sempre pediam para ver as imagens produzidas, já que utilizava equipamento fotográfico digital, o que permitia a visualização instantânea das imagens. Prometi a elas uma exposição fotográfica ao final do trabalho, quando elas poderiam ver as imagens impressas. Ao finalizar as atividades de registro fotográfico, proporcionei a elas a visualização e a seleção das fotografias a serem exibidas na exposição. Cada criança fez a escolha de uma imagem que mais lhe agradou. A exposição, que contou com as fotografias escolhidas pelas crianças, foi realizada na sede da antiga fazenda[6].

[5] O acampamento é uma situação provisória (embora em algumas situações chegue a durar anos) na qual as famílias se instalam em áreas estratégicas, morando em barracas de lona enquanto aguardam uma área na qual possam residir e produzir. Já o assentamento é uma situação que sucede o acampamento e se torna possível quando a terra é destinada legalmente ao grupo. Nessa nova situação, as famílias deixam para traz as barracas de lona preta improvisadas e constroem suas casas nas áreas definitivas designadas a elas, onde também organizam suas produções agrícolas. No caso do Palmares, naquele momento, a terra na qual eles estavam acampados já tinha sido destinada legalmente ao grupo, mas as famílias ainda não tinham se mudado para os locais onde construiriam suas casas e passariam a residir a partir de então.

[6] A sede da antiga fazenda era um ponto de encontro das famílias. Reuniões e confraternizações eram realizadas frequentemente no local.

Essa proposta era uma forma de contrapartida aos moradores do Palmares por terem me recebido e ajudado a realizar o trabalho, que foi construído com a parceria e participação dos moradores envolvidos.

O TCC foi sistematizado em forma de um livro digital – Infância Sem Terra: Uma História Cantada – que, além de fotografias, contava com o relatório monográfico – uma espécie de relato da vivência e reflexões orientadas por leituras de obras de pesquisadores da área de fotografia, infância, direitos da criança e do adolescente, movimentos sociais e MST. A narrativa visual do livro era contada pelas crianças através das canções que elas cantavam. A última fala presente no livro é um pedido de uma das crianças, Iury Ryan: *"tia, me ensina a tirar foto?!"* (Figura 1). E esse pedido ecoou na minha mente por muitos anos...

Figura 1: Ryan e Raíssa brincando de tirar foto.
Foto: Júlia Mariano. Abril de 2007.

O trabalho de campo estava finalizado, mas as crianças e seus pais pediram o meu retorno, para que eu continuasse trabalhando com eles. E eu

prometi voltar, mesmo sem saber se iria conseguir e sem ter previsão de quando isso aconteceria. Corria o final de outono de 2007.

Em 2009, esse trabalho, Infância Sem Terra, foi exposto no Museu da Imagem e do Som de Goiás (MIS-GO), em Goiânia, durante um evento nacional, a Primavera dos Museus, cujo tema era Museus e Direitos Humanos. Além de tornar visível a várias pessoas da sociedade goiana o meu olhar sobre as crianças sem terra, aquela foi uma oportunidade de reencontrar as crianças do Palmares, que enquanto visitavam a exposição, pediam para que eu as ensinasse a fotografar.

Durante o período de 2 anos entre a realização do trabalho e a exposição fotográfica no MIS, muitas coisas mudaram: as crianças cresceram, as famílias deixaram as barracas de lona e já estavam instaladas nas áreas onde construiriam suas casas e o Acampamento tornou-se o Assentamento Palmares[7].

Naquela época, estava cursando um curso de pós-graduação *latu sensu* em fotografia na Universidade Estadual de Londrina (UEL), e passei a estudar projetos sociais que utilizavam a fotografia como instrumento para a promoção de cidadania e inclusão social a jovens, adolescentes e crianças. Projetos como Viva Favela[8] e Imagens do Povo[9], instituições como o Viva Rio[10], Alfabetização Visual[11] e ImageMágica[12], e educadores como João Ripper, João Kúlcsar, Miguel Chikaoka e André François, assim como as experiências compartilhadas por eles, passaram a fazer parte das minhas pesquisas.

Os projetos realizados por essas instituições e por esses educadores provocavam em mim inquietações, pois percebia neles mais do que uma forma de democratizar o acesso a essa linguagem fotográfica. Compreendia que esses projetos buscavam uma maneira de trabalhar a ampliação do conhecimento dos jovens, adolescentes e crianças a respeito de

[8] www.vivafavela.com.br
[9] www.imagensdopovo.org.br
[10] vivario.org.br
[11] www.alfabetizacaovisual.com.br
[12] www.imagemagica.org

si mesmos, de seus contextos e das comunidades nas quais eles estão inseridos.

A fotografia mostrava-se como um instrumento para reflexão, como um ponto de partida para tratar de diversos temas e não somente como o fim. Esses projetos integravam vários assuntos que me interessavam: a fotografia, a educação, a infância/adolescência e a comunicação. Isso me fascinava, e naquela época, estudar esses projetos, conhecer os seus idealizadores e trocar ideias com eles e com as pessoas que participavam de alguma maneira daqueles processos, com certeza estavam entre as minhas prioridades.

As experiências vividas com os professores, fotógrafos e artistas, em Londrina, aproximaram-me do universo da pesquisa acadêmica, trouxeram feixes de luz ao meu caminho e me encorajaram a planejar um retorno ao Assentamento Palmares. Naquele momento já parecia cada vez mais clara e viável a maneira por meio da qual eu poderia voltar ao Palmares e produzir novos capítulos dessa história, que poderia ser contada, narrada, escrita e fotografada a várias mãos e vozes.

Foi quando pensei em propor este projeto de pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Artes e Cultura Visual, envolvendo arte, cultura e visualidades, mais especificamente na linha de pesquisa Culturas da Imagem e Processos de Mediação, já que a proposta visava estudar as experiências visuais das crianças sem terra por meio do uso da fotografia em um processo de educação não-formal.

Desde a época da graduação, foi-me sugerido que as crianças sem terra pudessem produzir elas mesmas as fotografias de seus cotidianos no acampamento. Contudo, naquele momento não havia equipamentos suficientes para a viabilização dessa proposta e eu ainda não conhecia métodos adequados para colocar em prática esse tipo ação.

Ao pesquisar alguns projetos educativos que utilizavam a fotografia, pensei então em uma proposta para atender aos anseios das crianças sem terra em aprender a fotografar. A preocupação inicial que me levava a realizar o trabalho com as crianças sem terra era a questão da representação. Muito

me incomodava a maneira como esse Movimento era mostrado pela mídia. Para mim, as imagens midiáticas levavam a uma compreensão equivocada por grande parte da sociedade sobre o que era o MST, sobre a luta das famílias e as formas de atuação dos membros do movimento.

Percebia preconceito no discurso de várias pessoas ao tomar conhecimento da minha relação com um grupo pertencente ao MST. Mesmo sem conhecê-lo, diziam não acreditar no meu envolvimento com pessoas cujos adjetivos só reforçavam alguns estereótipos criados e disseminados por grande parte da imprensa. As imagens midiáticas têm seus conteúdos potencializados, assimilados como expressão da verdade devido à grande credibilidade conferida à fotografia, especialmente à fotografia jornalística, quase sempre considerada pelas pessoas como imparcial. Eu acreditava que essas imagens levavam a opinião pública a se posicionar contra esse Movimento.

Sobre as perspectivas de produção de “verdades”, Shohat e Stam (2006) apontam que apesar de não existir uma verdade absoluta, “ainda existem verdades contingentes, qualificadas a partir de certas perspectivas, que informam a visão de mundo de certas comunidades” (p.262).

Esses autores argumentam que, segundo Bakhtin, a consciência humana não entra em contato com o real de maneira direta, mas por meio de “canais do mundo ideológico que nos rodeia”. Segundo eles, o pensador russo defende que a “literatura e, por extensão, o cinema não se referem ao ‘mundo’, mas representam suas linguagens e discursos” (p.264). O jornalismo, mesmo tendo o compromisso de informar acontecimentos do mundo, produz discursos permeados de questões ideológicas e de poder, e isso interfere na maneira como o mundo é narrado e compartilhado, consequentemente, na maneira como ele é compreendido.

Martins (2010) aponta que as imagens hegemônicas não só influenciam, mas também determinam o que vemos e a maneira como vemos. Ele diz que como consequência do período em que vivemos, marcado por conflitos, fragmentações e diásporas,

> somos testemunhas de uma época em que a globalização oculta e pasteuriza construções simbólicas ao mesmo tempo em que escancara realidades virtuais moldadas pelos interesses de poder de grupos e sociedades hegemônicos que, de modo sutil, abafam ou silenciam narrativas e práticas do cotidiano das pessoas comuns (MARTINS, 2010, p. 22).

Durante a realização do meu TCC, em 2007, alguns pais aproveitaram o fato de eu ser estudante de jornalismo e criticaram a maneira desrespeitosa e manipuladora como os jornalistas os mostravam na imprensa. Tendo em vista esse protesto dos pais e a minha percepção já apresentada sobre alguns discursos jornalísticos, a minha proposta inicial para a pesquisa do mestrado era oportunizar às crianças e aos adolescentes do Assentamento Palmares a possibilidade deles criarem novas representações sobre o MST. Acreditava que, produzindo narrativas endógenas, eles poderiam responder e combater a grande narrativa hegemônica dos meios de comunicação, contribuindo para uma percepção diferenciada da sociedade sobre o MST.

Entretanto, ao conversar com as crianças sem terra, em 2011, quando retomei o contato com elas para desenvolver esta pesquisa de mestrado, percebi que, naquele momento, elas não se preocupavam mais com as representações midiáticas. Em nenhum instante a imprensa foi sequer mencionada e muito menos as representações criadas por ela foram alvo de questionamentos pelos participantes do projeto, nem por qualquer outro membro da comunidade.

Já não fazia sentido aquela proposta de pesquisa envolvendo motes como: imprensa, representação estigmatizada, e muito menos a sugestão de se produzir fotografias que combatessem algum discurso jornalístico, se a realidade encontrada no assentamento apresentava outras questões. Mesmo tendo partido de uma questão apontada pela comunidade para propor o projeto – a representação estigmatizada produzida e difundida pela mídia -, já tinham se passado alguns anos daquele apontamento, e com eles, a comunidade mudou os pontos de vista e passou a priorizar outros assuntos por meio de diferentes enquadramentos. Eu não acompanhei as mudanças pelas quais ela passou e, por isso, não podia prever, ao retornar ao assentamento, suas novas demandas.

O campo mostrava-me que o caminho não era seguir aquela rota com um itinerário pré-estabelecido, traçada por mim na elaboração do projeto de pesquisa, mas ter uma postura aberta para construir, junto a eles, um novo mapa com propostas de ação baseadas nas informações atuais e obtidas *in loco*. A solução seria perceber os discursos atuais dos moradores e a nova configuração social da comunidade com a qual eu pretendia trabalhar. Isso porque se tratava de uma proposta que pretendia contar com a participação ativa dos moradores na construção da pesquisa.

Mas isso não significava que o projeto de pesquisa estava inviabilizado. Trabalhar com o ensino da linguagem e técnica fotográfica era uma demanda das próprias crianças, que desde 2007 pediam para que eu as ensinasse a *"tirar foto"*. Durante a visita ao MIS, em 2009, elas se apropriaram da minha câmera fotográfica - utilizada por mim para fotografá-los -, e pediram orientações sobre como manuseá-la para registrar sua visita à exposição.

O interesse em fotografar ainda existia, mas estava claro que o objetivo das fotografias feitas por elas não seria o de elaborar respostas à imprensa ou a sociedade, que os marginaliza - conforme eu inferia. As fotografias tinham outros usos e desempenhavam outras funções para aquelas crianças. E conhecer os usos e funções que elas designavam às fotografias interessava-me.

Quais seriam as imagens do cotidiano do Palmares que as crianças produziriam? Que personagens e os ambientes relevantes, mereciam fazer parte dessas narrativas? Quais histórias as crianças queriam contar? Além de observar o que seria fotografado por elas, queria compreender os motivos que as levavam a escolher os recortes no espaço e no tempo, fixando-os em cenas. Queria perceber ainda como seriam as relações estabelecidas pelo grupo de crianças com aquelas imagens. Que reflexões as fotografias provocariam nelas?

Muitas experiências foram vividas durante os 3 meses em que o projeto foi realizado. Embora todas muito ricas e capazes de gerar discussões cujo teor é significativo tanto para o estudo da educação em ambiente não

formal como o da fotografia como elemento disparador de reflexões, tive que optar por escolher apenas algumas vivências, deixando outras em estado de latência para (quem sabe?) serem mote de um próximo estudo.

Antes de avançar, devo fazer um esclarecimento sobre as diversas vozes que soam ao longo deste trabalho, pela sua própria natureza metodológica e construtiva. Por ter sido realizado de maneira participante, essa característica transborda os limites da pesquisa de campo e se reflete na minha escrita, permeada pelo diálogo.

Em alguns momentos, como fiz até agora, utilizo a primeira pessoa do singular. Nessas situações estou posicionando-me de maneira individual, como pesquisadora, apresentando as motivações que me levaram a realizar este trabalho, assim como expondo as decisões tomadas ao longo do processo e compartilhando reflexões suscitadas por mim. Essa escrita, por isso, está baseada em pontos de vistas, recortes e focos estabelecidos por mim. Freire (1996) argumenta que o ponto de vista do observador não o situa em um erro, desde que ele não o absolutize.

Pensando em multiplicar os ângulos de visão, algumas vezes a pronúncia será na primeira pessoa do plural, quando faço referência a decisões e ações coletivas, cujo sujeito é composto não só pela pesquisadora, mas também pelos observadores, pela minha orientadora e pelos colaboradores. Em vez de “eu” falar, falamos “nós”.

Em vários momentos, quem fala neste trabalho são as crianças. As falas delas aparecerão “*entre aspas e em itálico”* para que o leitor as identifique e as diferencie das minhas, pois embora estejamos falando juntos, cada um tem seu tempo e enfoque, percebendo a realidade a partir de lentes e filtros próprios.

Acompanhando cada fala, o nome do colaborador aparecerá. Apesar de prática comum em pesquisas científicas, não serão usados nomes fictícios, pois, ao preencher a ficha de inscrição (Anexo 7), quase todas as crianças colocaram que gostariam de ser chamadas pelos seus próprios nomes: apenas uma pediu para que fosse chamada pelo seu apelido: Belinha e outra disse que

poderia ser chamada pelo seu nome, Eline Kelly, ou pelo seu apelido: Tetê. Soma-se a essa decisão das crianças, a autorização de seus pais, concedida por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Além do mais, qual seria o sentido de utilizar outros nomes, que não fossem os seus, se apresentaremos durante todo este trabalho as fotografias produzidas pelas crianças e nas quais em muitas delas suas identidades são claramente reveladas em retratos e autorretratos?

Esta pesquisa, embora tenha como objetivo perceber **Como as crianças do Palmares constroem e apresentam a sua comunidade por meio de fotografias**, também enveredará por outros caminhos por causa dos diversos desdobramentos que ocorreram durante a sua construção coletiva, entre eles: a troca de saberes entre a comunidade e o pesquisador por meio de um projeto de extensão universitária; a participação dos membros do grupo nas decisões sobre a condução do projeto; a forma de lidar com as fotografias e as relações estabelecidas entre as crianças e as imagens produzidas; além dos aprendizados construídos por meio das relações entre educação popular e educação da cultura visual por meio de fotografias.

Nesta dissertação, no capítulo 1, aponto os caminhos que percorremos para responder a pergunta: **Como as crianças do Palmares constroem e apresentam a sua comunidade por meio de fotografias?** Trago informações sobre por onde andamos: dou a conhecer a comunidade onde o projeto foi desenvolvido e apresento o movimento social a que ela pertence: o MST. Anuncio os colaboradores dessa caminhada: as crianças sem terra moradoras do Assentamento Palmares. Os métodos utilizados na pesquisa de campo e os materiais escolhidos para serem pesquisados serão especificados, justificando essas escolhas para atingir o objetivo da pesquisa. Carlos Rodrigues Brandão e Michel Thiollent são os principais condutores teóricos desse capítulo.

No capítulo 2 apresento as experiências vividas durante o trabalho de campo: as oficinas de fotografia, a construção dos álbuns fotográficos – o *corpus* desta pesquisa -, a exposição resultante da produção fotográfica das

crianças e as atividades do grupo focal, realizadas por meio de rodas de conversa e cultura.

No capítulo seguinte, as discussões têm como eixo central a fotografia. Exponho questões fundamentais para a compreensão da linguagem fotográfica como, por exemplo, os aspectos subjetivos da produção e da recepção fotográfica, e da compreensão da relação entre fotografia e realidade. Esses pontos dão sentido às experiências vividas pelas crianças por meio da fotografia. É nesse capítulo que mostro os cadernos fotográficos, ou os álbuns de fotografia produzidos pelas crianças durante o projeto e, exponho como a fotografia, como ferramenta, ajudou-as a apresentar o Palmares percebido por elas. Para isso, as reflexões de André Rouillé, Boris Kossoy, Milton Guran e Luiz Humberto são essenciais, pois acompanharam as nossas andanças.

No último capítulo, trago apontamentos sobre o que aprendemos e como aprendemos durante esse processo de construção e apresentação de vários Palmares vistos, imaginados, narrados e clicados pelas crianças. As relações de ensinar e aprender recebem ênfase nesse momento, com foco na educação popular e no ensino da cultura visual. Referências a trabalhos de Fernando Hernandez, Imanol Aguirre, Belidson Dias, Paulo Freire, Raimundo Martins e Alice Fátima Martins se fazem presentes, iluminando os caminhos percorridos.

Em diálogo com diversos autores, repenso como foi o nosso caminhar durante a realização do projeto e da pesquisa e encontro sustentação para os nossos passos. Uso algumas metáforas, principalmente ligadas ao mundo da fotografia, para estabelecer relações entre as nossas vivências e o mundo da técnica e da linguagem fotográfica.

Por lidar diretamente com fotografias, uma linguagem que permite múltiplas interpretações, esta dissertação não está fadada a uma única leitura, pronta, acabada, finalizada. Assim como as crianças, que com o tempo mudaram suas formas de pensar e narrar algumas fotografias, o leitor poderá se deparar com questões afloradas pela sua própria subjetividade.

Muitas vivências do projeto Cotidianos de uma Infância não foram sequer relatadas nesse trabalho, tampouco aprofundadas por meio de reflexões teóricas. Algumas experiências com o grupo focal não entraram nessa composição, nem sequer em um terceiro plano, pela impossibilidade de analisar tantas questões em um curto (mas enriquecedor) tempo em que este trabalho foi construído.

Finalizo o trabalho com reflexões que retomam a pergunta inicial sobre **como o Palmares foi construído e apresentado pelas crianças por meio de fotografias**, apontando percepções sobre o uso da fotografia no processo de aprendizagem e construção de conhecimentos. Parto para as considerações finais não com um intuito de concluir, mas sabendo que muitas reflexões ficaram latentes, como imagens em um negativo fotográfico, que apesar de já ter sido exposto, espera para ser revelado, ampliado e exibido em uma nova oportunidade, em outro tempo e, talvez, com novos enquadramentos.

CAPÍTULO 1

NAS TERRAS DO PALMARES...

O MST configura-se como um dos mais importantes movimentos sociais do Brasil. É um movimento social camponês amplo e complexo, que, desde 1984, luta pela concretização da Reforma Agrária no país. Bauman (2005) diz que os anos 1980 foram uma década em que “novas bandeiras foram costuradas e erguidas, novos manifestos elaborados, novos cartazes concebidos e impressos” e, devido ao descontentamento social, uma quantidade enorme de grupos ou categorias, passou a procurar a sua própria âncora social (p.42).

O MST é um desses grupos, caracterizado como um movimento contra hegemônico, que se contrapõe ao modelo capitalista de produção. Pereira (2003) apresenta os principais pontos da bandeira do MST: a redistribuição na terra para aqueles que nela trabalham; a viabilização da reforma agrária e a construção de uma sociedade socialista.

Suas ações visam à desapropriação de latifúndios e terras improdutivas por meio de invasões de terra e instauração de acampamentos em favor do trabalhador do campo tanto em terras improdutivas como em prédios e espaços públicos. Os membros do MST também se mobilizam em marchas com participação de pessoas oriundas de vários locais do país.

Para construir essa alternativa de organização da vida social, o MST tem como uma das suas características envolver famílias inteiras na sua luta e desenvolver ações em vários setores, entre eles, a educação, a saúde, a cultura e os direitos humanos. É comum encontrar nos acampamentos famílias inteiras, com crianças, mulheres grávidas e idosos.

O Assentamento Palmares está localizado na área rural de Varjão, município de 3.600 habitantes distante 70 quilômetros a sudoeste de Goiânia, capital do estado de Goiás. O Assentamento fica a 5 km da área urbana e é

constituído de 1.117 hectares, nos quais residem cerca de 60 famílias pertencentes ao MST. Cada família possui 12,5 hectares para moradia e produção agrícola, que, na maioria é apenas para subsistência.

As famílias do Palmares estão na região desde 2005, quando ficaram acampadas até a decisão judicial a favor da desapropriação e venda da antiga Fazenda Quinta da Bicuda[13] para o INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) para fins de Reforma Agrária, em 2006. Antes de entrarem na fazenda, algumas famílias ficaram acampadas na estrada de acesso a ela, em frente ao cemitério municipal de Varjão.

Em 2006, elas tomaram posse e se instalaram na terra. O Acampamento Palmares passou a ser o Projeto de Assentamento Palmares (P.A. Palmares). As famílias ficaram concentradas no interior da fazenda, próximas ao portão de entrada, cada uma em sua barraca, e a vida em comunidade constituía o cotidiano daquelas pessoas.

Não havia água encanada nem energia elétrica nas barracas. A maioria delas tinha dois cômodos: um no qual todos os membros da família dormiam, outro no qual tomavam banho e uma parte externa, sem proteção de lona nas laterais, onde ficava a cozinha, local onde eles normalmente ficavam durante grande parte do dia por ser arejado. Situação oposta era encontrada na casa da sede da fazenda: água encanada, energia elétrica e muito luxo em um enorme sobrado com piscina.

Havia um espírito de convivência comunitária entre os moradores. Em quase todas as barracas viam-se bandeiras do movimento e percebia-se, claramente, por meio da fala e das ações deles, tratar-se de um grupo, que tinha uma identidade e lutava por interesses comuns. As crianças tinham hinos de guerra dos sem-terrinhas[14] e cantavam músicas do movimento, entre elas, o hino do MST.

[13] A Fazenda pertencia a Antônio Damásio, preso pela Polícia Federal por envolvimento com narcotráfico internacional.

[14] Sem-terrinha é a maneira como as crianças do movimento são chamadas. As crianças sem terra reúnem-se anualmente em encontros estaduais para discussão de questões acerca da educação no Movimento.

Até junho de 2007, quando finalizei as atividades do meu TCC e realizei a exposição fotográfica na sede da fazenda, casas de alvenaria ainda não eram a realidade de moradia das famílias. Algumas famílias já tinham saído do local onde a maioria tinha suas barracas e haviam se mudado para os locais onde seriam suas casas definitivas, mas ainda não as tinham construído.

Em 2009, quando retornei ao Assentamento para buscar as crianças e os pais para a exposição no MIS-GO, as famílias já não estavam mais concentradas no acampamento na área da entrada da fazenda, como em 2007. Cada família já tinha recebido sua parte da terra e construído sua casa de alvenaria. Como a minha visita foi rápida, pois tínhamos pouco tempo para buscar as crianças e levá-las à exposição em Goiânia, não tive oportunidade de entrar nas casas, nem conversar com as famílias sobre suas conquistas.

Ao voltar ao Assentamento em 2011 para realizar as atividades do Projeto Cotidianos de uma Infância, tive a chance de conviver novamente com as famílias, visitar suas casas e conversar com os moradores. Eu e minha equipe de colaboradores do trabalho de campo não chagamos visitar as residências de todas as crianças que participam do projeto, mas visitamos 7 casas, nas quais fomos recebidos para almoçar e, em algumas vezes, realizar nossos encontros semanais com o grupo focal. Em todas as semanas recebíamos convites das crianças, das mães e das avós para que fossemos às suas casas para conhecê-las, para almoçar e conversar. Elas mesmas controlavam e organizavam o calendário dos almoços, que tinha até lista de espera.

Em muitas casas, percebi o cultivo de hortaliças para próprio consumo e também para comércio e a criação de animais de estimação e animais designados para o abate como porcos e galinhas. Em relação à infraestrutura das residências, encontramos muita diversidade: enquanto em algumas as famílias ainda não contavam com energia elétrica e precisavam de gerador de energia movido à gasolina, em outras, as mais próximas à cidade, os moradores não só tinham energia em suas casas como também possuíam computadores com acesso à internet por meio de rádio... Algumas crianças

interessadas em participar do projeto possuíam celular com câmera fotográfica digital.

Mas como essa não era a realidade de todos os que queriam participar das oficinas, preferimos fornecer os equipamentos fotográficos para garantir condições igualitárias a todos. Apenas uma das crianças declarou já ter tido contato com fotografia analógica anteriormente, mas mesmo assim, optamos por inserir esse elemento de alguma forma estranho à realidade deles, pois essa era a opção tecnológica mais viável.

Embora a alternativa de utilizar equipamentos digitais tivesse sido cogitada, percebi a impossibilidade de trabalharmos nesse sentido devido ao alto custo desses instrumentos. Ainda foram consideradas as características dessa tecnologia, que permitia a visualização automática das fotografias tomadas - eliminando uma das etapas desejadas no nosso trabalho que seria a da descrição (ou imaginação) das fotografias pelas crianças antes da visualização do resultado da revelação dos filmes.

A câmera digital ainda permitiria a produção de uma quantidade muito maior de imagens do que é possível produzir com um filme fotográfico e, com isso, meu receio era o de que as imagens fossem produzidas sem muitos critérios, pela ação repetitiva de apertar o botão do disparador.

A tecnologia digital ainda possibilitaria que fotografias fossem apagadas a qualquer momento, sem que as crianças pudessem refletir sobre suas relações com essas imagens e ainda sem que eu tivesse conhecimento de suas existências, acarretando em perda de dados para a pesquisa. Por esses motivos, decidimos trabalhar com a tecnologia da fotografia analógica.

Sobre essas questões da tecnologia da fotografia digital, Ewald (2001) lembra aos professores que pretendem trabalhar com essa tecnologia que:

> The sheer force of technical novelty is sure to bring more digital technology into photography, and into the schools. But keep in mind that with any of the digital options, you and your students will lose the sense of discovery and accomplishment that

> comes with experiencing the magic of the photographic process from beginning to final print. (EWALD, 2001, p. 88)[15].

Mesmo que não fôssemos trabalhar com os processos de revelação e ampliação da fotografia analógica, que com certeza são pontos importantes da mágica do processo fotográfico sobre o qual Ewald comenta, a impossibilidade de ver imediatamente as fotografias, como a tecnologia digital permite, e o fato de ter que aguardar mais de uma semana entre a produção da fotografia e a sua visualização, poderia provocar nas crianças uma curiosidade e levá-las a pensar sobre essas produções, imaginando o resultado final.

A RETOMADA DE UMA CAMINHADA

Recuperar o contato com os moradores do Assentamento Palmares não foi uma tarefa difícil. Ao contrário: liguei para um dos moradores da comunidade e marquei um encontro com ele no Assentamento. Expus minha proposta e ele me passou os telefones de várias mães e avós de crianças que poderiam ter interesse em participar. A meu pedido, Cida, a vó de uma das crianças que queria fazer parte do projeto, conversou com diversos pais, agendou um encontro coletivo e passou a ser nossa mobilizadora e interlocutora com a comunidade.

Por meio dela, tive notícia de que a proposta do projeto agitou a comunidade. Animada com essa observação, na manhã de uma sexta-feira, no início de setembro, desloquei-me para o Palmares para realizar uma reunião, por sugestão dos próprios moradores, na sede da antiga fazenda onde se encontra hoje o Assentamento. Aquele é um ponto de encontro estabelecido pelos moradores, onde são realizados eventos e reuniões importantes.

Estavam lá muitos rostos conhecidos, com os quais convivi em 2007 e outros que ainda não me eram familiares, de pais, avôs, crianças e adolescentes, que totalizavam 23 pessoas. As crianças já estavam bem

[15] Tradução livre: “A simples força da novidade da técnica é a certeza de trazer mais tecnologia digital para a fotografia e para dentro das escolas. Mas mantenha em mente que com qualquer das opções digitais, você e seu estudantes vão perder o senso de descoberta e realização que vem com o experienciar a mágica do processo fotográfico desde o começo até a cópia final.

maiores do que quando nos conhecemos. Perguntei a elas se poderia continuar chamando-as de “crianças” e elas responderam positivamente.

Realizamos a reunião, na qual apresentei a proposta do Projeto Cotidianos de uma Infância: Experiências Fotográficas. Esclareci que o projeto iria oportunizar às crianças o acesso a oficinas de fotografia , com todo o material necessário para a realização das atividades sendo oferecido por mim. Expliquei que nosso intuito era o de perceber como as crianças construiriam e apresentariam, por meio de imagens fotográficas, o cotidiano da comunidade a qual elas pertenciam: o Palmares.

Apontamos a proposta de periodicidade das oficinas de fotografia – uma vez por semana durante cerca de 3 meses. A sugestão dos moradores, prontamente acatada por mim, foi a de que os encontros ocorressem na própria sede da fazenda aos sábados pela manhã para viabilizar a participação do maior número de interessados. Isso porque durante a semana, algumas crianças estudavam pela manhã, outras, frequentavam a escola no período da tarde e ainda havia aquelas que no contra turno permaneciam em atividades no PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil).

A presença dos pais naquele encontro foi essencial para autorizar a participação dos filhos e também para compreender como ocorreria o processo. Foram informados, ainda, que o projeto fazia parte de uma pesquisa de mestrado, o que geraria produção científica, necessitando, assim, de consentimento formal dos responsáveis para eu iniciar a pesquisa.

Distribuímos para cada adulto uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e realizamos a leitura do documento, no qual constavam informações sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação e dados sobre o programa de mestrado ao qual ele estava vinculado, além dos contatos da pesquisadora e da orientadora responsável pelo projeto.

Os pais assinaram o TCLE (Anexo 5) e um Termo de Autorização de Uso de Imagem (Anexo 6), autorizando a utilização da imagem das crianças,

pois estavam previstos registros fotográficos e audiovisuais dos encontros. Também era necessário o consentimento dos pais para a utilização das fotografias produzidas pelas crianças. Essa autorização também foi feita naquele momento.

Após a explicação da proposta, cada criança preencheu sua ficha de inscrição, cujas informações solicitadas eram: dados pessoais seus e de seus responsáveis e telefones de contato. Na ficha ainda havia o questionamento sobre a maneira como ela gostaria de ser chamada e o motivo do interesse em participar das oficinas.

Procedimentos formais concluídos, cada participante recebeu seu equipamento fotográfico: uma bolsa com uma câmera analógica robusta - parecida com uma câmera fotográfica profissional, porém com parcos recursos - munida com um filme de 36 poses (Figura 2). Orientei as crianças com instruções básicas sobre o funcionamento da câmera – somente informações sobre o visor, o botão disparador, a passagem para a próxima pose do filme, e alertei-as sobre a necessidade de se retirar a tampa da lente antes de fotografar. Essas foram as informações mencionadas naquele momento inicial.

Figura 2: Crianças recebendo as câmeras fotográficas.
Foto: Marcelo Costa. Setembro de 2011

Finalizada a etapa da entrega das câmeras e das explicações sobre o seu manuseio, as crianças partiram para suas casas com uma única orientação: fotografar. Fotografar o que quisessem! Despedimo-nos, lembrando-as do nosso próximo encontro na semana seguinte. Partimos, sabendo que ali começava um novo capítulo da nossa vivência com as crianças sem terra do Palmares.

OS CAMINHOS TRILHADOS PARA REALIZAR A PESQUISA

Como as crianças do Palmares percebem a comunidade na qual estão inseridas? Talvez se essa pergunta tivesse sido feita dessa maneira, ela não teria gerado tantos participantes interessados no projeto. A inclusão da fotografia nessa questão a tornava mais prazerosa e instigante para as crianças. Na verdade, aliamos a demanda das crianças em aprender a fotografar e associamos a essa questão o ambiente em que elas moravam e que seriam os locais fotografados por elas. **Como as crianças constroem e apresentam o Palmares por meio de fotografias?** Essa passou a ser nossa pergunta que nos motivou e guiou.

Contei com o apoio de três colaboradores para realizar o projeto que demarcou o campo de pesquisa. Luiza, Lucas e Rhanna[16], estudantes universitários de cursos na área de comunicação. Eles auxiliaram nas atividades necessárias para o desenvolvimento das oficinas. Também observavam as crianças, tomavam notas e faziam registros fotográficos e audiovisuais para serem estudados e analisados por mim posteriormente.

O projeto Cotidianos de uma Infância: Experiências Fotográficas foi cadastrado na Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal de Goiás (PROEC/UFG), por suas atividades se enquadrarem nas diretrizes da extensão universitária. Com uma proposta participativa, ele sugere uma integração por meio da troca entre os saberes dos pesquisadores provenientes da UFG e dos moradores daquela comunidade, articulando novos

[16] Luísa Viana, Lucas Soares Mariano e Rhanna Asevedo.

conhecimentos produzidos em parceria e aliando pesquisa e extensão, partes do tripé fundamental da educação universitária brasileira, mas que muitas vezes não dialogam entre si. Partilho da convicção de Thiollent (2006) que acredita que:

> o conhecimento não é produzido para em seguida ser difundido como na convencional sequência pesquisa/extensão. Tanto os projetos de pesquisa como os de extensão são vistos como construção social de conhecimento, com a participação de atores diferenciados (THIOLLENT, 2006,p.152).

O autor critica a concepção corrente de produção e difusão de conhecimento de maneira unilateral, presente na concepção de que a extensão universitária se baseia na transmissão de conhecimento dos pesquisadores universitários para a comunidade externa a ela. Essa crítica já tinha sido apresentada anteriormente por Paulo Freire (1996), não em relação especificamente a extensão universitária, mas ao ensino de uma forma geral. Para ele, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (p. 46).

Thiollent sugere que a extensão universitária não seja uma simples divulgação de informação a “‘receptores’ individualizados e passivos” (p.154). Ele propõe a substituição desse modelo ultrapassado por um no qual o conhecimento extensionista seja construído socialmente. Uma “(re)construção de conhecimento” a partir do envolvimento de diferentes públicos, estabelecendo uma interlocução para identificar problemas, informar, capacitar e propor soluções úteis a partir de um diagnóstico elaborado sobre a comunidade de forma conjunta.

Nesse sentido, no lugar de uma relação sujeito/objeto estabelecida entre investigador-educador e o grupo popular, deve ser estabelecida uma nova relação que perceba o grupo também como um sujeito. Ao compreender que as crianças sem terra são fontes originais de saber, pode-se articular um conhecimento novo e transformador, construindo uma forma partilhável de compreensão daquela realidade social. Tentamos durante a realização o projeto, garantir que a comunidade participasse ativamente tanto no processo de investigação, quanto no de educação e ação.

Nosso foco não era ensinar as crianças a fotografar. Mais do que isso, queríamos que nossos conhecimentos fossem compartilhados. Nós estávamos interessados em aprender com as crianças e sobre o cotidiano delas. Já elas, mostravam-se interessadas em aprender com a gente sobre as câmeras fotográficas e sobre fotografia. Já tínhamos um bom começo.

SOBRE A NATUREZA DA NOSSA CONVIVÊNCIA: PESQUISAR PARTICIPANDO E PARTICIPAR PESQUISANDO

Esta pesquisa não tinha outro caráter senão o da pesquisa qualitativa, voltada para análise de experiências de indivíduos e grupos em seu cotidiano. Como queria estudar uma realidade a partir de uma perspectiva “de dentro” de um grupo social, as reflexões que pretendia fazer tratavam de aspectos subjetivos, que não cabiam na elaboração de hipóteses, ou na escolha de teorias para serem testadas e verificadas.

A pesquisa qualitativa tem, como aspecto principal, a escolha de métodos e teorias convenientes com o objeto de estudo e a realidade a ser pesquisada, cujo contexto deve ser apresentado com suas subjetividades. Além disso, reconhecer e analisar o campo sob diferentes perspectivas, podendo adotar uma variedade de enfoques e métodos com o desenvolver da pesquisa são características de uma abordagem qualitativa.

Flick (2009b) ressalta como parte importante desse tipo de pesquisa as reflexões dos pesquisadores a respeito de suas experiências de produção do conhecimento. Para ele, a subjetividade é parte do processo e, dessa forma, a comunicação em campo, assim como as atitudes e observações (anotadas em caderno de campo ou registradas em fotografia) são elementos essenciais na construção do conhecimento.

Com base nessas orientações, as ações do projeto Cotidianos de uma Infância foram filmadas e fotografadas por observadores para que eu pudesse, posteriormente, acompanhar atentamente as reações, comentários,

ações dos participantes, já que o trabalho é construído também a partir da interpretação dessas subjetividades.

O campo do estudo qualitativo é formado pelas práticas e interações sociais cotidianas. O objetivo de pesquisas que podem ser categorizadas como qualitativas está em desenvolver reflexões fundamentadas empiricamente, estudando as práticas e os conhecimentos dos participantes.

Dentre a variedade de métodos que a pesquisa qualitativa abarca, para realizar o Projeto Cotidianos de Infâncias: Experiências Fotográficas, aquele que apresentava mais afinidade às nossas propostas de ação era a pesquisa participante. A pesquisa que envolve o Projeto tem um caráter participativo, primeiramente porque, enquanto pesquisadora, participei da vida comunitária ao me inserir nela e me relacionar com ela. Com esse envolvimento, foi possível melhor observá-la e conhecê-la por meio de um olhar privilegiado, de uma perspectiva de dentro de uma realidade. Silva (2006) garante que a figura do pesquisador não desaparece nem se dilui, mas entra em articulação com os outros sujeitos que também contribuem com o processo da construção do conhecimento.

Neste trabalho, eu, enquanto pesquisadora participante, não me escondi atrás de estudos teóricos cultivados em livros: fui até a comunidade para, convivendo e me envolvendo com ela, poder observá-la, conhecê-la e buscar compreender alguns de seus aspectos. Essa observação era permeada, sempre, pelas relações com as crianças. O que apresento aqui são os caminhos percorridos para chegar ao destino e responder a questão: **como as crianças sem terra imaginam e constroem o Palmares por meio de fotografias?**

Brandão enfatiza a importância do envolvimento do pesquisador ao garantir que “só se conhece em profundidade alguma coisa da vida da sociedade ou da cultura, quando através de um envolvimento – em alguns casos, um comprometimento – pessoal entre o pesquisador e aquilo, ou aquele que investiga” (BRANDÃO, 1999a, p. 8).

O caráter participativo desta pesquisa também é percebido pela participação dos moradores da comunidade. Não por eles serem alvo da observação ou serem da comunidade com a qual a Universidade está se relacionando por meio da extensão universitária. Mas por eles se envolverem ativamente no processo da pesquisa, nas escolhas dos rumos a serem tomados e por serem também geradores de conhecimento. Brandão (1999b) aponta que muitas vezes nas pesquisas com “populares”, eles não participam da pesquisa e nem sequer participam do ser pesquisado, além de serem reduzidos ao anonimato.

As crianças sem terra foram produtoras das fotografias: um dos objetos concretos de estudo da pesquisa. As escolhas e as interpretações das imagens também foram feitas por elas e não por um sujeito estranho. A personalidade e a subjetividade de cada criança também foram consideradas, tanto que mais adiante os apresentarei e passarei a discorrer sobre experiências coletivas e individuais.

Os participantes do projeto também tiveram oportunidade de emitir suas opiniões, sugerir ações e se relacionar com as atividades de maneira ativa, seja na produção das imagens, no aprendizado sobre as câmeras, nas discussões sobre as fotografias e também ao compartilhar conosco suas experiências cotidianas.

Acredito ainda que, para ser participante, a pesquisa precisa participar do cotidiano da comunidade. Brandão (1999b) diz que “uma pesquisa coletiva participa organicamente de momentos de trabalho de classe [em vez de ter] uma fração obediente de sujeitos populares participando subalternamente da pesquisa do pesquisador” (p. 13).

Eu, enquanto pesquisadora, e os observadores que trabalharam comigo, nos envolvemos com as crianças e com a comunidade do Palmares. Nossos relacionamentos não aconteciam apenas durante as oficinas. Éramos sempre convidados a ir até as suas casas para almoçar, prosear e, assim, fortalecer nossos vínculos.

Durante todos os encontros, além de contar com a presença e a participação das crianças, também compareciam e se envolviam os pais, avós, primos, irmãos e amigos, que faziam questão de estar ali para conversar, ver as fotografias, ajudar as crianças participantes. As oficinas se tornaram ponto de encontro para momentos de convivência da comunidade. Alguns pais e avós também cederam suas casas para que alguns encontros fossem realizados. A exposição fotográfica, realizada no final do projeto, foi mais um momento em que constatamos o quanto a pesquisa incorporou-se na vida comunitária: ela contou com a presença maciça dos moradores e de seus parentes - alguns que nem moravam no Palmares.

Considerando esses aspectos da pesquisa participante, o ponto de partida do nosso projeto de extensão e da nossa pesquisa não poderia vir de uma determinação do pesquisador, pois isso poderia resultar em desinteresse do grupo, além de fugir do princípio da pesquisa. “O primeiro fio de lógica do pesquisador deve ser não o seu, o de sua ciência, mas o da própria cultura que investiga, tal como a expressam os próprios sujeitos que a vivem.” (BRANDÃO, 1999a, p.12). Assim, as questões a serem estudadas se definiram em função de uma realidade concreta, não de uma suposição.

Entre os atributos dessa modalidade de pesquisa está a relação dialogal entre a teoria e a prática e, principalmente, a reciprocidade entre o pesquisador e aquele que é pesquisado. Dessa maneira, o conhecimento de uma realidade se torna possível por meio do estabelecimento de uma de troca de saberes entre o pesquisador e os sujeitos do grupo estudado, possibilitando uma produção coletiva de conhecimentos em torno de vivências, interesses e necessidades do grupo, não cabendo aqui a dicotomia: sujeito e objeto da pesquisa.

Brandão e Strech afirmam que, mesmo com as melhores intenções, muitas pesquisas persistem em uma divisão entre sujeitos da pesquisa e objetos da pesquisa. Segundo eles, uma separação

> entre quem pesquisa e quem é pesquisado; entre quem gera conhecimento e quem dá ao outro mais conhecimento, ao outorgar a ele o saber de si mesmo (como vida e

> representação tradicional da vida) para ser transformado em conhecimento científico sobre um outro (BRANDÃO; STRECH, 2006a, p. 12).

Esses autores ainda apontam que a pesquisa participante deve ser compreendida como um repertório múltiplo e diferenciado de experiências de criação coletiva de conhecimentos, cujo fim seja a superação dessa oposição sujeito/objeto nos processos que geram saberes e ainda nas ações que levam a transformações.

Para Gajardo (1999), várias propostas têm dado corpo a um estilo de trabalho que “vê na apropriação coletiva do saber, na produção coletiva de conhecimentos a possibilidade de efetivar o direito que vários grupos e movimentos sociais têm sobre a produção, o poder e a cultura” (p. 15).

Se considerarmos a pesquisa um caminho percorrido, a pesquisa participante seria não um andar solitário de um pesquisador que produz um conhecimento para si, mesmo que com o intuito de ajudar o próximo, mas sim uma caminhada coletiva, um passeio, uma vivência realmente compartilhada, durante a qual o próximo passo é repensado de acordo com as circunstâncias e ocorrências no percurso, o ritmo do andar acelera ou acalma dependendo da disposição das pessoas em prosseguir. Isso porque o objetivo não é chegar rápido, ou mesmo chegar ao fim: a finalidade é a própria caminhada, os conhecimentos produzidos durante a sua realização e as transformações ocorridas devido a processos deflagrados durante o percurso.

Brandão e Strech (2006a) discutem a confiabilidade da pesquisa. Para eles:

> o saber que não se abre a ser uma vivência de partilha é um saber não confiável, porque suas motivações podem ser pouco verdadeiras em um sentido humano, mesmo que suas descobertas sejam corretas e inovadoras, desde um ponto de vista científico (BRANDÃO; STRECH, 2006a, p. 12).

Para construir um saber confiável, ainda segundo esses autores, é urgente e inevitável “a criação de redes, teias e tramas formadas por diferentes categorias entre iguais/diferentes sabedores solidários do que de fato importa saber” (BRANDÃO; STRENCH, 2006a, p. 12). Assim, baseando-se no

pressuposto de que qualquer ser humano é fonte de saber, precisamos deixar de lado hierarquias estabelecidas e o eixo monótono dos binômios: ou se é pesquisador ou se é pesquisado, ou se é cientista ou se é cientificado, ou se é conhecedor ou se é conhecido.

Uma das dificuldades da pesquisa em que “o outro lado” também é constituído por pessoas, é saber tratar essa relação, que muitas vezes é de alteridade pelo fato de tratar com sujeitos de classe, grupos ou movimentos sociais diferentes do pesquisador, é o que adverte Brandão (1999b). Ele lembra como, por exemplo, os povos nativos são narrados na história do Brasil: sujeitos sem nome, subjugados. Segundo ele, quando o sujeito popular aparece, “a sua pessoa some no dado, ou se dissolve num discurso que, de tanto parecer o da “classe” ou da “categoria”, ameaça não conter a fala nem o imaginário de ninguém” (p. 9).

Mesmo sabendo da existência de muitas diferenças entre eu e as crianças sem terra, na pesquisa nossa relação não era pautada pela divergência. Conseguimos ter uma relação harmônica e respeitosa por meio da valorização do saber uns dos outros. Se para eles era novidade participar de um projeto, aprender a fotografar - e era uma situação inimaginável fotografar com filme-, para mim também era novidade muitos aspectos do cotidiano deles, aos quais eu só tinha acesso por meio das fotografias e dos relatos deles.

As ações e a pesquisa do projeto Cotidianos de uma Infância visavam a compreensão da comunidade para sistematizar conhecimentos cuja finalidade fosse servir a ela mesma. Isso valia mais do que um conhecimento gerado para explicar a comunidade para outras pessoas. Uma pesquisa social cujo resultado fosse capaz de gerar conhecimentos e mudanças na própria comunidade. E as crianças sem terra atuando não só como atores da própria história, mas também como autoras dela.

A participação efetiva dos sujeitos dessa comunidade na pesquisa era indispensável para concretizar esse objetivo: uma pesquisa coletiva, na qual a comunidade se envolvesse ativamente ao ser incorporada na produção de conhecimentos. Brandão e Strech (2006) apontam que a confiabilidade de

uma ciência não está no rigor positivo de seu pensamento, mas sim na contribuição de sua prática na produção coletiva de conhecimentos.

Na mesma direção, Silva (2006) lembra que a realidade é tomada como objeto da investigação, mas é preciso que haja uma perspectiva crítica, "capaz de desenvolver um movimento que busque compreender essa realidade enquanto totalidade e produto de múltiplas determinações" (p. 127). É nesse momento que o pesquisador, atento à realidade, busca elementos trazidos pelos participantes para propor reflexões e diálogos a partir da prática, da ação. "O projeto reflexivo ajuda seus destinatários a refletirem na ação: assim eles são incitados a construir um conhecimento próprio" (THIOLLENT, 2006, p. 161).

Os procedimentos metodológicos adotados neste projeto precisavam ser adequados para permitir que a nossa comunicação fosse baseada no diálogo, o que não só admitia, mas também exigia um espaço para troca de saberes e debate de ideias, tanto a respeito da fotografia, como a respeito da vida deles e da comunidade, podendo – por que não? - abrir espaço para mudanças de postura e de ponto de vista, de ambas as partes.

A pesquisa pode ser um instrumento por meio do qual seja produzido um conhecimento crítico, podendo levar à transformação da realidade. Brandão (1984) diz que essa produção de conhecimento coletivo se dá "a partir de um trabalho que recria, de dentro para fora, formas concretas de pessoas, grupos e classes populares participarem do direito e do poder de pensar, produzir e dirigir os usos do saber a respeito de si próprios" (p.10).

Silva (2006) explica que essa comunicação entre sujeitos só pode ocorrer se houver uma relação de reciprocidade, havendo então espaço para diferentes saberes rumo a uma construção coletiva. O resultado desse diálogo é um conhecimento que não é mais fruto de um saber dominante, mas de saberes em intercomunicação, "não havendo lugar para passividade, pois o coletivo já se constituiu sujeito e sujeito é aquele que age, que atua" (SILVA, 2006, P. 128).

Esse aspecto da ação em busca de mudanças ou transformações sociais são características de outro aspecto da pesquisa qualitativa: a pesquisa-ação. Frequentemente dada como sinônimo de pesquisa participante, Thiollent (2009) explica que, na pesquisa-ação, além da participação, supõe-se uma "ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro, que nem sempre se encontra em propostas de pesquisa participante" (p. 9).

> É um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2009, p. 16).

Ao conhecer situações concretas por meio de experiências empíricas realizadas usando os métodos da pesquisa-ação, busca-se a intervenção ou a ação para resolver problemas detectados nas comunidades. Essa é a principal diferença entre a pesquisa participante a pesquisa-ação. Thiollent explica: "toda pesquisa-ação é do tipo participativo: a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária. No entanto, tudo o que é chamado de pesquisa participante não é pesquisa-ação" (THIOLLENT, 2009, p. 17).

O autor lembra situações em que a "participação" é na verdade uma "observação participante" do pesquisador, na busca por identificar-se com os valores e comportamentos da comunidade que se quer estudar, para assim ser aceito e poder realizar a sua pesquisa. Isso é diferente da relação participativa estabelecida entre o pesquisador e as pessoas da comunidade na qual a pesquisa-ação é realizada.

Para não deixar dúvidas, o autor esclarece que uma pesquisa só pode ser qualificada como pesquisa-ação

> quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação. Além disso, é preciso que a ação seja uma ação *não-trivial* o que quer dizer

> uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida (THIOLLENT, 2009, p. 17).

Com uma atitude de escuta, o pesquisador precisa estar atento para ouvir o que a comunidade tem a dizer e propiciar condições favoráveis para ser realizada a ação almejada. Mas deve-se deixar claro que como uma pesquisa, além de realizar uma ação a respeito de questões encontradas na comunidade, como problemas e dificuldades, pretende-se produzir conhecimentos e ampliar as possibilidades de discussões e reflexões junto às pessoas envolvidas.

A mobilização coletiva em torno de ações é uma das grandes vantagens da pesquisa-ação. Envolver a comunidade – mesmo que seja parte dela - em uma atividade cujo objetivo seja produzir melhorias para seus moradores com certeza é muito mais atraente do que esses moradores serem sujeitos passivos de um pesquisador que não se envolve com as suas causas.

É possível que um problema apontado não possa ser solucionado em curto prazo, mas ao menos tornar evidente a natureza e a complexidade dele é parte da função do pesquisador. Thiollent (2009) explica que a relação entre a pesquisa social e a participação consiste em obter conhecimentos em função de uma ação de caráter social.

> A passagem do conhecer ao agir se reflete na estrutura do raciocínio, em particular em matéria de transformação de proposições indicativas ou descritivas (por exemplo: “a situação está assim”) em proposições normativas ou imperativas (“temos que fazer isso ou aquilo para alterar a situação”) (THIOLLENT, 2009, p. 43).

Para se passar de uma proposição indicativa a uma normativa, não basta descrever os fatos, pois não é isso que determina a transformação: a questão da ação transformadora exige uma atuação efetiva e deve ser colocada em termos realistas no que tange ao seu alcance e à sua permanência. O pesquisador precisa estar atento ao que ocorre na comunidade, pois transformações ocorrem em pequenas coisas, talvez naquelas em que não esperamos encontrar modificações.

As experiências do projeto Cotidianos de uma Infância além de serem participativas, enquadrando-a como uma pesquisa participante, também são consideradas como uma pesquisa-ação. Isso porque além das características participativas já mencionadas anteriormente, as experiências possibilitaram a percepção de algumas fragilidades da comunidade. A primeira delas, já havia sido mencionada anteriormente: a falta de conhecimento (ou seria de domínio?) sobre o fotografar. As crianças já tinham pedido, em outro momento, para que eu as ensinasse a fotografar. E esse era o nosso ponto de partida da pesquisa-ação!

Com a realização dos nossos encontros, percebemos que algumas crianças já fotografavam com aparelhos híbridos: celulares que possuem câmeras fotográficas. No entanto, quando pedimos a elas que trouxessem para as oficinas fotografias que elas tivessem em casa, percebemos um novo problema: eram poucos os registros fotográficos que elas possuíam em papel fotográfico. E mais: nenhuma das crianças trouxe uma fotografia capturada em meio digital e impressa em papel para nos mostrar.

As fotografias apresentadas pelas crianças eram antigas e evocavam outra época da vida deles, não a atual. Apesar de estarem fotografando atualmente, que imagens eram produzidas por elas com os aparelhos digitais? Quem podia acessá-las, vê-las? Onde e a quem elas eram visíveis? Quais seriam as durabilidades e as permanências delas?

Para a minha surpresa, apareceram mães trazendo filmes fotográficos antigos, que até aquele momento não tinham sido revelados (carência de tempo ou dinheiro? Ou seria a falta de acesso a esse serviço na comunidade?). Há quantos anos estavam ali, latentes as imagens, aguardando um processamento para saírem do ocultamento e se tornarem visíveis? Por quanto tempo ainda permaneceriam na escuridão, não fosse a movimentação em torno do projeto? Nossas atividades teriam motivado as mães a se interessarem em ver essas fotografias que estavam esquecidas na penumbra?

As mães confiaram a mim a responsabilidade de fazer migrar uma parte da vida delas que estava na imaginação para tornarem-se lembranças

palpáveis, materializadas em papel fotográfico. Uma delas, Elizabel, mãe de Izabella e Wagner, contou-me sobre o conteúdo do filme fotográfico que ela tinha em mãos e me entregava: "*são fotos da formatura dos meninos"* e relacionou as fotografias a um período em que *"o pai das crianças ainda estava vivo".* Senti, naquele momento, o estabelecimento de uma relação de confiança: não se entrega um filme fotográfico com histórias como essas a qualquer um.

Igualmente surgiram pedidos de ampliação de fotografias de família em tamanhos maiores*, "para caberem em porta-retratos"* e assim, ficarem visíveis, tornando-se presentes em suas casas e em suas vidas.

Todos os pedidos foram acolhidos. Como não atender a essas solicitações motivadas pela realização do projeto? O aparecimento dessas situações demonstrava o envolvimento da comunidade com o projeto e com a pesquisadora. Embora não tivesse previsto essas ocorrências e elas não constituírem o eixo principal do projeto que era a produção de fotografias do cotidiano do Assentamento pelas crianças, esses desejos existiam: a mãe queria ver as fotos da formatura que não tinham sido reveladas, muitas pessoas da comunidade queriam colocar fotografias em porta retratos. Esses anseios eram presentes, embora não estivessem ativos até então: estavam em estado de latência.

Com o nosso projeto, queríamos refletir sobre esta questão: se as crianças tivessem oportunidade de fotografar naquele momento e ter essas imagens concretas em suas mãos, quais seriam os aspectos percebidos e representados do Palmares? Como elas imaginavam a comunidade onde elas moravam? Como transformariam isso em fotografias? Quais aparências seriam privilegiadas – ou o que merece ser registrado? Quais seriam preteridas – ou com o que não vale a pena gastar o filme? Como seriam narradas e descritas as fotografias? Que reflexões seriam capazes de deflagrar? A produção e a visualização dessas fotografias poderia provocar mudanças de olhares e transformações na comunidade?

Mais do que simplesmente ações, nossa pesquisa pretendia deflagrar reflexões que pudessem aprofundar os vínculos entre as pessoas, e das pessoas com aquele lugar. Poderiam revelar articulações, alimentadas por motivações que, mesmo quando diversas às da pesquisa, fossem capazes de com ela dialogar.

OS COMPANHEIROS DE CAMINHADA

Figura 3: Da esquerda para a direita (em cima) Ketlen, Marcos Gabriel, Bruna, Kláudia, Bia, eu, Maria Heloísa, Belinha, 2 garotos que não faziam parte da pesquisa, Mara Sheila (mãe de Clara Alice, Maria Heloísa e Júlio César). (Em baixo): Clara Alice, Railane e Raíssa. Foto: Júlio César. Novembro de 2011

Tendo apresentado os métodos e os princípios nos quais nos baseamos para construir a metodologia de trabalho, parto para uma apresentação dos participantes do projeto. Trago observações feitas por mim e pelos outros observadores, afim de que quando evocar, mais adiante, algumas situações vividas, possa nomear os sujeitos, tendo a esperança de que o leitor identifique-os. Essa é uma forma de humanizar a pesquisa, pois assim, seus

sujeitos não são reduzidos ao anonimato. Contudo, por se tratar de uma pesquisa acadêmica, envolvendo menores de idade, tive o cuidado de contar com a autorização dos pais para manter essa proposta.

Os nomes originais dos participantes serão mantidos, pois não faz sentido manter um anonimato para preservar a identidade de uma criança, se o seu rosto será mostrado nas fotografias que ela fez e se seu nome aparecerá nas legendas do seu álbum fotográfico, que será mostrado. Essas crianças também não precisam das tarjas pretas que encobrem os olhos e a identidade de tantas crianças exibidas por meio de fotografias em jornais.

Mesmo sabendo que essas crianças fazem parte de um dos mais importantes movimentos sociais do Brasil, tendo assim uma identidade coletiva baseada em interesses e lutas comuns, são muitas as diferenças entre os membros desse movimento.

Por diversas vezes usei (e vou continuar a usar) o termo "comunidade" para me referir a pessoas que moram no Assentamento Palmares, mas nunca com a pretensão de resumi-las ou enquadrá-las em um padrão. Entendo quando Le Boterf (1999) nota que o termo "comunidade" é abstrato e faz referência a uma certa homogeneidade:

> ele oculta o próprio fato da diferenciação social interna, as posições dos grupos e até mesmo as relações conflituosas existentes entre estes[...] O termo "comunidade" mascara os interesses opostos que existem entre os grupos sociais" (p.55).

O autor defende a necessidade de se identificarem os segmentos ou as frações de classe que constituem essa comunidade.

Bauman (2005) afirma que as comunidades – as entidades que definem as identidades – podem ser de dois tipos: "as comunidades de vida", nas quais seus membros "vivem juntos numa relação absoluta" e "as comunidades de destino", "fundidas unicamente por idéias ou por uma variedade de princípios", a qual acredito que caracterize melhor o grupo com o qual trabalhamos (p.17).

Neste trabalho, uso o termo “comunidade” para me referir ao conjunto de moradores do Palmares, mas não em uma tentativa de homogenizá-los ou mascarar interesses. Bauman menciona a importância de se ter consciência de que “’pertencimento’ e ‘identidade’ não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis” e que as ações do indivíduo, os caminhos que ele percorre e a maneira de agir dele são cruciais para seu pertencimento e sua identidade (p.17).

A identidade é construída a cada dia e se configura segundo nossos interesses e conveniências. Tomaz Tadeu da Silva (2000) argumenta que

> a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estritas conexões com relações de poder (SILVA, 2000, p. 96-97).

Por ter consciência da individualidade de cada criança e por reconhecer características que influenciaram na maneira como elas lidaram com o processo de produção e recepção das fotografias, também apontarei situações com seus sujeitos particulares, nomeando-os.

Neste momento apresento uma breve descrição dos participantes do projeto, pois sendo eles partes fundamentais e condutoras do processo da pesquisa, envolvidos não apenas como pesquisados, mas como sujeitos produtores de conhecimento, devem ser identificados, anunciados em termos individuais, valorizando, assim, suas biografias. Como cada sujeito possui particularidades próprias, que o distingue ou o assemelha aos demais do grupo, elas foram ressaltadas.

Participaram do projeto 26 crianças, mas nem todas estiveram em todos os encontros e em todas as fases. Apresento inicialmente aqueles que mais se envolveram e, por isso, fizeram parte do grupo focal, com o qual realizamos atividades depois da exposição fotográfica, que finalizou as atividades do Projeto Cotidianos de uma Infância.

Whatylla completou 12 anos durante o projeto. Na ficha de inscrição da oficina, disse já ter tido contato anteriormente com câmera fotográfica do celular e que queria participar do projeto porque estava tendo essa *"oportunidade de fotografar".* Bruna tem 10 anos e é irmã de Beatriz (Bia). Afirmou já ter tido contato com câmeras fotográficas e que queria *"aprender a fotografar",* por isso o interesse em participar do projeto. Kláudia tem 10 anos. Contava sempre com a companhia da mãe, do irmão e da irmã Ketlen nos encontros Já tinha contato com câmeras fotográficas e queria participar do projeto porque queria *"aprender a tirar foto".*

Clara Alice também fez aniversário durante o projeto, completando 12 anos. Seu irmão Júlio César, de 7 anos e sua irmã Maria Heloísa, de 5 anos também participaram das oficinas. Clara Alice disse que já tinha tido contato com câmeras de celular e que desejava participar do projeto porque queria *"aprender mais um pouco sobre as câmeras"*. Railane é a mais velha do grupo. Tinha 13 anos quando o projeto começou. Disse que queria participar do projeto *"porque é bom tirar foto"*, realçando sua experiência com o ato de fotografar*.* Raíssa tem 12 anos. É irmã do Ryan. Disse que queria participar do projeto para *"aprender cada vez mais sobre tudo de tirar foto e ser jornalista"*.

Ryan tem 9 anos e é irmão da Raíssa. Inicialmente não queria nem escrever na ficha de inscrição, pois parecia ter dificuldades com a escrita, mas respondeu que já tinha tido contato com câmeras fotográficas e que queria participar do projeto *"para aprender mais a fotografar".* Ygor completou 13 anos durante a realização do projeto e comemorou seu aniversário com os amigos durante a exposição fotográfica. Disse que queria participar do projeto *"para aprender mais".* Belinha tem 9 anos e é a única criança do projeto que mora na área urbana de Varjão. Ela disse que já tinha tido contato com câmeras

fotográficas antes do projeto e que queria participar porque da primeira vez que ela participou, achou *"muito bom"*, e agora *"queria participar de novo".*

Os próximos participantes a serem apresentados não participaram das atividades do grupo focal, por terem tido participação irregular durante o projeto ou por serem muito pequenos e não terem a maturidade necessária para fazer as reflexões que a etapa do projeto requeria.

Júlio César tem 7 anos Disse que queria participar do projeto porque gosta de tirar fotos*.* Ketlen tem 8 anos e é irmã de Kláudia. Foi uma das poucas crianças que respondeu na ficha de inscrição que não tinha tido contato com câmeras fotográficas antes do projeto. Ela disse que queria participar do projeto porque queria aprender. Izabella tem 10 anos e é irmã do Wagner. Afirmou que já tinha tido contato com câmeras fotográficas e que queria participar do projeto porque gosta de tirar fotos. Wagner completou 13 anos no início do projeto. Disse que já tinha tido contato com câmeras fotográficas antes, inclusiva com câmeras analógicas, e que queria participar do projeto porque gosta de tirar fotos e acha muito legal. Eline Kelly, ou Tetê, completou 10 anos no início do projeto. É irmã da Stephany. Disse que já tinha tido contato com câmera fotográfica e que gostaria de participar do projeto *"para aprender a fotografar".* Stephany tem 14 anos. Participou de poucos encontros e não preencheu a ficha de inscrição.

Beatriz, ou Bia, completou 8 anos pouco antes do projeto começar. É irmã de Bruna. Disse que queria participar do projeto porque gostou muito da primeira vez (se referindo às atividades realizadas em 2007). João Vitor tem 8 anos. É irmão do Marcos Gabriel. Ele disse que nunca tinha tido contato com câmeras fotográficas antes do projeto e que queria participar porque queria *"aprender a fotografar".* Marcos Gabriel tem 10 anos. Disse que já tinha tido contato com câmeras fotográficas e que queria participar do projeto porque queria tirar foto. Maria Heloísa tem 5 anos. Participava dos encontros como acompanhante dos irmãos Clara Alice e Júlio César. Um dia ela pediu uma câmera fotográfica, porque também queria fotografar. Cedemos ao pedido e ela continuou participando das atividades com a ajuda da irmã que a auxiliava.

Larissa apareceu pela primeira vez nas atividades do projeto apenas no terceiro encontro. Ela não devolveu a ficha de inscrição, o TCLE, nem a Autorização de Uso de Imagem. Gustavo apareceu apenas no primeiro dia, no qual foi explicado o funcionamento das oficinas. Recebeu a câmera fotográfica, mas não preencheu a ficha de inscrição. Não compareceu mais aos encontros. Vitória apareceu apenas no segundo dia de atividade para devolver as câmeras que ela e o irmão, Vinícius, tinham recebido de uma tia, que compareceu no primeiro encontro para pegar os equipamentos.

João Pedro tem 12 anos. Disse que já tinha tido contato com câmera fotográfica de celular e que queria participar do projeto porque queria *"aprender a fotografar".* Compareceu apenas em duas reuniões, acompanhado da sua avó. No final das atividades do projeto, ela devolveu a câmera dele e explicou o não comparecimento às atividades pelo fato de morarem longe da sede, onde ocorriam as reuniões e também por achar que o neto tinha estragado a câmera, ficando com vergonha de ir aos encontros.

Alex tem 10 anos. É irmão de Belinha. Disse que já tinha tido contato com câmera fotográfica antes e que queria participar do projeto *"porque é bom".* Participou apenas de um encontro. Estava animado em continuar, mas ficou decepcionado com o seu primeiro filme, por terem saído apenas dez fotos. Não compareceu mais aos encontros depois disso.

Warley compareceu apenas no primeiro encontro, deixando de comparecer nos subsequentes. Segundo Whatylla, ele disse que não voltaria porque "*não tinha mais nada para fotografar*". Essa ideia de não ter o que fotografar, ou de achar que a sua realidade não merece ser fotografada não é uma opinião isolada dessas crianças que não quiseram participar do projeto. Wendy Ewald, professora estadunidense experiente em projetos educativos com crianças que utilizam fotografia, narra que:

> We have little experience with photographing ordinary events in our daily lives. My students have a difficult time even conceiving of such casual pictures.
>
> This is especially true in cultures where photographs are uncommon. When I began working in Vichya, a rural village in

> India, the children had few ideas about what wanted to photograph. They certainly didn't feel that their own lives were worthy of memorializing with pictures. When pressed, they'd say that if they ever went to the city, sometime in the nebulous future, there might be an image worth bringing back. What is true for these children in rural India is true for almost all children, no matter where they live, when I first give them a camera and ask them to explore their lives (EWALD, 2001, p. 29)[17].

O número de crianças variava a cada encontro. Algumas compareceram em todos, outras justificavam antecipadamente a ausência – geralmente por motivo de viagem. Ainda houve casos de participantes que apareceram apenas uma ou duas vezes. Estiveram envolvidas nas ações do projeto de extensão, vivenciando o processo de produção, discussão, seleção e narração das imagens, 26 crianças. Dessas, apenas 9 (as 9 primeiras a serem apresentadas neste texto) continuaram no grupo focal e no recorte da pesquisa.

Apresentados os meus companheiros colaboradores da pesquisa, parto para a apresentação das ações de campo, pautadas pelas minhas percepções, pelo modo como eu vivenciei as experiências. Com certeza, cada um dos observadores e dos colaboradores dessa jornada comporiam a imagem desse projeto de uma maneira diferente, selecionando os elementos que apareceriam no enquadramento e os que seriam ocultados, de acordo com as lentes utilizadas, os ângulos de visão e os pontos de vista.

Esta não é, portanto, a verdade sobre o projeto, mas um pouco da minha experiência, da maneira como eu vivi e o percebi, permeado pelos olhares dos meus observadores. Procurei realçar situações consideradas

[17] Tradução livre: "Temos pouca experiência em fotografar eventos comuns em nossas vidas diárias. Meus alunos têm dificuldade até mesmo conceber tais fotos casuais. Isto é especialmente verdadeiro em culturas onde as fotografias são incomuns. Quando comecei a trabalhar em Vichya, uma aldeia rural na Índia, as crianças tiveram poucas ideias sobre o que queriam fotografar. Elas certamente não sentem que suas vidas eram dignas de memorizadas com imagens. Quando pressionados, eles diriam que se alguma vez fossem para a cidade, em algum momento no futuro nebuloso, poderia haver uma imagem que valesse a pena trazer de volta. O que é verdade para estas crianças na Índia rural é verdade para quase todas as crianças, não importa onde eles vivem, quando eu der-lhes uma câmera e pedir-lhes para explorar suas vidas."

relevantes para esta pesquisa, cujo foco é uma busca de compreensão de como as crianças apresentam o Palmares e ainda as relações delas com as fotografias durante a realização de um projeto.

O que se segue é um texto de relato. Nos próximos capítulos utilizarei referenciais teóricos para fundamentar as vivências, abordando questões relativas à fotografia e aos aprendizados.

CAPÍTULO 2

OS FRAMES DESSE PROJETO

No dia em que as oficinas foram iniciadas, já tinha se passado uma semana desde o encontro de apresentação do projeto para os pais e crianças. Naquele sábado, outras crianças apareceram, sozinhas ou acompanhadas das mães, pais e avós. Percebi que muitos deles não se viam há algum tempo. Por meio de comentários feitos por elas, compreendi que a surpresa ao ver o quanto elas tinham crescido e mudado não era só minha, que não os via há 2 anos. Whatylla, ao ver o colega Yuri Ryan se levantar para pegar a câmera fotográfica não conteve a surpresa: *"nossa, mas ele espichou, hein?!",* exclamou admirado.

Foi refeito o processo de entrega de documentos e também da ficha de inscrição para os que estavam aparecendo pela primeira vez. As crianças receberam as câmeras e, as que já as tinham recebido na semana anterior devolveram-nas. Retiramos os filmes já utilizados e colocamos os novos para possibilitar os registros durante a semana seguinte.

O meu objetivo não era o de dar um curso de fotografia, ensinando técnicas da linguagem fotográfica, nem sugerir temáticas para orientar o que registrar. Por isso, apenas explicava questões básicas do funcionamento do equipamento utilizado por elas, como condição para que ocorresse a produção das fotografias.

Enquanto eu explicava sobre a necessidade de se retirar a tampa da lente para fazer as fotos, as crianças relatavam as experiências delas com o equipamento naquela semana. Whatylla comentou que ele havia feito duas fotos sem retirar a tampa da lente e que ele sabia que ia *"ficar tudo preto"*. Izabella também mencionou que tinha feito isso *"umas três ou quatro vezes".* Eu comentei que isso não era motivo de preocupação porque comigo também acontecia às vezes, mas que era preciso estar atento, pois desse modo, a câmera não conseguiria registrar a imagem no filme.

Na medida em que explicava sobre o visor, o botão disparador e a alavanca de mudança de pose, as crianças levavam a câmera até o rosto para enxergar por meio do visor, e eu escutava os barulhinhos dos disparadores das câmeras. Elas batiam fotos e passavam para a próxima pose para experimentar e testar as informações que eu apresentava para elas.

Alertei-as para o fato de que o filme tinha 36 poses, sendo essa a quantidade máxima de fotos que poderiam ser feitas sem a necessidade de mudança do rolo. Depois de utilizadas todas as poses do filme, a câmera travaria, não permitindo a realização de novas imagens. Wagner, que já tinha tido contato com câmeras fotográficas analógicas anteriormente, percebeu que mesmo tendo feito poucas fotos, o marcador de poses da câmera apontava o número 36. Então expliquei que esse sistema de contagem de poses parecia não funcionar corretamente, pois aquelas câmeras eram antigas e apresentavam esse defeito.

Izabella, sua irmã, comentou ter percebido que enquanto passava o filme para a próxima posse, uma alavanca da câmera também rodava. Whatylla prontamente disse que era *"normal"* e que a peça rodava mesmo. Expliquei a eles que aquilo era um sinal de que estava tudo certo, pois se a alavanca rodava, o filme estava rodando e a câmera funcionando perfeitamente. Kétlen questionou-me sobre a ausência de uma peça na alça da sua câmera e a utilidade dela, ao perceber que a câmera da Belinha era diferente. A própria Belinha explicou, diante do questionamento da colega, que a peça servia *"para proteger o pescoço".*

Antes de se preocuparem com as fotografias produzidas, as crianças procuravam compreender e desmistificar o funcionamento do aparelho. Aquele foi um momento mais de descobertas do que de explicações. Procurei deixar claro que outras dúvidas surgiriam conforme eles fotografassem em diferentes ocasiões. Alertei que poderiam surgir situações imprevistas e que, no processo fotográfico, acontecem erros, como por exemplo, colocar o filme de forma errada na câmera. Mas a gente poderia perceber essas falhas e aprender a partir delas.

As próprias crianças orientavam umas às outras sobre o uso do equipamento e compartilhavam experiências. Isso era muito importante, pois assim, curiosas, elas estavam sendo sujeitos do próprio aprendizado e, além disso, estavam construindo conjuntamente as aprendizagens, sem aguardar passivamente por respostas da "tia Júlia[18]". Muitas das minhas orientações surgiam depois de seus questionamentos e, assim, o processo de ensino e aprendizagem foi feito de forma participativa, a partir de demandas e não de planos de aula.

Graças à experiência e à curiosidade, elas mesmas acabavam descobrindo detalhes do funcionamento da câmera e percebendo o que dava certo e o que não saía exatamente do jeito que elas tinham imaginado ou planejado. A partir de suas observações e dúvidas, nós dialogávamos, buscando aprendizados e possibilidades de soluções para situações apresentadas.

Passado esse momento de desvendar o funcionamento do aparelho, sugeri às crianças que já tinham recebido as câmeras na semana anterior e que tiveram a oportunidade de fotografar, que narrassem algumas imagens registradas. Aquela era uma maneira delas exercitarem a memória ao lembrarem as situações registradas através da câmera fotográfica. Esse exercício, conforme sugere pesquisadores do Cenpec (2002), possibilita discutir com elas as motivações a fotografar os temas escolhidos e ainda tentar compreender o que elas pretendiam expressar por meio das imagens captadas.

Whátylla contou-nos sobre uma fotografia que ele fez de *"uma árvore grandona assim, grandona mesmo, com umas folhonas"*. Segundo ele, da primeira vez, a câmera estava com a tampa, mas depois ele conseguiu fazer a foto *"direito"*. Ele também recordou de uma foto da casa dele, que ele

[18] Essa era a maneira como as crianças chamam-me, desde que fiquei acampada com elas durante a realização do meu TCC. Acredito que esse termo "tia" sofreu alterações de sentido durante os anos da nossa convivência. Mesmo sendo utilizado em algumas situações na nossa sociedade com um efeito de pronome de tratamento genérico, utilizado quando não se conhece a pessoa com que se fala, por exemplo: *"tia, posso vigiar o seu carro?",* não acredito que em nenhum momento ele tenha sido utilizado com essa intenção, inclusive porque as crianças sempre me chamavam por "tia Júlia". O "tia" também é utilizado como adjetivo, uma forma carinhosa de chamar as pessoas que consideramos próximas, mesmo não tendo algum grau de parentesco. E, finalmente, é bastante utilizado por crianças para se referir à professora, de maneira genérica, pois todas são "tias". Interpreto esse "tia Júlia" como uma mescla dessas duas últimas situações descritas.

fez *“lá da rua”.* Bruna disse que tinha uma foto que ela achava que tinha ficado muito legal: *“uma foto da mata que fica lá perto de casa (...) é que a paisagem é muito bonita”*, por isso ela quis tirar a foto.

Algumas situações se repetiram entre as experiências narradas pelas crianças: Pedro disse que tinha *fotografado “as matas, as plantas, a horta, as vacas e um tantão de coisas”*. Depois ele acrescentou que tirou fotos da avó e do avô porque o avô pediu. Dona Beatriz, avó e responsável por Pedro, explicou que ela não pediu para ele fazer fotos dela, tendo ficado brava com ele por ele ter feito aquelas fotos. O Wháthylla também disse que a avó dele não gostava que tirassem fotos dela. Ygor igualmente disse que a avó não gosta de tirar fotos, mas que ele ia chegar *“caladinho”* e ia *“fazer fotos dela assim mesmo”.*

Alex disse ter feito várias fotos e ter levado a câmera para a escola, onde fez uma foto de um colega vestindo uma saia. Ele completou dizendo que queria muito ver essa foto. Outras crianças também se interessaram e ficaram curiosas em ver essa imagem de uma situação engraçada.

A tia das irmãs Bruna e Bia comentou sobre o fato de algumas vezes as duas sobrinhas fotografarem a mesma coisa. A tia comentou a respeito da importância delas tirarem fotos diferentes, mas as meninas falaram que eu tinha dito que elas poderiam fazer as fotos como elas quisessem.

Realmente, uma das orientações no primeiro dia foi a de deixar as crianças livres para fotografarem o que quisessem. Pedi ainda para os pais não interferirem nas escolhas delas. Havia o receio de que os pais pautassem os assuntos a serem fotografados e vetassem o registro de algumas situações, e como a pesquisa era com as crianças e suas relações com o Palmares e com a fotografia, a interferência de adultos acarretaria em visões diferenciadas.

Como eu estava ocupando o papel de uma intercessora, intervindo de alguma maneira nas relações daquela comunidade, era provável que mesmo não tendo o direcionamento dos pais sobre o que fotografar, as crianças não agissem de modo espontâneo e pudessem direcionar a câmera

fotográfica e registrar o que elas acreditavam que eu pudesse querer ver, ou o que fosse capaz de me agradar. Mas isso era um risco previsto.

Outras crianças narraram os principais elementos que tinham fotografado. Entre eles frequentemente estavam os membros da família, os animais que viviam em suas casas, as plantas e plantações. Alguns contavam ter ido até a casa de parentes para fotografarem, outros diziam ter levado a câmera para a escola. Isso demonstrava que eles se apropriaram das câmeras no dia a dia, usando-a para registrar situações corriqueiras, mas que também planejavam e criavam situações fora do cotidiano para serem fotografadas.

Expliquei a elas que eu levaria os filmes para Goiânia, onde seriam revelados e, na semana seguinte, devolveria as fotos para elas verem. Afim de não gerar uma falsa expectativa, esclareci que as fotos de cada filme viriam todas juntas, em uma folha - chamada copião - com as fotografias pequenininhas, para analisarmos o que tinha funcionado e o que não tinha ficado conforme esperávamos.

Justifiquei a impossibilidade de imprimir as fotos grandes, pois ficaria onerosa a revelação do grande número de fotografias[19]. No entanto, comentei sobre a possibilidade de, em outra oportunidade, escolhermos algumas fotos para ampliá-las e mostra-las em uma exposição.

Muitas crianças disseram que já sabiam o que fotografar durante a próxima semana. No entanto, Ryan, recebeu a câmera com o seu primeiro filme durante aquele encontro e, antes de sairmos do Assentamento para retornar a Goiânia, ele já havia batido todas as poses do filme. Quis outro filme ainda naquele dia, para fotografar durante a semana, mas o combinado era um filme por semana para cada criança, e ele acabou ficando sem possibilidade de fotografar durante aqueles dias que sucederam. Enquanto algumas crianças, como ele, aproveitaram o momento de encontro com os colegas para fotografar, outros guardaram o filme para fazer fotos em ambientes diversos.

[19]Para cada oficina era necessário um filme ISO 200 para cada criança. Quando o filme era devolvido, ele era revelado, digitalizado, gravado em um CD e impresso em 2 copiões – um para a criança e um para o arquivo do projeto.

Durante a semana, levei os filmes para revelar, digitalizar e imprimir os copiões. Talvez estivesse mais ansiosa do que as crianças para ver as imagens. Não conhecia bem as câmeras que estavam sendo utilizadas no projeto. Ganhei-as de uma amiga fotógrafa, Mariana Capeletti, que por sua vez ganhou-as de uma terceira pessoa. Eram cerca de 30 câmeras e eu testei uma amostragem de 4, apresentando todas bom funcionamento. Mas problemas técnicos eram esperados, já que as câmeras eram bem simples e estavam guardadas há muito tempo. Nos filmes que eu tinha utilizado para teste, em alguns fotogramas, havia entrada excessiva de luz.

Outra questão a me deixar ansiosa era o fato de que talvez fosse a primeira vez que muitas daquelas crianças trabalhassem com câmera fotográfica analógica. Algumas delas mencionaram ter se esquecido de retirar a tampa sobre a lente, impedindo a exposição do filme e o registro da imagem. Os filmes tinham baixa sensibilidade (ISO 200) e não conseguiriam registrar as imagens caso elas fossem feitas em ambientes com pouca luz. Mesmo tendo alertado as crianças, elas ainda não tinham um parâmetro de quão iluminado o ambiente deveria estar para gerar uma fotografia bem exposta.

Para minha satisfação, ao ver os copiões, muitas fotografias tinham recebido uma correta exposição, e permitiam que os elementos fotografados fossem visualizados. Todos os filmes e os copiões foram identificados com o nome da criança-fotógrafa e com a numeração do encontro equivalente ao que aquele filme tinha sido entregue. Também foram arquivadas as imagens digitalizadas, seguindo os mesmos padrões citados, para facilitar o arquivamento e a posterior busca e análise do arquivo.

Para o terceiro encontro com o grupo, além dos copiões, levei também lupas para facilitar a visualização das fotografias pelas crianças, tendo em vista que elas estavam em formato reduzido (3x4cm). Foi o primeiro momento em que elas tiveram contato com as fotografias produzidas. Elas ficaram entusiasmadas e, além de cada uma observar as fotos de sua autoria, também quiseram ver as fotos feitas pelos colegas e mostrar para os adultos acompanhantes na oficina (Figura 4). Observaram por exemplo, que muitas delas tinham fotografado o pôr do sol.

Figura 4: Crianças observando as fotografias no copião.
Foto: Rhanna Asevedo. Setembro de 2011

Foi quase generalizada a brincadeira de usar as lupas para ver, além das imagens fotográficas, os objetos que estavam em volta. Muitos colocavam a lupa diante de um dos olhos, na tentativa de ver ampliado e em detalhes o mundo ao redor. Era uma nova forma de enxergar o que eles já estavam habituados a ver. Um rever, um multiver a realidade (Figura 5).

Figura 5 Ketlen e Belinha observando através das lupas
Foto: Rhanna Asevedo. Setembro de 2011

Passado o primeiro momento de entusiasmo, algumas dúvidas apareceram. Alex ficou decepcionado ao receber seu copião e encontrar apenas dez fotografias, ao contrário das 36 que esperava. Belinha quis saber o motivo de terem saído poucas fotos e então expliquei que as fotografias tinham ficado escuras e, por isso, ao serem reveladas não resultavam em uma imagem. Mal sabia eu que aquele desapontamento o levaria a não mais querer participar do projeto.

Whatylla queria saber o que tinha acontecido com a última fotografia do copião dele, pois a imagem estava *"diferente".* O que ocorreu foi uma sobreposição: ele fez uma fotografia e não passou para a próxima pose do filme, assim a câmera registrou duas fotografias no mesmo frame. "*Fiz uma pintura!"* exclamou ele com um sorriso. Uma sobreimpressão de tempos, de planos, propósitos, intenções e imagens (Figura 6).

Figura 6: ***"Pintura"***
Foto: Whatylla. Setembro de 2011

Os meninos fizeram uma enorme festa ao ver uma foto feita pelo Ryan, na qual o Wagner colocou uma saia para brincar com os colegas e ser fotografado. Ele fez essa fotografia depois de perceber o entusiasmo e a

curiosidade dos colegas em ver uma fotografia que o Alex disse ter feito na escola, de um amigo com saia.

Raíssa disse que queria muito fotografar as estrelas, mas como *"de noite era muito escuro, não dava".* Também eram frequentes relatos das crianças sobre fotografias que elas queriam ter feito, mas não fizeram. Entre as justificativas estavam a de o filme ter acabado. O não funcionamento do dispositivo de marcação de poses do filme na câmera fotográfica atrapalhou a organização do trabalho das crianças. Outro motivo relatado era o de não ter encontrado com a pessoa que queria fotografar. Kláudia e Ketlen pediram câmeras que tivessem flash, para poderem fazer fotografias a noite.

Cada uma teve a oportunidade de comentar sobre as fotografias das quais elas mais gostaram. Whátylla mostrou-me uma foto sobre a qual ele já havia comentado: a de uma *"árvore grandona"* que ele fez e logo foi explicando que ela *"ficou de longe".* Ao ser questionado se ele achava que chegando mais perto a fotografia teria ficado melhor, ele explicou que se ele chegasse mais perto *"não ia pegar",* referindo-se ao enquadramento que não conseguiria ter toda a árvore na imagem.

Foi quando eu lancei para o grupo a ideia de que quando fossem fotografar um objeto mais alto do que largo, poderia se colocar a câmera fotográfica na posição vertical, "em pé", em vez de colocá-la na horizontal, "deitada". Algumas se admiraram com essa proposta de uma simples mudança na posição da câmera alterar seus pontos de vista. Motivada por essa reação delas, busquei observar os copiões e constatei que quase a totalidade das fotografias feitas naquela semana tinham sido feitas com a câmera na posição horizontal.

Expliquei às crianças o processo desde o momento que eles apertavam o botão disparador da máquina fotográfica até o momento em que aquele copião chegava às mãos delas, mencionando sobre a gravação da imagem no filme, a revelação, a digitalização do negativo e a impressão das imagens positivas. Os meninos ficaram curiosos. Isso gerou a ideia de fazer

uma oficina de criação de câmaras escuras, para tornar visível o processo de formação da imagem invertida no interior da câmera fotográfica[20].

As crianças queriam ver os negativos das fotografias (Figura 7). Ao apresentá-los, alguns compararam as imagens negativas no filme com as positivas em papel fotográfico. Os mais curiosos quiseram também usar a lupa de ampliação para ver mais detalhes nos negativos.

Figura 7: Ryan analisando seu negativo
Foto: Alice Fátima Martins. Setembro de 2011

Surgiu uma situação imprevista: a mãe da Kétlen e da Kláudia contou que a diretora da escola não tinha aceitado que as crianças levassem a câmera para a escola, tendo inclusive retirado a câmera da Kétlen. Ela disse que não autorizaria o uso daquele objeto naquele ambiente. Mesmo sabendo do interesse das crianças em fotografar no ambiente escolar, para evitar problemas com a direção, pedi às crianças que não levassem mais a câmera para a escola. Ryan e Whtaylla, mesmo estudando na mesma escola, disseram não terem tido problemas, já que estudavam em outro turno e a diretora era outra. Eles insistiram que iriam fazer fotos na escola.

[20] Essa oficina foi realizada apenas com o grupo focal, depois da exposição fotográfica.

Muitas mães compareciam aos encontros frequentemente e levavam crianças que não estavam participando do projeto fotografando, mas cujas presenças transformavam os encontros em reuniões comunitárias. Era o caso da avó do Whatylla, a Dona Cida; a mãe da Kláudia e da Kettlen, Keila, que também levava o filho de dois anos; a Elizabel, mãe da Izabella e do Wagner; a Sirlene, mãe da Bia e da Bruna; a Mara Sheila, mãe da Clara Alice, do Júlio César e da Maria Heloísa, que mesmo tendo apenas cinco anos, após acompanhar vários encontros, pediu uma câmera para também fotografar como os irmãos (Figura 8).

Figura 8: Mães acompanhando os encontros
Foto: Luísa Viana. Outubro de 2011

Também era frequente a aparição de cães, que acompanhavam as crianças na caminhada das casas delas para a sede da fazenda, onde nos encontrávamos, e permaneciam por lá até o final das atividades (Figura 9). Nos encontros, as crianças e os adultos aproveitavam para atualizarem assuntos relativos ao assentamento.

Figura 9: Cães acompanhavam as reuniões
Foto: Alice Fátima Martins. Setembro de 2011

CONSTRUINDO NARRATIVAS FOTOGRÁFICAS

No segundo encontro, junto às fotografias, cada criança recebeu um caderno[21]. A proposta era que ele se transformasse em um álbum ou diário fotográfico. Neles, as crianças poderiam organizar a seleção das imagens que elas gostavam e escrever sobre as fotografias.

Como eram muitas as crianças[22] e não havia tempo suficiente durante as oficinas para conversar com todas elas a respeito do conjunto das imagens produzidas, sugeri a elas colarem as fotografias no álbum e escreverem uma legenda. Deixei claro que elas poderiam escrever qualquer coisa que quisessem. As narrativas, compostas por fotografias e textos, ambos produzidos por elas, nos dariam pistas sobre a maneira como elas percebiam o Palmares e se percebiam em relação a ele (Figura 10).

[21] O caderno adquirido na Livraria UFG,. tem dimensões de 13X17 cm, contém 50 páginas sem laudas em papel ofício branco. A capa é de papel amarelado, com o nome Livraria UFG.
[22] Cerca de 20 crianças participavam frequentemente das oficinas.

Figura 10: Construção dos álbuns fotográficos
Fotografia: Alice Fátima Martins. Setembro de 2011

Para Banks (2009), de maneira geral, “narrativa” se refere *a* “história contada pelas imagens”, mas ele faz uma distinção entre “narrativa interna” e “narrativa externa”. Para ele, a narrativa interna de uma fotografia pode ser tratada com a simples questão: “Esta é uma fotografia de que?”, gerando respostas descritivas como ‘uma gato, uma mulher [...] mas mais interpretativamente, também: meu bicho de estimação, minha esposa’”. Já a narrativa externa, para ele “é a história construída pela resposta de questões como: ‘Quem bateu essa foto?’, ‘Quando ela foi batida?’” (p.29).

Não norteamos sobre um ou outro caminho a seguir. Deixamos que, guiadas pelos próprios impulsos, produzissem suas histórias sem a nossa intervenção. A importância do registro dessas narrativas foi percebida quando notei como divergiam as minhas interpretações das descrições feitas pelas crianças a respeito das mesmas imagens.

Mesmo não sendo uma completa estrangeira naquele ambiente, por já ter convivido com os moradores do Palmares anteriormente, meu olhar estava filtrado das minhas impressões pessoais de fotógrafa, jornalista,

educadora. E minhas impressões sobre as fotografias das crianças revelaram-se de maneira deslocada em relação às delas.

Ao observar uma foto feita pela Belinha, logo deduzi a intenção dela em mostrar uma antena parabólica no quintal de sua casa. Pensei que ela estava querendo mostrar como a tecnologia já fazia parte da vida da família, já que era uma das poucas crianças a morar em uma casa com energia elétrica. Contudo, no álbum, junto à fotografia, ela escreveu a seguinte legenda: *"as bananeiras",* referindo-se a outros elementos registrados na imagem, no segundo plano, atrás da antena (Figura 11). Ao observar novamente a fotografia, percebi que as bananeiras estavam iluminadas, diferentemente de muitos dos outros elementos que figuravam na imagem, como a própria antena.

Figura 11: "As bananeiras"
Fotografia: Belinha Setembro de 2011

Outra situação semelhante, mais surpreendente, ocorreu quando vi, ainda no copião, uma fotografia feita por Marcos Gabriel. Onde eu percebia claramente uma bandeira do MST ocupando grande parte do quadro, ele

resumiu assim o conteúdo dela: *"são as plantas da minha mãe"* e no álbum, escreveu apenas: *"as plantas"* (Figura 12). Essa situação admirou-me, pois nela estava presente um signo forte: o principal símbolo do MST. Mas ele sequer se referiu a ele: deu ênfase às plantas de sua mãe, que estavam penduradas na parede, em frente à bandeira.

O seu irmão, João Vitor, também registrou naquela semana uma imagem na qual constava a bandeira do Movimento e algumas plantas, mas dessa vez a bandeira ocupava apenas uma pequena porção do quadro. Ele igualmente disse que a fotografia mostrava *"as plantas".*

Figura 12: "As plantas da minha mãe"
Fotografia: Marcos Gabriel - Setembro de 2011

As crianças conversaram e trocaram ideias sobre quais fotografias recortar do copião para colar no álbum. Quais mereciam esse destaque? Algumas negociaram e trocaram as fotografias entre si, como se fossem imagens de álbuns de figurinhas.

Outras compartilharam suas fotografias com os colegas que ainda não tinham fotos. Wagner, sem fotografias naquele dia, manteve seu álbum em

branco, mas ajudou o Ygor escrevendo no álbum do amigo as legendas as quais o colega ditava sobre as fotografias selecionadas. Embora cada uma tivesse o seu álbum, o processo de produzir as narrativas foi feito em grupo, com crianças opinando sobre as imagens das outras e se ajudando mutuamente.

Belinha logo se deparou com a questão: "*o que fazer com as fotos que não vão ser pregadas no álbum?".* Saber quais fotografias não eram selecionadas para compor o álbum fotográfico e os motivos que levaram a essa decisão eram dados que me interessavam. A exclusão de uma fotografia se dava por causa de problemas técnicos na captação da imagem? O que influenciava a não escolha de uma fotografia era o fato dela não corresponder às expectativas da criança-fotógrafa? Uma pessoa não ter ficado bem na fotografia significava que essa foto não merecia ser vista e, por isso, ela era preterida? Prevendo que imagens seriam excluídas disponibilizei um envelope para cada criança, porque apesar de não querer colar no álbum, talvez elas tivessem interesse em guardá-las.

Conforme os encontros aconteciam, as crianças se envolviam mais no processo da realização oficinas. Participavam nas ações de rebobinação e de colocação dos filmes nas câmeras, não restringindo suas ações, durante o encontro, à escolha imagens, a colagem nos álbuns e a escrita das legendas. Elas se mostravam interessadas em participar mais de todo processo da produção de fotografias analógicas.

Algumas crianças ficaram mais críticas em relação às imagens produzidas. Ryan, por exemplo, analisava as fotografias feitas pelos colegas e dava sugestões em relação aos enquadramentos escolhidos: *"corta ela aqui!",* sugeria ele. João Vitor mostrou-me uma imagem sobreposta e, baseado no aprendizado com as experiências dos colegas, explicou-me *que "uma foto tinha saído em cima da outra"*.

Júlio Cesar mostrou-me uma fotografia de um cachorro. Como o animal teve a cabeça cortada no enquadramento, ele então conseguiu imaginar um macaco na imagem. Marcos Gabriel mostrou-me algumas fotografias das

quais ele não gostou. Segundo ele, elas saíram estranhas porque *"o dedo estava na lente da câmera."* Essas imagens não foram coladas em seu álbum.

Algumas crianças faziam recortes nas fotografias quando apareciam elementos que eles não queriam, interferindo nas imagens e refazendo o enquadramento e a composição. Ygor por sua vez, percebeu que duas fotografias feitas por ele poderiam ser coladas juntas, como se uma fosse continuação da outra, formando uma fotografia panorâmica (Figura 13).

Figura 13: "*A cede"*
Fotografia Ygor. Outubro de 2011

João Vitor escolheu colar no álbum várias imagens de um passeio feito a um "*corgo*" da região. Em vez de recortar e colar individualmente as fotografias, como a maioria das crianças fazia, ele preferiu colar as imagens emendadas, como elas foram disponibilizadas no copião. A ele interessava mostrar a sequência das fotografias na mesma ordem em que elas foram produzidas, sem nenhuma pausa, nenhum espaço entre elas. Para ele, a narrativa estava ali, na sequência das imagens. Nenhuma legenda.

Ygor normalmente colava todas as fotografias do copião no álbum, não excluía nenhuma. Raramente escrevia legendas. Dizia não gostar de escrever. Talvez ele achasse que as imagens por si próprias contassem suas histórias e, assim, as palavras fossem redundantes.

Outras imagens, não fotográficas, surgiram nos álbuns. Muitas meninas desenharam e pregaram figurinhas adesivas. Whatylla e Wagner, os meninos mais velhos do grupo, tinham o costume de desenhar. Muitas vezes eram personagens femininas, representadas de maneira sensual. Wagner também fotografou revistas e pôsteres de mulheres nuas e colou essas fotos

no álbum. Ele também deu algumas dessas imagens para o Ygor. Eram imagens que os agradavam, mesmo não sendo eles seus produtores. Mesmo assim, mereciam aparecer nos álbuns.

Algumas crianças colaram no álbum fotografias 3X4 de pessoas as quais elas não tiveram chance de fotografar. Não tinham sido registradas pelas suas câmeras, talvez por falta de oportunidade, mas estavam marcando presença no álbum. Whatylla disse que queria ter feito fotos do irmão dele, mas durante todo o projeto, que durou mais de 3 meses, ele não o viu.

Percepções sobre a realidade foram construídas pelas crianças por meio da relação com a fotografia. Elas notaram, por exemplo, que passaram muito tempo sem ver uma pessoa que gostariam de fotografar, sem ter tido oportunidade para isso. Algumas constataram que, apesar de quererem fotografar dentro de casa, a ausência da energia elétrica não permitia o registro da maneira como elas imaginavam (Figura 14). Outras notaram que fotografando o pôr do sol, a mata verde ficava escura, não dando para perceber a sua cor aparente. Outras relataram que fotografaram animais como passarinhos e macacos, mas que eles ficavam pequenos demais diante da imensidão dos outros elementos da fotografia (Figura 15).

Figura 14: Retrato feito dentro de casa
Foto: João Vitor. Outubro de 2011

Figura 15: Os pássaros
Foto: Bruna. Setembro de 2011

Nossos encontros semanais se repetiram por 8 semanas. Trabalhávamos com a mesma metodologia, mas sempre aconteciam novidades, fazendo com a dinâmica das nossas ações fossem diferentes. No último encontro em que as crianças receberam filmes, diferentemente das outras ocasiões, solicitei que elas fizessem alguns registros específicos. Como percebi que algumas delas não tinham fotografias de suas famílias ou mesmo retratos seus, sugeri que elas fizessem fotografias com esses temas. Ainda pedi para que, se elas conseguissem, levassem para mim na semana seguinte, registrados em seus filmes, fotografias de coisas que elas gostassem e de coisas que elas não gostassem. Os retratos vieram, assim como as fotografias de coisas que elas gostavam, mas as crianças, já no dia em que fiz o pedido a elas, mencionaram que seria difícil fotografar coisas das quais elas não gostavam.

Finalizamos a primeira etapa do projeto realizando as escolhas das fotografias que comporiam a exposição. Apesar de ser um dia muito chuvoso e frio, e muitas crianças terem que ir para a sede da fazenda à pé, caminhando pela lama, a maior parte delas compareceu. Empacotadas com roupas de frio e

até luvas, elas apareceram, pois sabiam que aquele era um dia especial: o dia da escolha das fotos da exposição.

Cada criança recebeu os copiões com todas as imagens que elas tinham feito durante o projeto. Entre elas tiveram que escolher 10 fotografias para serem expostas. A única coisa que eu pedi foi que entre essas imagens, uma fosse um retrato delas mesmas, pois elas seriam colocadas em porta-retratos.

Apenas duas crianças que estavam participando ativamente do projeto não selecionaram as fotografias, pois não compareceram ao encontro: os irmãos Wagner e Izabella. Por esse motivo, eu escolhi as fotografias deles para a exposição, assim como as de Pedro, que desistiu de participar dos encontros logo no início do projeto. Alex também parou de frequentar os encontros, então sua irmã, Belinha, escolheu as fotografias feitas por ele. Stephany comparecia a poucos encontros e naquele dia da escolha das fotos ela não pôde ir. Então sua irmã Eline escolheu as imagens produzidas por ela para a exposição.

Não foi uma tarefa fácil. A maioria das crianças ficou em dúvida em relação à escolha, afinal se cada uma tinha tirado 6 rolos de filme, em torno de 200 imagens tinham sido feitas por cada participante. E selecionar 10 entre elas era uma tarefa difícil (Figura 16). Era um momento de decisão, no qual escolhas precisavam ser feitas, imagens tinham que ser priorizadas. Algumas crianças tentaram negociar a escolha de dez imagens por copião (60 fotografias no total), mas o combinado foi mantido: eram muitas as crianças e 60 fotografias de cada geraria um volume muito grande de imagens.

Figura 16: Crianças escolhendo as fotografias para a exposição
Foto: Rhanna Asevedo. Outubro de 2011

Como muitas crianças foram fotografadas pelos colegas e irmãos, o retrato que cada uma iria escolher pôde ser selecionado nos copiões dos outros participantes. Uma manhã inteira foi dedicada a essa atividade de escolha. Eu estava muito curiosa com a escolha das crianças. Quando elas terminaram de eleger as imagens que iriam para a exposição, elas fizeram uma fila para me mostrar.

Na verdade, aquela era apenas mais uma etapa de escolha no processo vivenciado pelas crianças. A primeira opção delas foi a de participar desse projeto em vez de estarem envolvidas em outras ações cotidianas. A partir dessa decisão de fazer parte da oficina de fotografia, elas partiam para outra seleção: a de fotografar, de dar preferência a aspectos que elas achavam que mereciam ser registrados. Humberto (2000) explica esse processo:

> O resultado do agir fotográfico decorre, basicamente, de um ato de escolha, de uma decisão desenvolvida inteiramente no âmbito do universo pessoal, no tumulto de interações que envolvem componentes políticos-ideológicos, filosóficos, culturais e afetivos, informados pelo imprescindível domínio dos meios (HUMBERTO, 2000, p. 49).

Fiquei surpresa com o resultado: não esperava a seleção de algumas fotografias e a exclusão de outras. Com certeza, se eu fosse escolher, seriam outras as imagens selecionadas, já que os critérios seriam diferenciados. O que me chamava a atenção em uma determinada imagem, passava despercebido pela criança-fotógrafa. Outras vezes, uma fotografia que para mim não dizia nada, surpreendia-me por ser escolhida.

Se as escolhas fossem minhas, seriam imagens que contariam um cotidiano visto pelas crianças, mas com uma curadoria, uma mediação externa, que privilegiaria enfoques meus. Com certeza seriam outras narrativas, interpretadas de formas distintas.

Contudo, um aprofundamento sobre essas histórias só seria concretizado em outro momento, em uma nova etapa, em rodas de conversa realizadas com o grupo focal, quando as crianças poderiam propor as narrativas baseadas nessas 10 fotografias escolhidas.

COMPARTILHANDO PONTOS DE VISTA SOBRE O PALMARES

No dia da exposição, várias pessoas se dispuseram a ir ao Assentamento Palmares para ajudar a montar a exposição e participar da finalização do projeto de extensão. Ao chegar à sede do Assentamento, escolhemos o local onde seria realizada a exposição. Aos poucos os convidados chegaram, as crianças acompanhadas de pais, avós, tios, primos, amigos, vizinhos. Todos bem arrumados, parecendo estar indo a uma festa. Cada um da sua forma, todos colaboraram para o sucesso do evento.

Combinamos antecipadamente para cada um levar lanche. As mães colocaram-se à disposição para ajudar arrumar o local. Uma delas buscou vassouras para limpar a varanda da sede, local em que organizamos a exposição. As crianças também ajudaram na limpeza e organização do local. Enquanto montávamos a exposição, com auxílio de algumas crianças, outros convidados não se continham de curiosidade e conferiam foto por foto exposta

nos varais. Cada imagem tinha o nome da criança-fotógrafa que a produziu, para facilitar a identificação. Durante a exposição, elas teciam comentários sobre as imagens, sobre o momento que algumas delas tinham sido feitas, sobre as pessoas e objetos que haviam sido retratados.

Figura 17: Crianças observando as fotografias da exposição
Foto: Alice Fátima Martins. Novembro de 2011

Figura 18: Visitantes observando a montagem da exposição
Foto: Alice Fátima Martins. Novembro de 2011

Além das 10 fotografias que cada um escolheu, eu elegi e imprimi a foto que eu mais gostei. Assim, cada criança teve 11 de suas fotografias expostas. Elas foram dispostas em varais coloridos. Os retratos escolhidos também foram expostos, cada um em um porta-retrato oferecido como presente às crianças.

Como aquele era o evento de encerramento das atividades do Projeto de Extensão Cotidianos de uma Infância, entregamos os certificados de participação para as crianças. Era um certificado de um curso de extensão da UFG. Para muitos, o primeiro certificado que recebiam. Por isso, fizeram fotos ao recebê-lo, com direito a toda família aparecer na imagem (Figura 19).

Figura 19: Entrega de certificado do Projeto para as crianças participantes
Foto: Luísa Viana. Novembro de 2011

No dia da exposição, Ygor completou treze anos. Cantamos parabéns para ele, assim como para outros participantes que também fariam aniversário naquele mês. O bolo foi feito pela tia do Ygor, especialmente para a ocasião comemorativa.

Ao final da confraternização, cada criança recolheu e levou para casa as fotografias que pertenciam a ela e seu porta-retrato. Algumas presentearam com fotos parentes que estavam na exposição.

Eu queria saber os motivos que levaram cada criança a escolher as fotografias para a exposição, mas aquele não era o momento: estavam muito eufóricas para se empreenderem em uma atividade reflexiva. Em outra oportunidade, com o grupo focal, discutiríamos isso com mais tempo e dedicação.

OS CÍRCULOS DE CONVERSA E DE CULTURA

Para realizar essa atividade, que exigia um trabalho de análise crítica, não podíamos envolver todos os participantes do projeto, pois, com certeza teríamos dispersões, quando o que precisávamos era de concentração. Assim, criei alguns critérios para selecionar os participantes do grupo focal - ou "círculos de cultura", para Freire (2005) – com o qual seriam desenvolvidas as ações de análise e reflexão sobre as fotografias selecionadas para a exposição. Que narrativas as crianças poderiam nos contar por meio daquelas fotografias selecionadas?

Para participar do grupo, a criança deveria ter pelo menos 9 anos (acreditava que naquela idade ela já seria capaz de argumentar sobre as escolhas das imagens e teria facilidade em escrever sobre as fotografias selecionadas). Além disso, ela deveria ter participado com frequência dos encontros semanais e da seleção das fotografias da exposição, pois, a partir de então, focaríamos as nossas atenções nessas imagens.

Como em todo processo de seleção, algumas crianças ficaram de fora do grupo. Crianças que poderiam contribuir significativamente para a pesquisa, mas tinham algum impedimento e não se enquadravam nos critérios de seleção estabelecidos. Izabella e Wagner, por exemplo, mesmo demonstrando interesse em continuar nas atividades, não compareceram no

dia da escolha das fotos da exposição. As atividades do grupo focal seriam desenvolvidas a partir dessas imagens, inviabilizando a participação deles, já que as fotografias que foram expostas na exposição de autoria deles foram escolhidas por mim, não por eles. E não havia mais tempo para voltar a essa etapa de seleção. Já tínhamos passado por essa fase do processo e estávamos no momento de aprofundar as reflexões sobre as fotografias.

Pensamos em convidar 8 crianças que atendessem aos critérios citados para continuar participando dos encontros. Esse seria um número representativo de crianças e conseguiríamos observar atentamente as suas reações nos encontros que viriam a acontecer. Explicamos quais tinham sido os critérios de seleção para essa nova etapa e ressaltamos a importância deles estarem presentes. A proposta inicial era de que continuassem conosco nessa nova fase: Raíssa, Bruna, Railane, Kláudia, Clara Alice, Belinha, Whátylla e Ygor.

Fiz o convite a cada um, deixando claro que era opcional a participação, mas que a presença seria muito importante para a continuidade da pesquisa. Todos concordaram em participar. Ryan procurou-me e disse: *"eu também vou participar!"*. Encarei como um pedido de alguém que queria continuar no grupo, compartilhando as experiências. Sabia que mais um participante implicaria em um trabalho maior, por gerar mais um sujeito a ser observado, escutado e mais vivências a serem compartilhadas.

Contudo, resolvi atender ao seu pedido: afinal, não se tratava de uma pesquisa com características participativas? Além do mais, Ryan era uma criança que com o desenvolvimento do projeto se envolveu cada vez mais nas oficinas. Fechamos o grupo com 9 participantes! Os 3 observadores também prosseguiram comigo pelo caminho.

Antes de partimos para um outro tipo de caminhada, mais reflexiva, procuramos deixar claro que nesses novos encontros não produziríamos mais fotografias. Iríamos, a partir de então, trabalhar com as fotografias realizadas durante o projeto, sobretudo com aquelas imagens escolhidas por elas para a exposição.

A ideia era aprofundar os conhecimentos a respeito das fotografias elegidas, discutindo os motivos de terem produzido aquelas imagens, e das reflexões e memórias que elas poderiam suscitar. Nosso foco seria na relação estabelecida pelas crianças com as fotografias. Precisávamos nos atentar para as reações delas diante do trabalho proposto e precisávamos da concentração delas nessa nova etapa de registro nos álbuns.

Essa atividade foi realizada na casa da Kláudia. Entregamos a cada criança cópias em tamanho 10X15 cm de suas fotografias expostas na exposição. Pedimos para que as colassem em seus álbuns e refletissem sobre o motivo de aquelas imagens serem as escolhidas diante de tantas outras produzidas. Por que aquelas imagens eram importantes? O que elas mostravam? O que elas viam? O que elas queriam contar por meio daquelas fotografias?

Figura 20: Roda de conversa e cultura na casa da Kláudia
Foto: Rhanna Asevedo. Novembro de 2011

Como nos outros encontros, as crianças realizaram essa atividade de forma coletiva. Sentaram-se próximas umas das outras e conversaram livremente sobre suas escolhas. Durante as conversas, colaram as fotografias e escreveram em seus álbuns. Não gravamos essas conversas, pois como

eram 90 fotografias no total, teríamos um excesso de informações (Figura 20, Figura 21 e Figura 22).

Figura 21: Roda de conversa e cultura
Foto: Rhanna Asevedo. Novembro de 2011

Figura 22: Roda de conversa e cultura
Foto: Rhanna Asevedo. Novembro de 2011

Depois de finalizada a etapa com os álbuns, cada criança escolheu uma única imagem. De todas as fotografias produzidas ao longo do projeto projetamos 9: 1 de cada criança participante do grupo focal. Elas foram projetadas na parede da sala da casa da Kláudia, com ajuda de um datashow e um notebook. O grupo fez distintos comentários sobre elas, que serão apresentados no capítulo 4, no subitem Projeções de narrativas e diálogos, logo depois da apresentação dos álbuns (Figura 23).

Figura 23: Projeção de fotografias durante roda de conversa e cultura
Foto: Rhanna Asevedo. Novembro de 2011

Barbour (2009), de maneira abrangente, define grupo focal como qualquer discussão de grupo, contando que o pesquisador esteja ativamente atento e encorajando as interações. O objetivo é que os participantes conversem entre si em vez de somente interagir com o pesquisador. Nas atividades de grupo focal não se busca consenso, mas ouvir a diversidade de vozes presentes.

Segundo a autora, grupos focais podem ser utilizados para "pesquisar tópicos 'delicados', acessar narrativas ou 'atitudes', engajar os respondentes 'relutantes', alcançar os 'pouco acessíveis' e introduzir *insights* da experiência" (p. 38). Acredito que se utilizássemos entrevistas individuais, não motivaríamos as crianças a continuarem participando dos encontros.

Talvez elas achassem cansativo, ou mesmo chato esse processo. Pela própria característica do grupo e do projeto, nossas ações, mais uma vez, foram escolhidas com o intuito de que as crianças se interessassem, participassem e vivessem essas experiências de produção e compartilhamento de conhecimentos.

Barbour (2009) garante que grupos focais são produtivos para abordagens de pesquisa-ação. Eles também podem encorajar mais pessoas a aceitarem participar da pesquisa, além de iluminar as preocupações daqueles cujas vozes estariam de outra forma emudecidas. Em alguns momentos em que as fotografias foram projetadas, percebi que os comentários surgiam pelo fato de estarem todos juntos, e, assim, uma voz fazer coro para outras.

A autora menciona que diversos pesquisadores se entusiasmam com o potencial dos grupos focais de fortalecer os participantes. Segundo ela, grupos focais podem levar os participantes a redefinirem seus problemas e estimular mudanças significativas. Por meio dessas ações, podemos acessar informações que de outras formas poderiam ser de difícil acesso.

Algumas questões, como a sexualidade, apareceu isoladamente em 2 álbuns, por meio de desenhos e de fotografias de revistas de mulheres nuas, mas não foi problematizada. Já na oportunidade em que eles estavam todos juntos observando e comentando a mesma imagem, a sexualidade ressurgiu, dessa vez, provocando interações entre os participantes da atividade.

Barbour (2009) menciona que é frequente, durante a discussão, a mudança de ideia sobre as questões em curso, “particularmente quando os grupos focais abordam um tópico sobre o qual os participantes não haviam prestado muita atenção” (p. 56). Por isso, utilizamos esse método como uma forma de levar as crianças a verem, reverem e multiverem as fotografias. A autora aponta que “os participantes podem, por exemplo, levar em consideração em suas deliberações fatores que os pesquisadores não haviam antecipado” (p.57).

Assim, ao convidar as crianças fotógrafas a destrinchar os motivos que as levaram a produzir aquelas fotografias, compartilhando suas

percepções e experiências, buscávamos permitir que seus comentários gerassem dados para a pesquisa, mas mais do que isso, que gerassem mudanças na forma de encarar aquelas imagens, que construíssem novos conhecimentos, podendo gerar mudanças na forma de olhar a comunidade e na maneira de agir nela.

Compartilhar as informações por meio da discussão do grupo focal permitiria que diálogos fossem estabelecidos e que narrativas fossem construídas coletivamente. “When two people tell stories about the same event, what they remember and choose to tell is different. Each one of us, depending on who we are, will notice different things and choose different details to explain or emphasize”[23] (EWALD, 2001, p. 31).

Martins (2010) aponta que mesmo convivendo em um mesmo território, com as mesmas referências culturais, pessoas de um grupo social ou comunidade, interpretam, percebem e vivem as mesmas imagens cada uma à sua maneira. Para ele, conhecimento e experiência visual devem ser considerados “circunstanciais e provisórios”, pois são processos instáveis e passageiros, deflagrados em interações que ocorrem em espaços de diversidade e diferença. “Esses conceitos são fios de uma trama intercambiável que se faz, refaz e desfaz em múltiplas configurações e formas” (MARTINS, 2010, p. 26).

[23] Tradução livre: “Quando duas pessoas contam histórias sobre o mesmo evento, o que elas se lembram e escolhem dizer é diferente. Cada um de nós, dependendo de quem somos, vai notar coisas diferentes e escolher detalhes diferentes para explicar ou enfatizar”.

CAPÍTULO 3

FOTOGRAFIA E APRENDIZAGENS

"Que pode a câmara fotográfica?
Não pode nada.
Conta só o que viu.
Não pode mudar o que viu.
Não tem responsabilidade no que viu.

A câmara, entretanto,
Ajuda a ver e a rever, a multi-ver
O real nu, cru, triste, sujo.
Desvenda, espalha, universaliza.
A imagem que ela captou e distribui.
Obriga a sentir,
Criticamente julgar,
A querer bem ou a protestar,
A desejar mudança."

(CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE)

Antes de iniciar nosso caminhar pelo mundo da fotografia, preciso ressaltar que a fotografia não é uma mensagem explícita, objetiva, direta, capaz de produzir uma única "leitura" em qualquer um que a observe. Pelo contrário, é possível produzir diversas "interpretações" a respeito de uma mesma imagem fotográfica.

Inicialmente, na época de sua invenção, acreditava-se que a fotografia "prestava contas do mundo com fidelidade", sendo atribuído a ela um "peso de real bem singular". Dubois (1993) garante que essa confiabilidade se dava por ela ser captada por meio de processos químicos, físicos e mecânicos, ou pelo "automatismo de sua gênese técnica", já que se acreditava não necessária uma intervenção humana para a sua produção (DUBOIS, 1993, p. 25).

> De acordo com os discursos da época, essa capacidade mimética procede de sua natureza técnica, de seu procedimento mecânico, que permite fazer aparecer uma imagem de maneira 'automática', 'objetiva', 'quase natural' (segundo tão-somente as leis da ótica e da química), sem que a *mão* do artista intervenha diretamente (DUBOIS, 1993, P. 27).

Rouillé (2009) aponta que na época da invenção da fotografia, considerava-se que ela “reproduzia e registrava”, e isso era diferente de “representar”, maneira mais contemporânea da perceber a imagem fotográfica. Ele garante que a percepção da época era a de que a câmara escura não produzia nada, sendo um espelho e não um quadro: “uma máquina para, em vez de representar, captar” (p. 36).

Segundo Kossoy (2002), equívocos como esses ocorriam devido à “desinformação conceitual quanto aos fundamentos que regem a expressão fotográfica” (p.20), levando a compreendê-la apenas no plano iconográfico e não percebendo a ambiguidade das informações contidas nas fotografias. Essa confusão ainda se dá pelo fato das pessoas não considerarem-na como uma re(a)presentação de algo, elaborada por meio de uma linguagem.

A imagem fotográfica era considerada uma imagem sem manipulação e, portanto, com plena credibilidade. Essa concepção há muito já foi superada, tendo surgido outras teorias para tentar explicar o processo fotográfico e as formas de encarar as imagens produzidas por meio dessa tecnologia.

Segundo Kossoy (2002), ela não pode ser aceita como espelho fiel dos fatos, pois, é carregada de ambiguidades pelo fato de ser portadora de significados não explícitos e de omissões pensadas pelo fotógrafo. De acordo com o desejo e a motivação de quem a produziu, a fotografia sempre tem seu assunto selecionado a partir de uma intencionalidade, o que influi fatalmente na criação e construção da imagem final, uma representação de uma realidade.

O ato de representar, entendido inicialmente como a substituição de um fenômeno primário existente na realidade por um outro, criado e constituído por meio de signos, portadores de um significado subjetivo e histórico, passou a ser questionado, segundo Cunha (2003) por causa da insuficiência na representação do real, pelo fato de a representação ser incapaz de apreender o objeto a que se refere e pelo fato de que o ato de substituição e criação introduz um jogo de ausência do representado e de presença de uma obra constituída por signos.

Martins (2004) define as representações visuais, entre as quais está a fotografia, como “formas culturais de apresentar, narrar ou referir, caracterizando ou nomeando grupos de indivíduos, sujeitos, conceitos, valores e identidades”. Para ele, elas se efetivam “como um modo de mediar a compreensão e a construção de idéias, sentidos e processos simbólicos” (MARTINS, 2004, p. 160).

Humberto (2000) explica que, por lidar necessariamente com o real, a fotografia é, erroneamente tratada como se não fosse uma construção, uma elaboração, e como se não decorresse “da ordenação de uma linguagem, sendo apenas um registro viabilizado por processos tecnológicos que permitem o aprisionamento do tempo, sem outras considerações” (p. 41).

O ato de construir a apresentação do assunto na fotografia decorre de uma série de escolhas do fotógrafo, provenientes de diferentes naturezas, que, interagindo entre si acabam determinando o caráter da representação. O repertório pessoal e os filtros individuais de quem produz a imagem são questões relevantes que influem decisivamente na produção fotográfica e na imagem final, mesmo que nem sempre isso seja identificado com nitidez pelo receptor.

Para Bourdieu (2003) a fotografia consegue reter apenas as qualidades visuais de um momento e de apenas um único ponto de vista, assim, se ela é considerada um registro realista e objetivo do mundo, isso se deve ao fato de lhe terem sido designados usos sociais considerados realistas e objetivos.

Kossoy (2002) compreende que a fotografia não é o real, mas uma “representação a partir do real”, e, consequentemente, um vestígio de uma realidade concreta, em um certo espaço e tempo. Por isso, ele a percebe como “um documento do real, uma fonte histórica” (p. 31). Na mesma linha, Rouillé (2009) diz que embora a fotografia não seja em sua natureza um documento, ela contém um “valor documental” baseado em seu dispositivo técnico.

Ambos, no entanto, nos fazem advertências em relação a considera-la como um documento. Enquanto Kossoy nos leva a pensar sobre a

necessidade de compreender os processos de construção em que ela se originou, Rouillé nos chama a atenção para as condições de recepção das imagens e as “temporalidades fotográficas”.

Kossoy avança na discussão dizendo que a fotografia possui duas realidades distintas. A primeira delas, a “primeira realidade”, é a realidade do assunto fotografado, na dimensão da vida passada. Ela diz respeito à história particular do assunto, e também ao contexto dele no momento do registro e independe da representação criada pelo fotógrafo, posto que é anterior e também posterior a tomada da fotografia.

> Toda e qualquer imagem fotográfica contém em si, oculta e internamente, uma história: é a sua *realidade interior,* abrangente e complexa, invisível fotograficamente e inacessível fisicamente e que se confunde com a *primeira realidade* em que se originou (KOSSOY, 2002, p.36).

O autor ainda explica que a imagem fotográfica é, por um único momento, parte da “primeira realidade”, mas findo o ato de obtenção da imagem, ela já se integra numa outra dimensão: a “segunda realidade”, a realidade do assunto representado, “contido nos limites bidimensionais da imagem fotográfica”, sendo um fato definitivo, um “imutável documento visual da aparência do assunto selecionado no espaço e no tempo (durante sua primeira realidade)” *(*p. 37).

A partir desse conceito, toda fotografia será sempre uma “segunda realidade”, a realidade fotográfica do documento, fazendo, contudo, referência a um passado inacessível. O assunto representado é o conteúdo explícito da fotografia, o que Kossoy chama de “face aparente e externa de uma micro-história do passado” (p.37), sendo o aspecto visível, a “realidade exterior” da imagem o que se torna documento. A realidade da fotografia não corresponde (necessariamente) à verdade histórica, apenas ao *“*registro expressivo da aparência” (p.38).

A fotografia é testemunho de algo extinto, mas permanece como portadora de múltiplas possibilidades de leituras, principalmente, quando

“produzida com apaixonado empenho, guiada por olhos informados e pela percepção sensível da vida” (HUMBERTO, 2000, p. 41).

Múltiplas realidades podem ser encontradas na representação fotográfica e podemos tentar compreendê-las por meio de dois processos distintos: o processo da construção da representação, ou a produção da fotografia e o processo da construção da interpretação, ou a recepção.

Humberto (2000) diz que a ideia do “processo” está ligada muito mais a ideia de tempo do que a de um fenômeno linear e sempre ascendente. Para ele, processos são propulsados pelo tempo e alimentados pela depuração das experiências.

> Um processo não é, necessariamente, algo infinitamente alongado, mas um caminhamento, cujos possíveis objetivos originais não determinam garantias de chegada a um fim, mas certamente sua própria andadura vai nos remeter a novas direções, muitas vezes surpreendentes (p.28).

Sobre o processo de produção da fotografia, Kossoy diz que ele é concebido conforme uma certa intenção, um ato de escolha, de acordo com a visão que o fotógrafo tem do mundo, por meio de filtros culturais, estéticos, ideológicos articulados no seu imaginário – mesmo que nem sempre identificados de forma nítida. Esse processo é deflagrado por uma variedade de circunstâncias que torna o momento da produção fotográfica único, proveniente de uma relação entre fotógrafo e o que ele vai fotografar e não uma criação súbita, sem antecedente.

Esse autor ainda lembra que a fotografia se conecta fisicamente ao seu referente, mas entre o objeto e a sua representação na fotografia, há, sem dúvidas, uma transposição de dimensões e de realidades. “O assunto uma vez representado na imagem é um novo real: interpretado e idealizado, em outras palavras, ideologizado” (p. 43).

O processo de recepção da fotografia se funda inicialmente na evidência fotográfica, mas também é elaborado no imaginário dos receptores levando em conta o seu jeito de perceber o mundo por meio de seus repertórios pessoais e culturais, seus conhecimentos, suas concepções

ideológicas e estéticas e suas convicções morais, éticas e seus diversos interesses. No momento em que a fotografia é endereçada aos seus receptores, ela deixa de pertencer somente ao fotógrafo e passa a ser a ter potencialmente infinitas possibilidades de leitura.

Por serem polissêmicas, as fotografias permitem múltiplas leituras dependendo de quem as observa. Também devem ser considerados o momento e a condição em que essa observação se dá, já que em função de estímulos externos, nossas reações emocionais podem ser imprevisíveis e alterarem a maneira como lidamos com as imagens. Para Kossoy (2002), ao serem assimiladas em nossas mentes, as imagens ganham vida no nosso imaginário e mesclam-se ao que somos, pensamos e fazemos.

Kossoy acredita que as fotografias se prestam a adaptações e a interpretações convenientes, podendo servir para adequar seus significados aos valores e causas dos quem as analisam, pois, mesmo carregadas de realismos, elas não correspondem às verdades históricas, apenas ao registro das aparências.

Pensando dessa maneira, a mensagem da imagem fotográfica ultrapassa, na mente do receptor, o fato que ela representa e extrapola as intenções do fotógrafo. Segundo Kossoy,

> ela é o relê que aciona nossa imaginação para dentro de um mundo representado (tangível ou intangível), fixo na sua condição documental, porém moldável de acordo com nossas imagens mentais, nossas fantasias e ambições, nossos conhecimentos e ansiedades, nossas realidades e nossas ficções (KOSSOY, 2002, p. 46).

Para ele, a construção das realidades se dá por meio do confronto entre a realidade que se vê na fotografia e a realidade que se imagina a partir dela. A interpretação da fotografia permanecerá sempre em “um conflito constante entre o visível e o invisível, entre o aparente e o oculto.” (p. 46), conduzindo sempre a um complexo e fascinante processo de construção de realidades.

Kossoy acredita que a realidade da fotografia é um processo interminável de construção de novas realidades, “moldável em sua produção, fluida em sua recepção, plena de verdades explícitas (análogas, sua realidade exterior) e de segredos implícitos (sua história particular, sua realidade interior), documental, porém imaginária” (p.47).

Martins (2008) defende que a fotografia é muito mais um documento impregnado de fantasia (do fotógrafo, daquele que foi fotografado e daquele que vê a fotografia) do que um documento exato da verossimilhança, já que o fotógrafo registra, sobretudo, as discrepâncias entre o que ele pensa ver, mas não é visível.

> A fotografia é muito mais indício do irreal do que do real, muito mais o supostamente real recoberto e decodificado pelo fantasioso, pelos produtos do auto-engano necessário e próprio da reprodução das relações sociais e do seu respectivo imaginário. A fotografia, no que supostamente revela e no seu caráter indicial, revela também o ausente, dá-lhe visibilidade, propõe-se antes de tudo como realismo e incerteza (MARTINS, 2008, p. 28).

Esse autor aponta que deveríamos lidar com a documentação visual, principalmente a fotografia, como uma forma de compreensão imaginária da sociedade em vez de insistir na utopia de uma representação imagética realista e objetiva. Isso porque as “fantasias, ilusões, distorções, equívocos de interpretação de senso comum, as expressões de ‘falsa consciência’ ou de auto-engano” também são documentos relevantes (MARTINS, 2008, p.65).

É nessa perspectiva que pretendemos seguir nossa trilha: não buscando na fotografia pistas de realismos ou documentações históricas, mas percebendo que ela é repleta de veredas, nas quais coexistem subjetividades e imaginações de crianças que apresentam nessas imagens algumas maneiras como elas enxergam e nos mostram o estar delas naquela comunidade, assim como suas experiências cotidianas.

Como no projeto Cotidianos de uma Infância lidamos com histórias produzidas pelas crianças sobre suas produções fotográficas, elas são, ao mesmo tempo quem produz e quem interpreta as narrativas visuais. São ao

mesmo tempo “operator” e “spectator” (Barhtes, 1984); “operador” e espectador” (Rouillé, 2009). Isso não quer dizer que pelo fato da mesma pessoa ocupar esses dois papéis em relação à fotografia não haja mudanças entre o que se quis representar no momento da tomada da fotografia e entre o que dela se narra, depois de visualizá-la em tempos e circunstâncias diferentes. “O documento estrito respeita a cronologia, enquanto a expressão tenta inibí-la por todos os meios. O tempo, todavia, não é o mesmo para o operador em face do evento, e para o espectador colocado diante da imagem” *(*ROUILLÉ, 2009, p. 208).

Esse autor elucida temporalidades da fotografia: “a primeira é, por certo, o presente da ação durante o qual o operador é ‘confrontado, no visor, com a realidade dos corpos e das coisas”. A segunda temporalidade é “a do disparo mecânico, que contrai infinitamente o presente vivido e durável do operador em um presente indivisível: um ponto infinitesimal do tempo”. Já a terceira temporalidade está relacionada com o corte temporal propiciado pelo disparo que delimita um “passado-futuro – passado das coisas e dos corpos, futuro do evento da imagem” (ROUILLÉ, 2009, p. 208 - 209).

Entre a captação e a aparição da imagem fotográfica está a fase de latência. “O presente da captação é duplamente perseguido: pelo futuro da imagem que está por vir, e pelo passado, em que caem, irremediavelmente, as coisas e os corpos” (ROUILLÉ, 2009, p. 210). Nesse período de espera por um futuro que revelaria parte de um passado, as crianças sem terra imaginavam o que teriam de concreto nas fotografias.

Rouillé (2009) aponta que no momento em que o fotógrafo se torna espectador de seu próprio trabalho se abre a quarta temporalidade fotográfica: que une as duas facetas do fotógrafo. Partindo de teses de Deleuze e Bergson, o autor explica que para o “fotógrafo espectador-operador, o presente da percepção de suas imagens coexiste com o passado contemporâneo da lembrança de seu advento, desde antes da sua captação até à aparição” (ROUILLÉ, 2009, p. 210).

Ainda segundo ele, o fotógrafo, diante de suas próprias imagens, não é remetido diretamente ao passado das coisas representadas. Ao contrário, esse passado se mescla com lembranças e circunstâncias que presidiram sua realização. “Um presente (o da percepção) é, desse modo, contemporâneo de um passado (o da lembrança), por intermédio da ‘memória que praticamente inseparável da percepção, intercala o passado ao presente’” (BERGSON, 1896, p. 76 apud ROUILLÉ, 2009, p. 210).

Essa relação do observar a imagem produzida por si distingue-se então do espectador que analisa imagens que não realizou e não as tendo realizado, não as vivenciou em sua primeira temporalidade, não podendo assim, perceber o seu passado e, consequentemente, ficando impossibilitado de ter lembranças sobre ela – o que definitivamente não o impede ter imaginações. E é essa relação – a de não ter vivido o momento em que as fotografias foram feitas por cada uma das crianças – que diferenciava as percepções das crianças fotógrafas sobre as fotografias das minhas.apreensões a respeito das mesmas imagens.

Enquanto Barthes (1984) proclama a invisibilidade da imagem ao dizer que qualquer coisa que uma fotografia mostre, de qualquer maneira que seja, “uma foto é sempre invisível: não é ela que vemos’, mas seu referente”, diferentemente, Bergson remete a fotografia a “uma série de outras imagens contaminadas de lembranças, sonhos, desejos, interesses” (ROUILLÉ, 2009, p. 212).

Essas são duas maneiras divergentes de se considerar as relações das imagens com as coisas que elas representam, com seus produtores e com o tempo. Rouillé (2009) explica que enquanto para Barthes o noema da fotografia é uma afirmativa: “isso foi”, a percepção de Bergson sobre a fotografia é uma interrogativa*:* “o que foi que se passou?”. Essas duas percepções, de certo se complementam, pois enquanto o primeiro é “da dimensão da impressão, da captação, do registro, do índice, em resumo, dos contatos físicos, das contiguidades de matérias – matéria das coisas e matéria fotográfica”, a fotografia, na sua outra metade também “é constituída pela memória que intercala o passado no presente, que comunica seu caráter

subjetivo a nossas percepções e ações: tanto àquelas do espectador diante da imagem, quanto às do operador diante das coisas" (ROUILLÉ, 2009, p. 222).

É importante uma abordagem mais global da fotografia, reconhecendo duas realidades heterogêneas: a realidade das coisas e a realidade das lembranças, uma objetiva e outra subjetiva. Percebi, durante o projeto, por meio das atitudes dos participantes ao se relacionarem com as imagens, que.não é possível estabelecer classificações sobre as posturas diante das fotografias, até porque nosso objetivo não é categorizar as maneiras de se lidar com suas produções fotográficas.

Contudo é relevante adiantar que foram múltiplas as maneiras com que as crianças lidaram com as fotografias. Houve casos de crianças que, ao longo do processo, mudaram significativamente a maneira de trabalhar, passando de uma descrição do principal objeto ou pessoa que elas queriam retratar à narração de experiências, lembranças e até imaginação, influenciando na construção das suas narrativas. Houve, de outra forma, algumas crianças que mantiveram as mesmas percepções sobre as fotografias do início ao fim do projeto, sendo elas propulsadas pela afirmação do "*isso foi"* ou da indagação de "*como isso foi?".*

> A passagem da percepção imediata para uma percepção cada vez mais atenta engedra uma série de circuitos, que partem todos do objeto e a ele retornam, formando à sua volta circuitos cada vez mais imbricados uns nos outros. Esses círculos da memória, pois é o todo da memória que circula nesses circuitos de percepção, são ainda maiores, porque atingem camadas mais profundas da realidade e níveis mais elevados da memória ou do pensamento. Um mesmo objeto se insere, então, sucessivamente, nos vários circuitos de percepção e de memória, criando cada um uma imagem mental, uma "descrição", que tende a substituí-lo, a "apaga-lo", retendo dele apenas alguns traços, enquanto outras descrições, associadas a outros circuitos, isto é, a outras zonas de lembranças, de sonhos, de pensamentos, de atenções ou de interesses, reterão do objeto outros traços, sempre provisórios (ROUILLÉ, 2009, p.213).

ALFABETISMOS ATRAVÉS DA FOTOGRAFIA E DA CULTURA VISUAL

Ao serem convidadas a fazer parte de um projeto de fotografia, realizado por uma pessoa que há 4 anos esteve acampada com a comunidade, fotografando-as, a resposta de 26 crianças foi positiva: *"Quereremos participar!"*

Diversos foram os motivos que as levaram a fazer parte: por "*querer aprender a fotografar";* para *"aprender a tirar foto;* para *"aprender um pouco mais sobre as câmeras";* para *"aprender mais sobre tudo de tirar foto e ser jornalista";* para *"aprender mais a fotografar";* para *"aprender mais";* por *"querer aprender";* para *"aprender a fotografar";* por *"querer tirar foto"; "por gostar de tirar fotos"; "por gostar de tirar fotos e achar muito legal"; "porque é bom", "ter a oportunidade de fotografar"; "porque é bom tirar foto";* por *"querer participar de novo por ter achado bom da outra vez";*

Muitos se viam movidos pelo interesse e pela oportunidade em fotografar. Outros mencionavam o desejo em participar por esperarem um novo aprendizado, tanto sobre tirar fotos, como sobre as câmeras. Ainda havia os que relacionavam a vontade de participar por ser uma atividade prazerosa, das quais eles gostavam. Alguns relacionavam essa proposta às ações desenvolvidas anteriormente, em 2007, e aos desdobramentos daquela ação, que culminou, por exemplo, na exposição fotográfica no MIS-GO. Por terem gostado das experiências, queriam envolver-se novamente.

O encanto pela fotografia, com certeza, permeou esse interesse. Acredito que eles se interessavam no duplo empreendimento: fotografar e ser fotografado. Ewald (2001) em seus relatos sobre experiências educativas com crianças em diversas comunidades no mundo, comenta sobre esse duplo desejo:

> "I wanna take me a picture." I've heard it said by children and adults many times, in many languages – "I want to take a picture" – when what they meant was, "I want to be

> photographed" Their desire to be photographed was as strong as their desire to photograph (EWALD, 2001, p. 9)[24].

Essa também era a realidade do projeto Cotidianos de uma Infância. Existia o desejo de ser fotografado, afinal várias crianças fotografaram umas as outras, inclusive fazendo pose para serem registradas. Contudo, também havia o desejo de agir, de ter um papel atuante: "*fotografar"* e "*aprender"* (a usar a câmera fotográfica), nas próprias palavras delas.

Oportunidade de serem fotografadas elas já tinham tido anteriormente, em 2007, um período em que o acesso à fotografia digital não era difundido naquela realidade e os custos e condições de produção de fotografias analógicas não eram favoráveis nem tampouco acessíveis àquela comunidade.

No trabalho realizado naquela época, a fotografia era um elemento de uma metodologia visual na qual as imagens eram produzidas pelo pesquisador para documentar e analisar aspectos da vida social e interações sociais no acampamento. Banks (2009) esclarece que esse método independe de os sujeitos da pesquisa "conhecerem ou não, compreenderem ou não, ou mesmo se interessarem ou não por essas imagens" (p. 19).

Trata-se do que Guran (2011) aponta como fotografias com natureza "ética", produzida por pessoas externas à comunidade. Embora as crianças, naquela época, não tenham tido um papel ativo na operação do aparelho fotográfico, elas se interessavam pela produção e interferiam na mesma, ao sugerirem aspectos da comunidade e cenas a serem registradas. Inúmeros eram os pedidos*: "tia, tira uma foto do meu cachorrinho?", "tia, faz uma foto minha com a minha irmãzinha?", "tia, vamos fazer uma foto na piscina?".*

Isso foi um fator determinante para a continuidade do trabalho com essa comunidade, ainda utilizando a fotografia. O pedido de Ryan *"tia, me ensina a tirar foto?"* endossava o interesse de várias outras crianças. Mas

[24]: Tradução livre: "Eu quero tirar uma foto." .Eu tenho escutado essa fala de crianças e adultos por várias vezes, em várias línguas – 'Eu quero tirar uma foto' - quando o que eles queriam dizer era – 'Eu quero ser fotografado'. O desejo em ser fotografado era tão forte quanto o desejo deles de fotografar.

aquele me marcou mais, pois no momento em que ele foi feito, Ryan brincava de fazer fotografias com uma câmera fotográfica de brinquedo, enquanto a irmã, Raíssa, posava diante de sua câmera. Mesmo sabendo que aquele momento não seria registrado em uma imagem técnica, ambos ludicamente imaginavam aquele registro.

Banks (2009) menciona que vários pesquisadores já deram câmeras para crianças, afim de "'ver' o mundo como seus sujeitos da pesquisa o veem" (p.20). Nesses casos, a fotográfica tem, segundo Guran (2011), uma natureza "êmica". Banks enaltece a utilidade dessa metodologia de pesquisa visual, que ele denomina como "estudo sociológico das imagens", embora evidencie os problemas envolvendo a interpretação dessas fotografias, provavelmente referindo-se às interpretações feitas por outras pessoas, e não pelos produtores das imagens.

Guran (2011) aponta a necessidade de se observar as especificidades e o contexto da produção das imagens, analisando primeiramente a natureza endógena ou exógena das imagens. Aquelas produzidas por membros da comunidade estão, para o autor, impregnadas pelas representações que eles fazem de si mesmos, expressando uma identidade social do grupo. De forma distinta, as produzidas por pessoas externas a comunidade são, para ele, sempre hipóteses a serem confirmadas por dados coletados durante a pesquisa.

Banks (2009) não aceita essa utilidade da imagem em confirmar ou refutar proposições. Para ele,

> em geral, as metodologias de pesquisa visual tendem mais ao exploratório do que ao confirmatório. Ou seja, as metodologias visuais não são tão empregadas como método de coleta de dados de dimensão e forma predeterminadas que vão confirmar ou refutar uma hipótese previamente postulada, mas sim como método destinado a levar o pesquisador a esferas que ele pode não ter considerado e em direção a descobertas que não tinham sido previstas (Banks, 2009, p.24).

Mais do que isso, acredito que as imagens, no contexto de uma pesquisa, podem nos levar a destinos que não se tinha levado em conta e que,

por outros meios, utilizando recursos diversos, não estariam acessíveis e não seriam explorados.

"O mundo não se apresenta como uma realidade exterior e dissociada de nós, como uma tela de cinema onde são projetadas algumas imagens", é o que pesquisadores do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, Cenpec, (2002) defende. Para eles, ao olhar atentamente o mundo, percebemos que ocupamos um lugar que nos é próprio e que define aquilo que somos. Facilitando esse processo, a natureza fragmentária da fotografia permite-nos reavaliar uma realidade, ao observar, por meio de imagens fixas, questões perdidas na invisibilidade do convívio cotidiano.

É por isso que a fotografia tem sido utilizada em diversos processos educativos. Não como fim, mas como uma ferramenta, servindo como ponto de partida, já que "a produção de imagens leva à visualização de situações ocultadas pela rotina e faz com que questões sociais sejam encaradas, discutidas e problematizadas" (FERREIRA; COSTA, 2009, p. 226). Aliada a outras linguagens, ela pode ser utilizada como um elemento para contar histórias e narrativas sobre o cotidiano, podendo encorajar as pessoas a tratarem de assuntos que elas ignoravam ou mesmo não destinariam tempo e esforço para pensar e refletir sobre eles.

Ao longo de vários anos de experiência, Ewald (2001) desenvolveu um método para trabalhar com crianças em várias partes do mundo, utilizando a fotografia. Foram anos trabalhando experiências com crianças entre 8 e 13 anos e pensando em como nós aprendemos e como podemos nos expressar em imagens. Ela chamou o método de "Literacy Through Photography"[25]. A professora instiga as crianças a observarem fotografias que fazem sentido para elas, descrevendo-as e progredindo de uma simples observação de detalhes presentes na imagem, para uma tentativa de descobrir a história por trás dela. Então estimula a produção fotográfica das crianças sobre sua comunidade e seu cotidiano.

[25] Tradução livre: Alfabetização/Alfabetismo por meio da fotografia.

> What children gain through this process is not so much “visual literacy” in terms of learning how to decode the commercially illustrated world; instead they learn to look closely at visual images and think more consciously about what they see, about the various elements that go into making a photograph, about how images can communicate an idea. What is important is not just the picture’s embrace of a subject but the way in which the picture is made and its capacity to evoke a particular feeling (EWALD, 2001, p. 17)[26].

Hernandez (2009) conta que como resposta à emergência do crescente impacto das imagens na vida das pessoas a partir do advento da televisão, surgiu a necessidade de educar visualmente as crianças na perspectiva da alfabetização visual. Inicialmente havia uma proposta baseada no desenvolvimento de competências visuais e sensoriais com as quais se poderia discriminar e interpretar ações, objetos, símbolos visuais com os quais se encontrava no seu entorno.

Porém, mais do que conhecer e operar o sistema de linguagem, Hernandez, assim como Ewald, pensa que esse ensino deve ir além da parte técnica. Necessita-se partir de uma perspectiva sociocultural, construída por meio de relações culturais, institucionais e sociais. Para isso, ele propõe o entendimento das imagens de uma maneira contextualizada.

> Essa forma de alfabetismo pode ajudar a redefinir o papel do sujeito no processo de interpretação. A partir da mudança da pergunta “O que você vê?” para “O que você vê de si nessa representação?” o foco que a alfabetização visual fixava na codificação e decodificação das representações visuais expande-se em um processo de aprendizagem mais compreensivo e envolvente (Hernandez, 2009 p.206).

Martins (2009) diz que a cultura visual demarca um campo transdiciplinar, “com foco nas visualidades contemporâneas enquanto práticas

[26] Tradução livre: O que as crianças ganham com este processo não é tanto a "alfabetização visual" em termos de aprender a decodificar o mundo comercialmente ilustrado, em vez de aprender a olhar atentamente para as imagens visuais e pensar mais consciente sobre o que vêem, sobre os vários elementos que vão em fazer uma fotografia, sobre como as imagens podem comunicar uma ideia. O que é importante, não é apenas compreender a imagem de um objeto, mas a forma em que a imagem é feita e da sua capacidade de evocar uma sensação particular.

culturais, seus fluxos, as relações que o sujeitos estabelecem com elas, nas intrincadas dinâmicas das relações sociais" (MARTINS, 2009, p. 219). A autora ainda explica que projetos educativos orientados pelos princípios da cultura visual buscam compreender as imagens e suas relações às formas como pensamos e elaboramos as representações do mundo, nossas ações e sentimentos, nossas identidades nos contextos socioculturais em que estamos inseridos.

Hernandes esclarece que o alfabetismo da cultura visual tem a ver com interpretações críticas a respeito das posicionalidades subjetivas e das práticas sociais do olhar. E a fotografia permite um certo compartilhamento desse olhar. Enfatizo que esse compartilhamento não é total, pois como nos lembra os pesquisadores do Cenpec (2002):

> Jamais seremos capazes de compartilhar com alguém a exata sensação do nosso olhar. Ele pertence a cada um de nós e é algo que, no fundo, permanece incomunicável. Outras pessoas podem observar a mesma paisagem, mas jamais seus olhares serão iguais aos nossos (CENPEC, 2002, p.18).

Uma maneira que dispomos para compartilhar um pouco do nosso olhar com os outros é tranformá-lo em imagens fotográficas. Ao resgistrarem nosso olhar, elas podem ser testemunhas daquilo que o nosso olhar viu. Quando nos empreendemos na tarefa de resgitrar o que vemos, despertamos um olhar atento, abrindo a possibilidade de rever o mundo em que vivemos. "O exercício de olhar é uma maneira de tornarmo-nos conscientes de inúmeras realidades que passam desapercebidas no curso do dia a dia" (CENPEC, 2002, p. 27).

Juntamente com o professor e pesquisador Paulo César Boni, apontamos, em um estudo anterior, características da produção e da recepção da fotografia, enfatizando o caráter subjetivo dessas ações:

> Assim como a produção das fotografias consiste em um processo subjetivo de construção, a recepção das imagens subentende os mecanismos internos do processo de construção da interpretação, elaborado no imaginário dos receptores, de acordo com seus repertórios pessoais culturais, seus conhecimentos, suas convicções morais, éticas, religiosas

> e seus interesses econômicos e profissionais. Dessa forma, leituras plurais são possíveis, já que as imagens não podem ser vistas como veículos de transmissão de idéias, mas como espaço de interação, de diálogo e de interpretação. Além disso, as fotografias são marcadas por múltiplas temporalidades, em diferentes fluxos de tempo, como o tempo da produção e o da recepção (FERREIRA; BONI, 2011, p. 126).

De uma forma ampla, entende-se a cultura visual como um campo que estuda a construção social da experiência visual, enfatizando as experiências diárias e faz de seu objeto de interesse os artefatos da representação visual, abordando perspectivas inclusivas nas quais diferentes formas de produção da cultura possam ser estudadas e entendidas.

O alfabetismo da cultura visual conduz à compreensão de uma série de questões que podiam ser negligenciadas. Ao serem observadas de forma atenta, discutidas e repensadas, podem levar à ação, despertando as pessoas para uma consciência crítica da realidade. Dias (2008) admite que o conhecimento é socialmente construído e relacionado ao poder, por isso, o alfabetismo da cultura visual incentiva consumidores passivos de imagens, ou mesmo apertadores do botão disparador da câmera fotográfica, a tornarem-se produtores ativos da cultura, produzindo fotografias e narrativas com representações sociais sobre eles mesmos.

Freire (2005) diz que talvez esse seja o sentido mais exato da alfabetização: “aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se” (FREIRE, 2005, p. 8). E foi isso o que as crianças do Palmares fizeram. Durante o período do projeto, biografaram-se. Escreveram histórias sobre suas vidas.

CAPÍTULO 4

REVELAÇÕES E IMPRESSÕES SOBRE NARRATIVAS

> “As fotografias gostam de caçar na escuridão de nossas memórias. São infinitamente menos capazes de nos mostrar o mundo que de oferecê-los ao nosso pensamento.”
>
> (Etienne Samain, 2005, p.15)

Exponho neste capítulo os álbuns das crianças participantes do grupo focal. Diante de tantas outras vivências e outros materiais produzidos, o conjunto dos álbuns das crianças do grupo focal foi o *corpus* selecionado para essa análise. Diversos foram os motivos dessa decisão. O principal deles foi o fato deles estarem presentes, acompanhando as crianças desde o início até o fim da caminhada do projeto Cotidianos de uma Infância.

Nesses álbuns foram contadas histórias não só por meio de fotografias, como também por meio de outras imagens não fotográficas, como desenhos, figurinhas e adesivos. As legendas textuais marcaram esses álbuns, pois por meio delas, foram emitidos discursos sobre as fotografias produzidas, que por vezes são simples descrições das imagens, mas em outros momentos, apresentam informações que não teríamos conhecimento caso não fossem compartilhadas pelas crianças.

As narrativas produzidas pelo conjunto de imagens e textos tratam de múltiplas realidades. Realidades construídas socialmente, que tratam da vida cotidiana, que segundo Berger e Luckman (2004) “apresenta-se como uma realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para eles na medida em que forma um mundo coerente” (p. 35).

Pesquisadores do Cenpec (2002) apresentando um trabalho desenvolvido com crianças de escolas públicas, utilizando a fotografia para conhecer melhor a realidade social dos estudantes, apontam a necessidade de legendas para compor as informações construídas por elas.

> Acreditávamos que nosso trabalho não estaria completo se não dispuséssemos de algumas indicações mais exatas sobre os sentidos atribuídos por eles a suas fotos. [...] Assim, as fotos legendadas oferecem importantes indícios a respeito de como os jovens vêem e se relacionam com o mundo a sua volta. Foi diante desse conjunto que pudemos compreender melhor as possibilidades do trabalho em imagens junto a um grupo de jovens (CENPEC, 2002, p.46).

De forma a reforçar a importância da escrita para a complementação da linguagem visual, Ghedin e Franco (2008) apontam que através do olhar observamos e transformamos o mundo. Mas essa ação transformadora só ocorre quando passamos da experiência do olhar, e nesse caso, na experiência do fotografar, à explicação dessa experiência, por meio das palavras.

> Na fusão do olhar com a linguagem, como escrita, é que se pode passar da imagem ao pensamento; nessa relação é que o olhar lança o sujeito para fora de si mesmo. A passagem da imagem captada pela visão [ou pela câmera fotográfica] para o pensamento e para a explicação conta com a mediação da palavra, que, pela experiência, possibilita o desenvolvimento da memória e da inteligência. [...] A palavra é a potencializadora do olhar, que se explica e se compreende pela linguagem. Nesse caso, tanto o olhar quanto a linguagem são mediações para explicar e compreender o mundo e si mesmo (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 77).

Trabalho neste capítulo não com uma pura descrição minuciosa dos álbuns, mas com uma exposição comentada, enfatizando situações que me incitam, ou como diz Barthes (1984) que me "*pungem".* Não serão apresentados os 9 álbuns em sua completude, devido ao excesso de informação que isso geraria. Nas páginas apresentadas, mesmo que existam diversas fotografias e legendas, nem todas serão alvo de meus comentários.

Cada criança lidou de uma maneira diferente com as suas fotografias, com as narrativas produzidas, com suas histórias particulares representadas e apresentadas em seus diários fotográficos. Com o tempo, algumas amadureceram suas compreensões. Afirmo isso, pois é notório como determinadas imagens são reinterpretadas, ampliando o significado inicial atribuído a elas. Por meio de suas legendas, percebemos, no entanto, que

outras crianças mantiveram os mesmos olhares sobre as imagens desde o início do projeto até a sua finalização, não tendo alterado suas percepções ao longo da caminhada proporcionada pelo projeto.

Enquanto algumas, por meio de seus comentários, apresentam as pessoas fotografadas com seus nomes e/ou funções sociais, como Bourdieu (2003) apontou em seu estudo sociológico outras, extrapolam essa apresentação, ao trazer novos elementos às imagens, como a descrição dos fatos que ocorriam quando a foto foi tomada ou a apresentação de ações que sucederam o momento do registro, na sua primeira realidade, ampliando as possibilidades de compreensão de fenômenos sociais do cotidiano.

Há casos em que percebemos, ao observar a narrativa apresentada junto à imagem, que as crianças agem como Barthes (1984) aponta que é o papel da fotografia: apontar o seu referente. De modo diverso, em outros casos, a fotografia mescla o tempo presente da percepção com o tempo passado, de sua produção, levando a compreensões deflagradas pela memória, como aponta Bergson citado por Rouillé (2009).

Algumas legendas impressionam, por trazer informações inesperadas: observações que remetem a detalhes que talvez não notássemos caso não fossemos advertidos pelas falas das crianças. E é por meio dessas mensagens, constituídas por fotografias e textos, que buscamos apreender os sentidos e significações que as crianças dão às fotografias e, assim, buscamos compreender como elas interpretam e problematizam suas práticas e vivências cotidianas.

Segundo Guran (2000), o papel mais importante da fotografia como método de observação “não é apenas expor aquilo que é visível, mas, sobretudo, tornar visível o que nem sempre é visto (p.160)”. Às vezes, de tanto ver alguma situação, passamos a ignorá-la, a conviver com ela, sem problematizá-la. Tendo registrando-a, forçamos nos a observá-la de outra forma, e também podemos levar outras pessoas a ver o que não era visto por elas anteriormente. Por isso, proponho a visualização dos álbuns que contém as narrativas compartilhadas pelas crianças.

CLARA ALICE: EM BUSCA DE UM DIÁLOGO

Figura 24: Capa álbum Clara Alice

Figura 25: Minha amiga Railane

Figura 26: Caixa d'água

Figura 27: Currau

Figura 28: Eu Clara Alice

Figura 29: Escuridão

Figura 30: Está tudo seco não?!!!

Figura 31: União

Figura 32: Organizando para a foto

Figura 33: Que chique ei!

Figura 34: Fazendo pose pra tirar foto

Figura 35: Eu de baixo para cima

Figura 36: Árvores começando ficar verde!

Figura 37: Olha como eu estou bonita e babona!

Figura 38: Clara Alice e Railane

Figura 39: Nós estava na sede!

Figura 40: Minha mãe Sheila e meus irmãos

Figura 41: Toda minha família por parte de pai

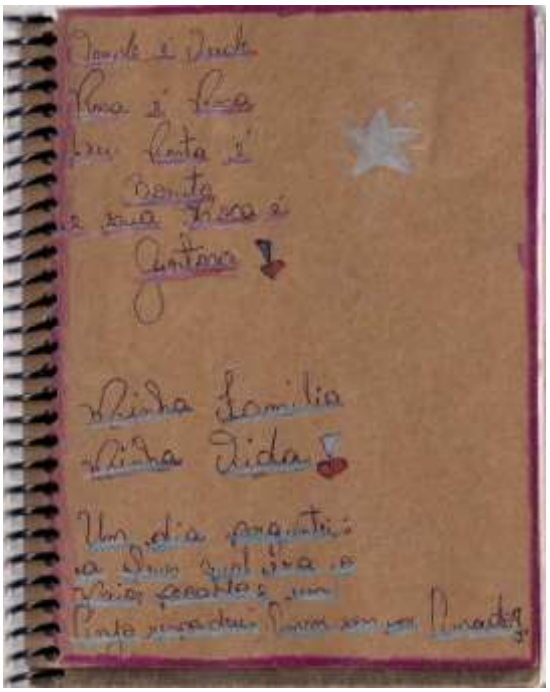


Figura 42: Minha família, minha vida

Na contra-capa de seu álbum, Clara Alice colocou o nome dela e logo abaixo "Profª: Julia e Alice[27]" - talvez com a intenção de vincular nossa atividades à escola?. Na ficha de inscrição no projeto, ela mencionou seu interesse em participar com o objetivo de *"aprender mais"*. Talvez, por isso, tenha vinculado o álbum fotográfico à escola e às professoras, por serem institucionalmente o local onde se aprende e as pessoas que ensinam, repectivamente. Ainda nessa mesma página ela escreveu a frase *"100% 2011",* ressaltando a importância que ela dá ao momento presente (Figura 24).

Clara Alice durante toda sua narrativa, valoriza a amizade, já que na contra capa de seu álbum escreveu em versinho sobre a amizade e na primeira página colou apenas uma fotografia, um retrato de sua amiga Railane, de quem ela diz gostar muito. Essa amiga aparece em muitas outras oportunidades no decorrer de seu álbum (Figura 24).

[27] Apesar de ser professora e de trabalhar em instituições particulares com o e ensino da fotografia, preferi não estabelecer com eles essa relação de professor/aluno por temer que eles pudessem relacionar nossas ações a atividades escolares. Eu não conhecia a atual relação deles nessas escolas, pautava-me por um contato anterior, ocorrido em 2007 no qual percebi preconceito por parte de alguns professores pelo fato das crianças serem "sem terra" e morarem em um "acampamento". Queria manter uma relação mais informal e próxima das crianças e não gostaria que eles, ao realizarem as atividades do projeto, associassem ao binômio certo/errado. Então eu não me apresentei aos participantes do projeto como professora. No entanto, quando a minha orientadora Alice Fátima Martins foi ao Palmares pela primeira vez, apresentei-a às crianças como minha professora orientadora do mestrado.

As primeiras fotos de Clara Alice parecem terem sido feitas no caminhar entre sua casa e a sede da fazenda, onde ocorriam as oficinas. Assim, ela nos apresentava seus companheiros de caminhada, seus irmãos e amigos, assim como a paisagem que os cercava. O seu olhar não era um olhar desatento, pelo contrário, é o olhar de quem observa a realidade, neste caso, principalmente em relação à natureza, e de quem tece comentários e busca um interlocutor, com quem ela possa talvez discutir sobre as questões observadas em sua realidade.

É nesse ponto que a relação de Clara Alice com as fotografias e com os observadores de suas imagens ultrapassa a relação "dêitica" que Barthes (1984) aponta:

> Mostre suas fotos a alguém: essa pessoa logo mostrará as dela: 'Olhe, este é o meu irmão; aqui sou eu criança'; etc.; a Fotografia é sempre apenas um canto alternado de 'Olhem', 'Olhe', 'Eis aqui'; ela aponta com o dedo um certo *vis-a-vis* e não pode sair dessa pura linguagem dêitica" (BARTHES, 1984, p. 14).

Embora essa relação dialogal, estabelecida entre o produtor e o receptor da fotografia, não permaneça por todo o álbum, sendo inclusive intercalada com relações "dêiticas", torna-se relevante mencionar essa função que Clara Alice percebe que a fotografia pode assumir: a de ser propulsora de reflexões, e mais ainda, de diálogos sobre percepções de uma realidade.

Em uma das primeiras páginas há uma imagem, composta por duas fotografias, uma ao lado da outra, mas ocupando apenas um frame: *"a seca"* ela descreve, dando ênfase à primeira parte da fotografia, que ocupa uma área maior, ignorando o colega Ryan que figura na outra parte da fotografia. Ela aponta apenas o que a motivou a produzir a fotografia e nem menciona o imprevisto que houve no processo fotográfico (Figura 25). Atitude semelhante ela toma em relação a uma fotografia de sua casa (Figura 29).

Segundo Humberto (2000), o ato fotográfico decorre de uma escolha, mas ao fazer fotografias, devemos considerar o imprevisto, que se configura como "um dado permanente e com aparições frequentes" (p.49). Esse autor questiona até que ponto temos o controle sobre a nossa ação de

fotografar e sobre os resultados desse ato. Ele sugere a adoção de uma atitude aberta, permitindo agir de forma receptiva e lúdica com relação " às aparições inesperadas, ou mesmo indesejadas, e acolhê-las – tanto quanto possível" (p.50).

Mesmo sabendo que eles podem ser frustrantes, Humberto diz que devemos ter a sabedoria de não carregar essas frustrações por muito tempo. Clara Alice, aparentemente não se frustra em relação a essa imagem, que conta duas histórias em um mesmo frame. Ela aceita-a, mas ignora os elementos que não faziam parte do seu objetivo ao registrar a imagem.

Observando outra página do álbum de Clara Alice, percebemos que ela continua apresentando seus amigos. Um deles é Ryan, que apareceu de forma inesperada na imagem da seca, mas não foi sequer citado por ela na ocasião. Naquele momento, em que a intencionalidade do ato fotográfico corresponde às expectativas da fotógrafa, ela nos apresenta os elementos que figuram nela. Quando, no entanto, houve o imprevisto, na imagem comentada anteriormente, ela apenas ignorou-o na descrição, optando, porém, por mantê-lo na imagem, talvez por não querer excluir de uma fotografia alguém de quem goste (Figura 26).

Em outros momentos, Clara Alice nos apresenta alguns elementos presentes em sua comunidade. Em relação ao *"currau"*, ela apenas nomeia-o. Atitude diversa ela tem em relação ao coqueiro: ela menciona que ele é lindo e que está verde, mas tenta manter uma relação de diálogo com o leitor ao fazer proposições e lançar possibilidades de respostas afirmativas do expectador (Figura 27).

Mesmo aparentemente não querendo ser fotografada, por ter colocado sua mão diante do seu rosto, Clara Alice colou sua fotografia no álbum e aproveitou para se apresentar "*Eu Clara Alice,"* e completa com o ano em que estávamos, "*2011",* talvez com uma intenção de localizar temporalmente quem visse a imagem algum tempo depois. Finalizando a legenda, ela faz um autoelogio "*gata ok"* (Figura 28).

Clara Alice fotografa uma árvore, com um ângulo de baixo para cima. É possível ver por entre as folhas, a claridade do céu. Clara Alice enfatiza, entretanto, a "*escuridão"* das folhas que estão em contraluz (Figura 29).

Como o projeto foi iniciado em setembro, época em que ainda não começaram as chuvas em Goiás, a situação da seca é refletida nas fotografias. Observadora, ela fotografa e comenta: *"A seca", "Árvore seca"*, e interage com o leitor de forma bem humorada, buscando a opinião dele: *"Está tudo seco não?!!!!! KKK!!!"* (Figura 30).

A *"união",* aspecto importante da vida comunitária, é enfatizada em fotografias com o grupo que participou das oficinas: *"Todos juntos significa união!"*. Em uma foto em que aparecem ela, a amiga Railane e eu, além de enfatizar a união, ele acrescenta *"Sempre bom em nossas vidas"* (Figura 31). Muitas fotografias do grupo reunido para fazer foto foram coladas no álbum. Em uma delas, ela se recorda do momento em que a foto foi feita e menciona: *"Estávamos organizando para a foto!"*. Em outra, ela escreve: *"Prof Julia e os alunos"* voltando a estabelecer a relação aluno/professor estampada por ela na contra página de seu álbum (Figura 32).

Junto aos muitos retratos dela colados no álbum, ela faz comentários de forma afirmativa sobre sua beleza como: *"Uau!"* e *"Gatinha!"*, *"Julia, Maria e eu, Clara Alice lindinha!"* (Figura 33). Em outros momentos, ela enfatiza sua beleza, mas novamente pede uma confirmação do leitor: *"Que chique, ei!"* (Figura 15). *"Gata, ok?"*, *"Eu. Que lindo em!?"* (Figura 35).

Embora em todas as fotografias que ela apareça no álbum ela estivesse fazendo pose, ela menciona isso em apenas uma série de retratos feitos em sequência: *"Eu na escada fazendo pose para tirar foto"* e *"Eu de novo fazendo pose".* Em outro, ela diz que fez a foto *"na frente do espelho!"* e, embora todas essas três fotografias na mesma série tenham ficado escuras, por terem sido feitas no interior da sede da fazenda, somente em uma ela menciona isso: "*Eu escura na frente do espelho"* (Figura 34). Em outra oportunidade, em um autorretrato em que seu rosto também aparece escuro, ela enfatiza outro

aspecto: o ângulo inusitado utilizado por ela: *“Eu de baixo para cima”* (Figura 35).

Com o passar o tempo, a chuva veio. Clara Alice percebeu os efeitos dessa mudança do tempo: fotografou novamente as árvores e comentou: *“Árvores começando ficar verde!”. A* fotografia feita em um período do dia em que a iluminação não favoreceu, resultou em uma imagem em silhueta, na qual não é possível ver o *“verde”* das árvores, descrito por ela de acordo com sua lembrança e não por meio de informações que a imagem fornece (Figura 36).

Como resposta ao meu pedido de que fotografasse uma coisa da qual ela gostasse, ela fotografou sua família e reforçou: *“É uma coisa que eu gosto muito!”.* Sobre o retrato que eu também pedi que eles fizessem deles mesmos, ela novamente assume a atitude de diálogo: “*Eu que chique?!”* (Figura 36).

Pedi que todos os participantes escolhessem uma fotografia que eles tivessem em casa e levassem para a oficina, com o intuito de perceber se as relações deles com as imagens se alteravam quando eles lidavam com fotografias mais antigas e produzidas por outras pessoas, e não por eles como as demais trabalhadas no projeto. Clara Alice colou no álbum a fotografia que levou de casa a meu pedido. Trata-se de uma foto dela bebê. Ela chama a atenção do leitor e pede para que ele olhe para a fotografia: *“Olha como eu estou bonita e babona!”*, referindo-se à saliva do lado de fora da boca (Figura 37).

Assim como em todas as outras imagens, Clara Alice não se rendeu a realizar uma descrição minimalista dessa fotografia, como Barthes (1984) nomeia “*studium*”. Ela se centra e chama a nossa atenção para um detalhe que a marcou na imagem: uma saliva. Para esse autor, esse pormenor que chama a atenção de um espectador e que não necessariamente impressione outros é o *“punctum”.*

Diante das fotografias escolhidas para a exposição, Clara Alice escreve legendas justificando sua escolha. Sempre começando com as frases *“Eu escolhi essa foto porque”* e *“Eu gostei dessa foto porque”,* ela dá

continuidade, enfatizando sempre as pessoas que aparecem nas imagens. Por vezes é mencionado também o local onde a fotografia foi feita.

Ela apenas colou no álbum quatro das dez fotografias selecionadas para a exposição. As outras fotografias ela não quis colar, explicando que iria guardar para colocar em porta-retratos em sua casa. Contudo, uma das fotografias, para ela, não merecia ser exposta em um porta-retratos, nem ser colada no álbum. Era uma imagem de sua casa. *"Eu não gostei dessa foto: acho que eu escolhi errado",* justificou ela.

Entre as fotografias escolhidas para a exposição e coladas no álbum, é notória a presença de seus familiares. Na última fotografia, Clara Alice justifica sua escolha: *"Eu gostei dessa porque está toda minha família por parte de pai".* Ela acrescenta os nomes de cada um deles e o parentesco deles com ela: *"Nomes: Vó: Eunice; Tio: Samuel; Tia: Selma; Mãe: Mara Sheila; Irmão: Julio César; irmã: Maria Heloísa"*. A família, segundo ela, é dos parentes por parte de pai, mas o curioso é que o próprio pai dela não aparece na imagem (Figura 41).

Da mesma maneira em que iniciou seu álbum, Clara Alice o finaliza: com versos. Mas dessa vez eles tratam de amor e de relações amorosas. Contudo, assim como em suas fotografias, ela não deixa de nos mostrar a importância da relação familiar: *"Minha Família, Minha Vida"* (Figura 42).

RAÍSSA: POETIZA DAS IMAGENS

Figura 43: Fotografia minha paixão

Figura 44: Railane / Railux

Figura 45: Cuidado para não se molhar

Figura 46: Que flor linda!

Figura 47: Sede de ângulos diferentes

Figura 48: Ah! Que dô de barriga

Figura 49: Minha família

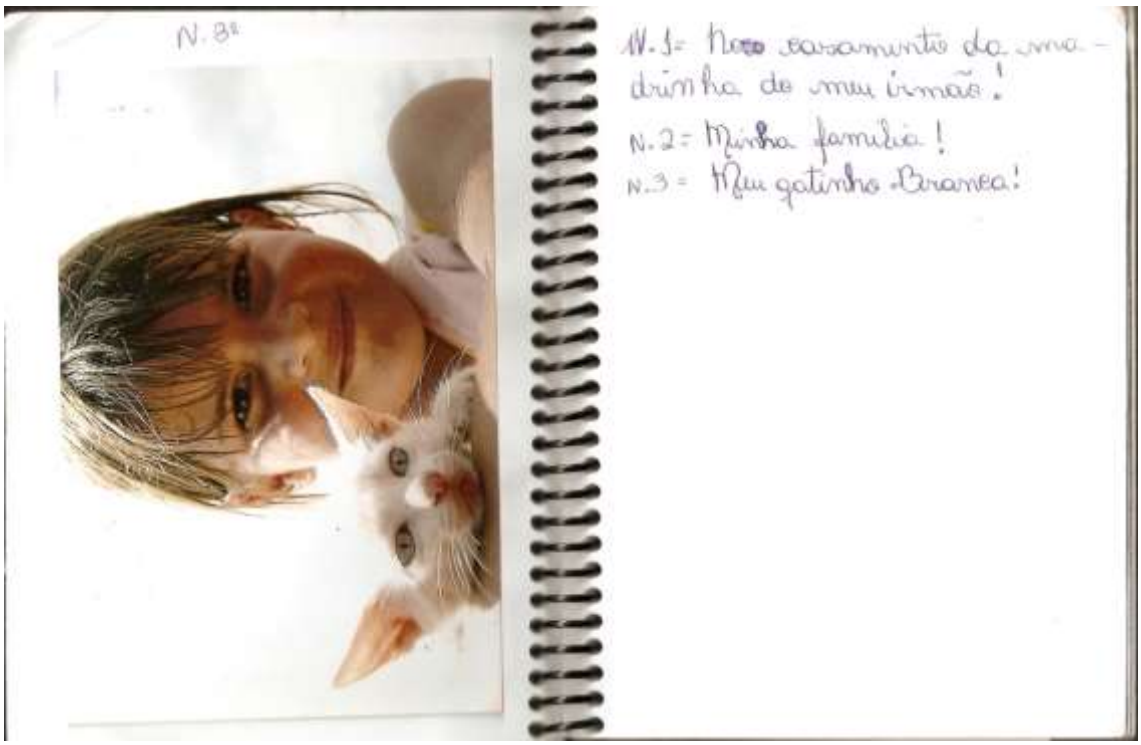


Figura 50: Meu gatinho Branca!

Figura 51: Fotos que + gostei em tamanho família

Figura 52: Rica em cor!

Figura 53: Lá vai tudo de novo!

Figura 54: A cor brincando

Figura 55: Tampinha

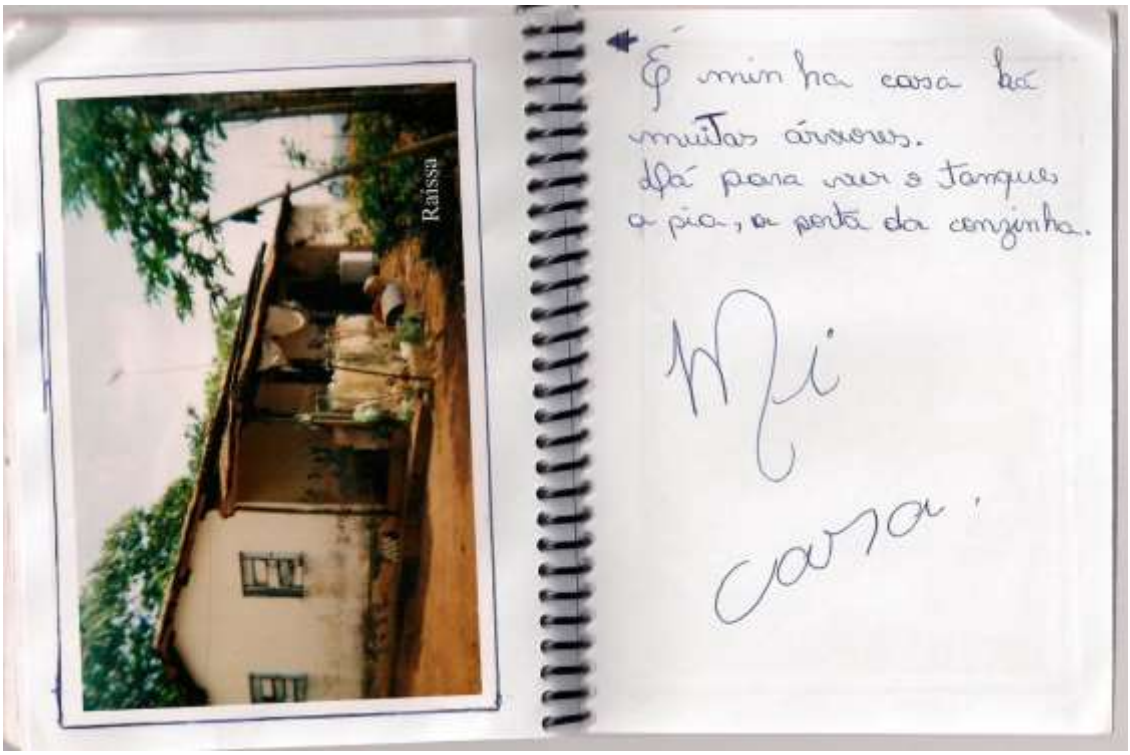


Figura 56: Mi casa

Figura 57: O mandiocal

Figura 58: Muito mansa

Figura 59: Fotografias não coladas no álbum

Na contra-capa de seu álbum, Raíssa demonstra sua relação com a fotografia: *"Fotografia é minha paixão"*. Na primeira página ela escreve: *"Álbum de fotos!!! Fotos juntas com você!",* enche a página com corações e assina: "*Ass: Raíssa"* (Figura 43). Na ficha de inscrição, ela disse desejar participar do curso "*para aprender cada vez mais sobre tudo de tirar foto e ser jornalista".*

Ela inicia o álbum colando na primeira página 3 fotos. Embaixo de cada uma delas, ela descreve, de forma sucinta, o que há na imagem:*"*. Não satisfeita, ela tece comentários, produzindo novas informações sobre as imagens (Figura 44).

Em uma legenda, ela faz uma advertência: *"Cuidado para não se molhar!!!",* fazendo referência ao estado de alerta que a pessoa retratada na cachoeira deveria estar ao ser fotografada. Como a fotografia está em contraluz, não fica claro para o espectador quem foi retratado. Ela parece perceber que isso pode se tornar um empecilho e então nos ajuda a compreender a informação, explicando que é ela a pessoa que está na imagem *"Rá=Eu".*

Ainda pensando a respeito de suas sensações no momento em que foi fotografada, ela comenta sobre seu cansaço, em uma fotografia em que ela aparece sozinha caminhando por uma estrada de terra: *"Tá cansada né!!!"* (Figura 45).

Essa relação só é permitida pelo fato de que Raíssa é tanto quem está retratada nas fotografias como quem comenta as imagens. Caso os comentários fossem feitos por outro observador, que não figurasse na imagem, ele provavelmente não teria acesso à "primeira realidade", definida por Kossoy (2000) e, assim, as legendas seriam outras.

Ela continua a narrativa de seu álbum produzindo interjeições exclamativas, elogiando a perfeição e beleza de paisagens e elementos da sua comunidade. Essa atitude também é percebida em relação aos seus retratos (Figura 46).

Em um determinado momento, Raíssa parte para fotografar a sede e a piscina de vários ângulos diferentes: *"Sede de ângulos diferentes"*, *"Frente"*, *"Entrada"* e*. "Lateral"*. O mesmo ela faz com a piscina, localizada na sede: *"Piscina – bica", "Fundo da piscina"* e mais 3 fotos de ângulos diferentes, que ela apenas descreve como *"piscina".* Seria essa ação reflexo de sua percepção de que uma mesma situação ou objeto pode ser visto de formas diferentes, mudando a forma de observá-lo? Focada nessa perspectiva, mesmo que nas fotografias da *"piscina"* apareçam pessoas, ela não as menciona em seus comentários, nem mesmo quando ela é a retratada (Figura 47).

Desde que tive contato com as crianças do Palmares, em 2007, a piscina da sede era alvo de desejo delas. Até o momento da realização do nosso projeto em 2011, ela continuava sendo a única piscina do assentamento. Como o acesso à sede não é liberado aos moradores a qualquer momento, usar a piscina não é um desejo alcançável a qualquer momento. Acredito que, por isso, ela tenha sido fotografada tantas vezes e por tantas crianças.

Apenas quando sua amiga Clara Alice aparece em uma das fotografias na piscina, o foco de Raíssa muda de natureza e a piscina não é

sequer mencionada, e sim a relação de amizade: "*Amigas muito legais!"* (Figura 48).

Raíssa colou uma fotografia dessa amiga na página ao lado. Trata-se de um retrato posado, em que "*Liiicinha"* sorri para câmera portando duas câmeras fotográficas: a câmera disponibilizada pelo projeto, dependurada em seu pescoço e, em uma de suas mãos, uma câmera fotográfica digital. Essa imagem mostra que algumas crianças realmente tinham acesso à câmeras fotográficas digitais, mas mesmo assim, participavam do projeto (Figura 48).

Ainda em relação às fotografias dessas páginas, em uma delas, na qual Raíssa aparece sozinha na imagem, ela justifica sua expressão facial e corporal: *"Ah! "Que dô de barriga"*, referindo-se à dor que ela sentia quando a fotografia foi feita (Figura 48).

Antes de iniciar o trabalho com as fotografias escolhidas para a exposição, Raíssa disponibiliza em seu álbum 3 fotografias que ela tinha em casa, feitas em outras ocasiões anteriores ao projeto: 2 delas são fotografias com os membros de sua família e uma delas é com o seu gatinho. Essas são as únicas imagens em que aparece sua família reunida. Não é apresentada nenhuma fotografia atual da família em seu álbum (Figura 49 e Figura 50).

No espaço que ela reservou para as fotografias da exposição, ela escreve: *"Fotos que + gostei em tamanho família"*, referindo-se ao tamanho diferenciado, maior do que as demais fotografias recebidas durante o projeto. Sobre a primeira fotografia, a explicação se encontra ao final do álbum: *"A 1ª foto eu a escolhi pois foi muito linda. Tirei do pé onde tava e pos na grama! O máximo"*. Além de falar da beleza da flor, já mencionada anteriormente no álbum, quando essa fotografia aparece pela primeira vez em tamanho reduzido, agora ela conta como foi o processo de produção da fotografia, mostrando seu papel ativo, por meio da interferência na construção da cena fotografada (Figura 51).

Na fotografia seguinte, ela justifica a escolha: *"Gostei dessa foto pois as cores são marcantes, além do mais, a flor está no quintal de casa. F-L-O-R – Feliz; Linda; Orgulho de ver; Rica em cor".* Raíssa repara nas cores da

planta, enaltece o fato dela estar no quintal da sua casa e faz um verso com a palavra Flor (Figura 52).

Na terceira fotografia, a imagem a inspira a fazer um novo verso: *“Hual, um novo dia começa, o sol acorda e vc tem que abrir o olho pra poder viver. S-O-L – Sorridente; O sol levanta; Lá vai tudo de novo”*. Ela ainda desenha um nascer do sol junto aos versos. Reparo, com essa descrição, uma percepção de Raíssa sobre o cotidiano e seu caráter cíclico presente no “*lá vai tudo de novo!”* (Figura 53).

“A água gelada, a cor brincando, o sol se pondo, e eu banhando! (versos de Raíssa)”. Assim começa a narrativa da Raíssa sobre a quarta fotografia selecionada para a exposição. Ela percebe a quase monocromia fotográfica (conseguida com um filme colorido), vislumbra um alaranjado no céu, resultante de uma aberração cromática na captura da imagem e diz que a cor está “*brincando”*. *“Gostei dessa foto pois eu estava me divertino”*. *“A-G-U-A – Algo especial; Guia do mundo; Uau; Alegre e S-O-L – Super quente; Orgulho; Vida”.* Aqui, ela justifica a escolha da foto pelo momento em que ela foi feita, por ela se recordar que ela estava se *“divertino”* (Figura 54).

Com esse mesmo padrão ela continua, tanto descrevendo o que há na imagem, como tecendo comentários. *“Gostei dessa pois o meu cachorrinho está aqui!”,* justifica Raíssa, diante da foto escolhida do alpendre da sua casa. Ela também faz versos, dessa vez, com o nome do cachorrinho de estimação. Mesmo sem ter tido aulas sobre fotográfica e regras de composição da imagem fotográfica, Raíssa acaba colocando seu elemento principal, seu “*cachorrinho”* descentralizado, aproximando-se do conceito da regra dos terços, produzindo uma imagem mais harmônica (Figura 55).

”É minha casa há muitas árvores. Dá pra ver o tanque, a pia, a porta da conzinha. Mi casa”, descreve ela, diferentemente das outras descrições, nas quais ela cria versos com algumas palavras (Figura 56).

Mesmo que sua mãe quase não apareça na imagem, pelo fato da fotografia ter ficado muito escura, Raíssa escolheu a fotografia para a

exposição e ainda colou-a em seu álbum, mencionando, na legenda a presença da mãe (Figura 57).

Em relação à última fotografia do álbum, ela comenta *"Uma vaquinha mansinha que esta amofada! Suicinha, muito mansa",* finaliza ela, dando ênfase no comportamento da vaca, que é comprovado pelo fato de sua mãe e seu irmão estarem acariciando o animal. Mesmo com os seus familiares fazendo pose para a fotografia, Raíssa não os menciona em sua legenda (Figura 58).

Duas outras imagens aparecem no álbum, contudo sem serem coladas e sem textos acompanhando-as (Figura 59).

BRUNA: FOTOGRAFIAS NÃO ESTÃO SOLTAS NO TEMPO

Figura 60: Ele está triste

Figura 61: Um bezerro muitu triste

Figura 62: Meu cachorro

Figura 63: O céu

Figura 64: Minha melhor amiga para sempre

Figura 65: Nessa foto há muitas árvores

Figura 66: Eu acho ela linda

Figura 67: Um pé de manga quando eu estava lá

Figura 68: O passarinho voando no céu muito feliz

Figura 69: Adorei essa foto!

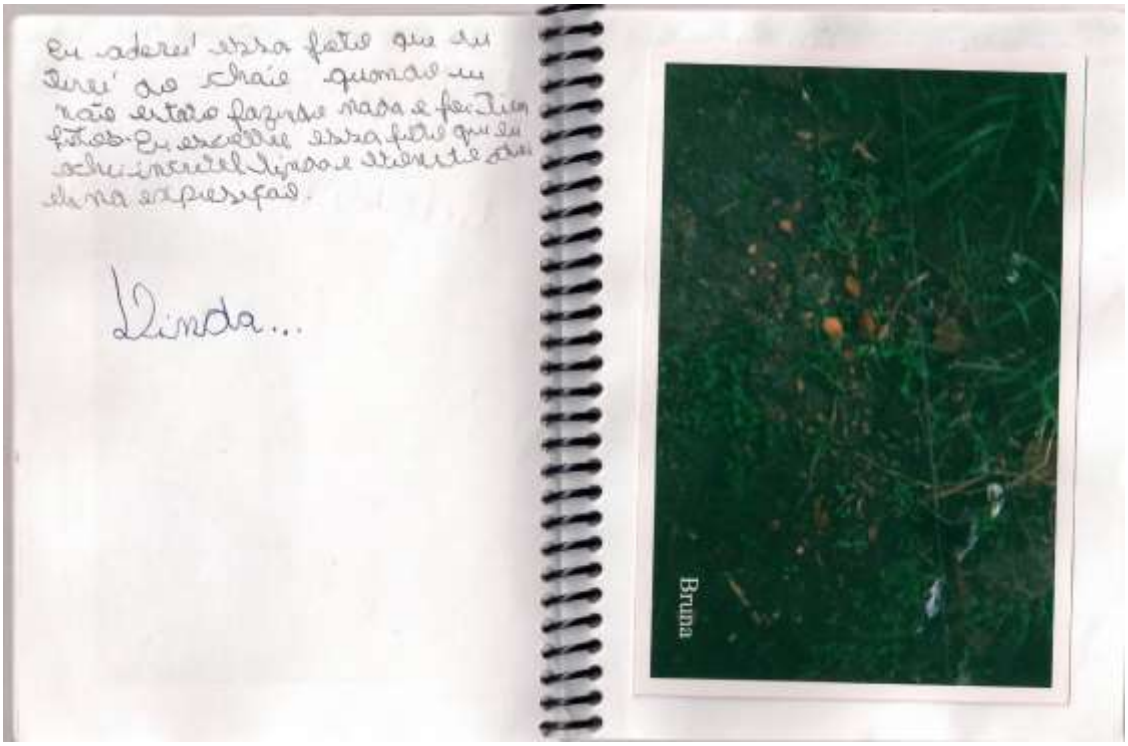


Figura 70: Foto que eu tirei do chão quando eu não estava fazendo nada

Figura 71: Essa frente é a entrada da minha casa

Figura 72: A horta da minha mãe

Figura 73: Quando estava nascendo um arvore muito bonita

Figura 74: Muito triste

Figura 75: Ao lado da minha casa

Figura 76: Adoro as árvores verdes

Logo no início de seu álbum, Bruna cola a fotografia de um bezerro.e uma de sua casa. Em cima dessas fotografias, Bruna escreveu seu nome, mas

como os colegas sugeriram que as pessoas poderiam interpretar que o bezerro se chamava Bruna, ela imediatamente retirou seu nome. Depois, ela pediu para que alguém escrevesse a seguinte legenda: "*Ele está triste"* (Figura 60).

Bruna escreve legendas paras as fotografias numeradas. Sobre a imagem do bezerro, agora ela mesma escreve: "*um bezerro muitu triste"* A respeito da imagem número 7, primeiro ela escreve embaixo dela: "*a mata perto da minha casa",* mas depois, na página seguinte, seu foco recai sobre "*um pedaço de tronco da árvore"* (Figura 61).

As legendas de Bruna, na primeira fase do projeto, são bastante sucintas, mesmo quando se referem a um retrato seu: "*Eu",* resume ela (Figura 62).

Em algumas fotografias, ao descrevê-las, Bruna localiza os elementos: *"a mata perto da minha casa", "assima do canavial".* Ela não retrata muitas pessoas, e isso se reflete na seleção de imagens coladas no seu álbum. Embora apareçam pessoas em seis fotografias, ela apenas menciona essas pessoas em três: *"eu", "minha irmã!!!", "Minha melhor amiga para sempre. E sempre será",* referindo-se à Railane. Nas outras imagens em que aparecem pessoas, Bruna prefere enfatizar outros elementos, como *"o córrego lindo", "a sede" e "a picina"* (Figura 63 e Figura 64).

Ao escrever a respeito das fotografias selecionadas para a exposição, Bruna faz uma descrição mais minuciosa de cada uma delas. Contudo, de maneira geral, ela finaliza cada descrição dizendo que a escolha se deu por achar a imagem *"muito bonita", "eu achei ela linda", "foi uma das mais lindas que eu achei", "eu achei linda e bella"", "eu gostei muito dessa foto e ela é linda", "eu achei incrível, linda e bonita e adorei ela na exposição", "eu escolhi porque adorei muito", "eu gostei e amei muito essa fotografia", "eu escolhi essa foto porque achei linda e bella", "eu escolhi porque achei muito bonita e perfeita".*

Na primeira imagem escolhida, Bruna enaltece a beleza das árvores, mas não se esquece de apontar a presença da *"cerra"* e de um pedaço da casa de sua tia. Como esses elementos estão em pequena proporção na imagem,

talvez pudessem não ser notados por um receptor desatento. Para não correr esse risco, Bruna menciona esses elementos que são importantes para ela (Figura 65).

Aqui, Bruna apresenta uma paisagem que mescla o *"verde"* com o *"seco".* Observando a imagem, percebe-se que a mesclagem do verde e do marrom, provocado pela seca, é realmente uma constante na fotografia que ela achou "*linda"* (Figura 66).

Bruna parece compreender que as fotografias não estão isoladas no tempo e estabelece relações temporais com as imagens *"Eu acho essa foto muito bonita do pé de manga da sede quando eu estava lá".* Mesmo sem aparecer na fotografia, ela menciona a sua presença no local (Figura 67).

Em outra fotografia, mais uma vez, ela apresenta uma conexão temporal, informando-nos sobre a chuva que veio depois da fotografia registrada: *"Essa foto é o céu quando ia chover e o passarinho voando pelo céu muito feliz".* Ela apresenta uma de suas intenções no momento da fotografia: registrar o voo do passarinho. Embora na fotografia não seja muito fácil identificar o pássaro, devido ao seu tamanho reduzido, ela aponta sua presença e menciona a felicidade dele (Figura 68).

Ao apresentar outra fotografia, Bruna elogia a imagem dizendo que ela é "*excelente",* termo utilizado por ela apenas essa vez ao longo do álbum. O que essa imagem tem de diferente das outras para receber esse adjetivo? Por meio de sua descrição, trata-se de uma imagem *"no meio do pasto e o pasto está meio seco".* Mesmo assim, ela gostou muito dela e ela é "*linda"* (Figura 69).

"Adorei essa foto que eu tirei do chão quando eu não estava fazendo nada e foi tirar fotos". Outra vez Bruna insere o momento do ato fotográfico em uma narrativa com claros elementos temporais. Estar fazendo nada e então produzir uma fotografia *"linda"*, do chão, parece *"incrível"* para ela (Figura 70).

Bruna ressalta a questão espacial: "*Essa foto é a entrada da minha casa linda".* Embora a sua casa não apareça na imagem, nem em nenhuma outra selecionada para a exposição, ela comenta sobre sua "*casa linda*". "*Não eu estava fotografando os animais".* Essa declaração parece um tanto confusa, mas se observarmos o seu copião, perceberemos que quis dizer que estava fotografando os animais, pois logo em sequência, há fotos de alguns bezerros. Mais uma vez Bruna estabelece, nas narrativas, conexão com ações que ocorreram antes e depois dos registros fotográficos (Figura 71).

Pela descrição das fotografias, ela nos dá informações sobre o cotidiano de sua família: "*Nessa foto é a horta da minha mãe linda. Como sempre há alface e cebolinha".* Assim, além de nos fornecer dados que nos permitem compreender que quem cuida da horta é sua mãe, ela ainda menciona que alface e cebolinha não faltam em seu cultivo (Figura 72).

"Nessa foto ha mandioca, plantas, quando estava nascendo a árvore muito bonita", descreve Bruna. Ela poderia ter mencionado a presença da *"árvore muito bonita"* da mesma maneira que aponta a presença da *"mandioca"* e das *"plantas".* Contudo, ela novamente insere a fotografia dentro de uma questão temporal (Figura 73).

Mesmo acreditando que o bezerro que fotografou está *"muito triste e o pasto todo seco"*, Bruna escolhe a fotografia do "*bezerro triste"*, pois achou *"linda para a exposição".* Ela parece realmente se importar com a situação, pois menciona outras duas vezes ao longo de seu álbum a preocupação com os bezerros tristes. Contudo, essa tristeza atribuída aos animais e sua preocupação com eles não exclui a imagem de sua seleção, pois, apesar de tudo, *"para a exposição"*, ela achou a foto *"linda"* (Figura 74).

Bruna começa a descrição de uma imagem mencionando a *"mata muito linda e os pedaços do pé de mamona".* Essa é a única fotografia entre as que ela escolheu para a exposição, em que ela não justifica a sua escolha pela beleza, mas sim pelo fato dela ter sido feita ao lado de sua casa *"para ficar de lembrança para mim",* mostrando a sua utilidade mesmo com o fim do projeto (Figura 75).

Bruna consegue perceber que na fotografia as coisas não ficam exatamente como ela enxerga. Uma das fotos escolhidas retrata uma paisagem em um pôr do sol: *"Adorei essa foto, como eu adoro as árvores verdes e o céu meio escuro, mas só que aqui não deu de mostrar ela verde."* Mesmo tendo ocorrido um imprevisto, ainda assim, ela escolheu a imagem e falou sobre a cor verde das árvores, justificando a escolha da fotografia por ter achado ela *"muito bonita e perfeita"* (Figura 76).

Humberto (2000) explica a diferença entre os atos de ver e fotografar:

> O ato físico do ver desenvolve-se em um espaço tridimensional dentro do qual nos movemos. O movimento dos olhos, associado ao da cabeça, permite-nos ver para cima e para baixo, para frente e para os lados. O deslocamento – andar, parar, olhar para trás -, mais a possibilidade de reconsiderar o malvisto, originam uma quantidade de informações que, combinadas, vão se agitar no fundo do nosso cérebro, produzindo sensações, reações, julgamentos e, sobretudo, um importante acúmulo residual de memórias. Fotografar é reduzir parte dessa complexidade a um momento de tempo e a uma fração de espaço, confiando em um plano uma realidade existente, agora representada pela ordenação deliberada de uma linguagem. Isso determina uma diferenciação clara entre olhar e fotografar (HUMBERTO, 2000, p. 45).

BELINHA: A CASA E A PRODUÇÃO FAMILIAR

Figura 77: Deus é fiel

Figura 78: As bananeiras

Figura 79: A professora Alice

Figura 80: Sem título

Figura 81: Minha casa

Figura 82: Na frente da aréa que meu pai coloca siments

Figura 83: Minha amiga Beatriz

Figura 84: Prima Amanda dando um lindo sorriso

Figura 85: Esa minha mãe e meu irmão

Figura 86: Esa é a cede com árvores

Figura 87: Linda orta do meu pai

Figura 88: A orta da minha casa... a antena também

Figura 89: Meu pai saindo para vender alface na caixa

Belinha escreve seu nome completo na contra-capa do caderno: "*Nome: Karen Gabriella Santiago Torres. Vugo: Belinha",* reforçando a maneira como gostaria de ser chamada, já solicitada em sua ficha de inscrição. A primeira fotografia colada no caderno é do seu pai *"saindo para vender alface",* logo depois, uma foto "*minha mãe e meu irmão",* e do seu "*gatinho".* Apresentada a família – ainda falta mostrar seu irmão mais velho, o Alex – ela parte para nos apresentar *"a orta", "os alfaces na horta", "o curral", "as bananeiras", "a cerca viva e o pasto".* Tudo isso faz parte do terreno onde ela mora (Figura 77).

Por ser a única criança participante do projeto a residir na área urbana, apesar de nos apresentar elementos rurais comuns das fotografias de outras crianças, ela é uma das poucas a apresentar elementos urbanos, entre eles estão *"a coval", "a cooperativa mista",* e *"Varjão"* (Figura 78).

A partir de determinado momento, Belinha não escreve mais legendas em seu álbum. Embora continue fotografando e colando as fotografias, elas passam a aparecer sem qualquer informação textual que nos ajude a compreender a mensagem que ela queria transmitir. As legendas só

voltam a aparecer nas fotografias selecionadas para a exposição (Figura 79 e Figura 80).

A respeito dessas fotografias, Belinha diz que gostou muito da primeira foto apresentada, por ser uma imagem de sua casa. Ela ainda complementa: *"perto do galinheiro"* e *"tinha as árvores também"*, enfatizando os elementos importantes para ela (Figura 81).

Em outra fotografia, Belinha também mantém-se no ambiente de sua casa, mas fotografa a vista que ela tem da frente da casa para a rua. Ela menciona que é *"perto do supermercado"*, mas não é possível visualizar na imagem esse comércio. O que se avista na fotografia é a cooperativa, que fica ao lado do referido mercado. Ela ainda menciona o fato de que a foto é na frente da área que seu pai *"coloca simente"* (Figura 82).

Em um caso, Belinha apresenta a amiga retratada na fotografia, sem deixar de mencionar que a foto foi feita por ela e que elas estavam na "*cede"* (Figura 65). Novamente a pessoa retratada na fotografia é apresentada na legenda, mas, de maneira diversa, não é dito onde a fotografia foi feita. Ela finaliza a descrição dando ênfase ao *"lindo sorriso"* da prima (Figura 84).

Em outra situação. que ela apresenta "*minha mãe e meu irmão"* só foi feita essa apresentação, sem mencionar o nome deles ou qualquer outro comentário sobre o local onde a fotografia foi feita (Figura 85).

Ao nos apresentar a "*cede",* Belinha enfatiza a presença das *"árvores",* talvez por serem os elementos que mais aparecem na fotografia? (Figura 86).

"*A linda horta do meu pai",* descreve Belinha diante da horta de alface, mencionando que o pai é o responsável por ela. Essa imagem dialoga com as duas próximas imagens da sequência em que as alfaces estão presentes (Figura 87).

Belinha apresenta outra imagem na qual sua casa é mencionada: *"Essa é a horta da minha casa com cebolas, alfaces e a antena também".* No início do álbum ela colou outra fotografia do mesmo local, com o mesmo

ângulo, mas com uma iluminação diferente, que enfatizava apenas parte da fotografia onde estavam as bananeiras (apresentada anteriormente nesse trabalho, intitulada por ela como "*as bananeiras")*. Dessa vez, com uma iluminação uniforme em todo o quadro, ela cita outros elementos que não eram claramente visíveis na primeira fotografia *"As bananeiras"* não são lembradas por ela na escrita da legenda dessa nova fotografia (Figura 88).

Logo em seguida, ela apresenta novamente a foto do seu pai (apresentada no início do álbum) e repete a mesma legenda formulada anteriormente: *"meu pai saindo para vender alface na caixa",* acrescentando, dessa vez, apenas o local onde as alfaces estavam acomodadas (Figura 89).

Durante quase toda a extensão do álbum, Belinha cola figurinhas no alto das páginas. Mesmo sem ter mais fotografias, ela continuou colando figurinhas, talvez com a intenção de ainda utilizar as páginas do álbum.

RAILANE: AUTORRETRATOS EXCLAMATIVOS

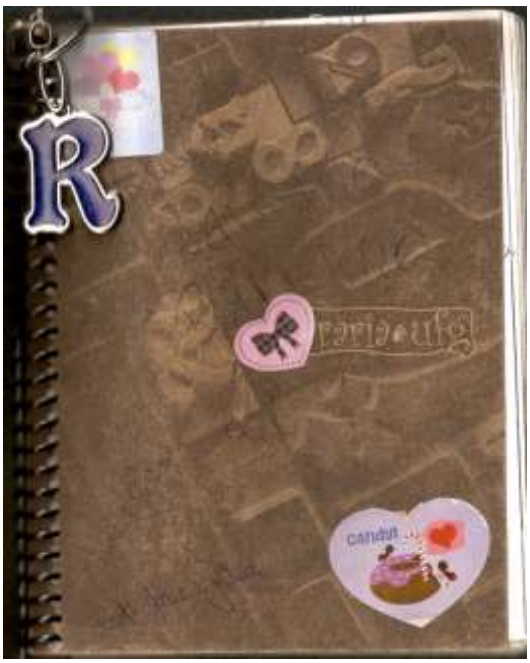


Figura 90: Capa álbum Railane

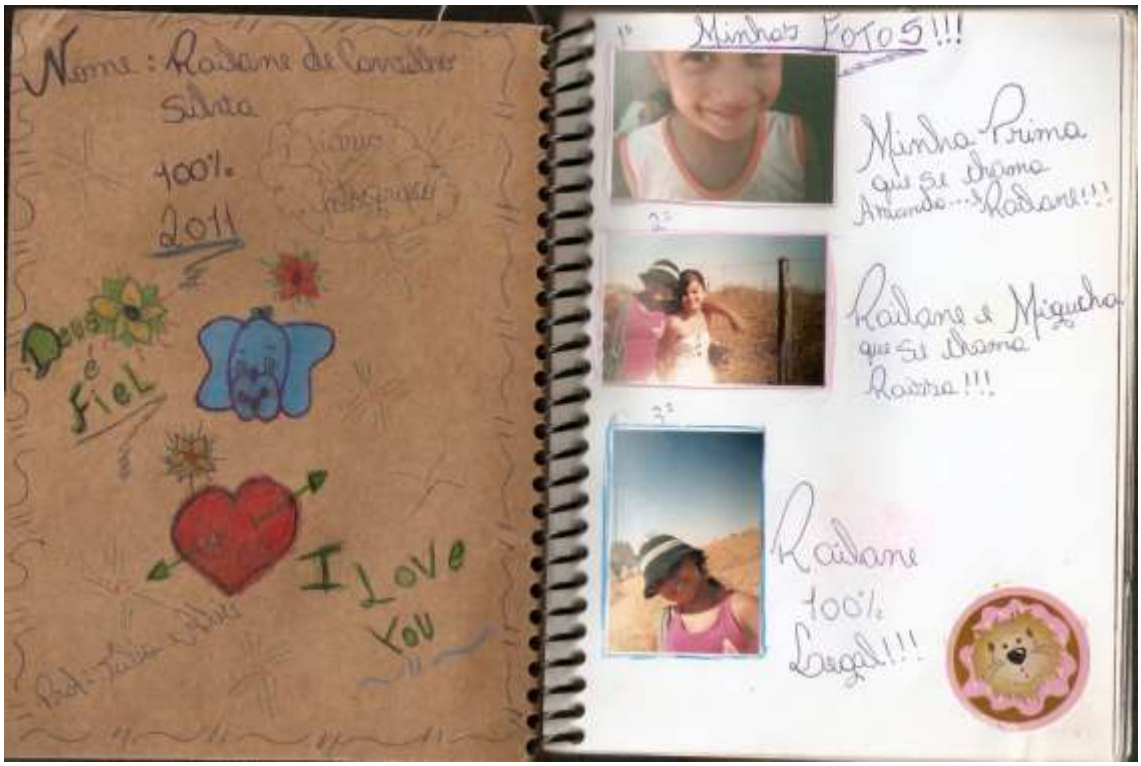


Figura 91: Minha prima que se chama Amanda... e Railane!!!

Figura 92: Minha casa minha vida!!!

Figura 93: Meu pai!!!

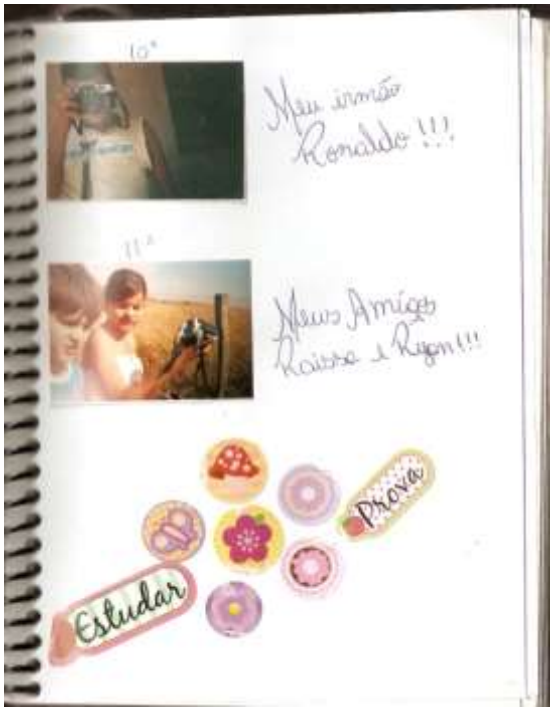


Figura 94: Meus amigos Raíssa e Ryan...

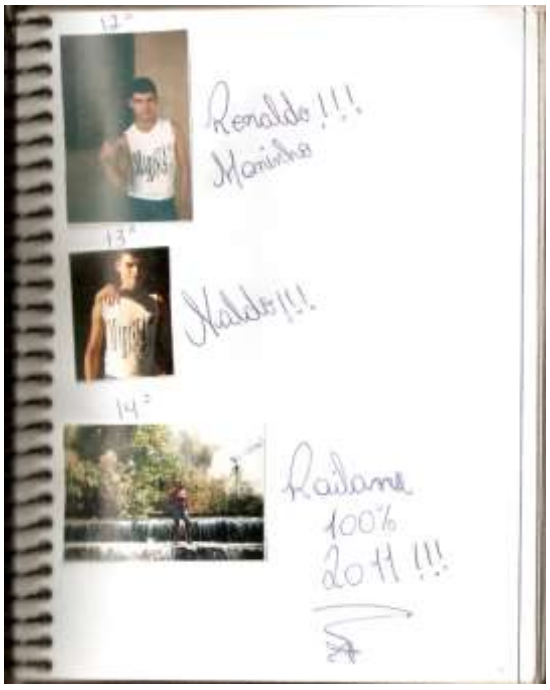


Figura 95: Naldo

Figura 96: Pé de coqueiro!!!

Figura 97: Prof Julia e seus alunos

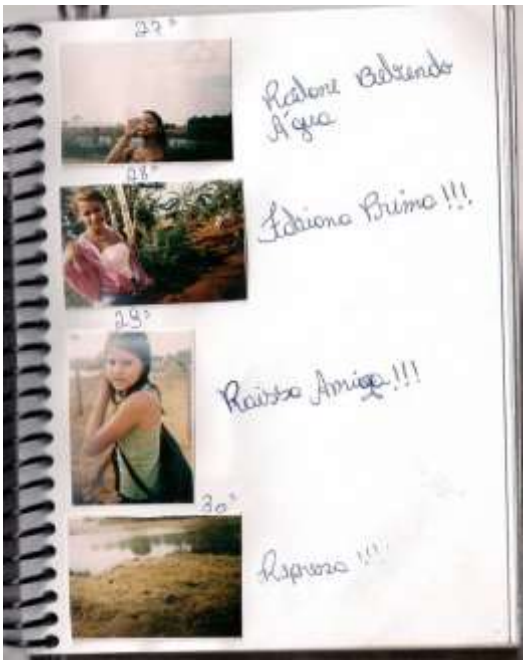


Figura 98: Railane bebendo água

Figura 99: Railane!!!

Figura 100: Cheila, Keila e os alunos!!!

Figura 101: Raíssa e Railane !!! Amigas 2011

Figura 102: Railane 100% amiga 2011!!!

Figura 103: Nós estava lá na sede tirando foto com ela

Figura 104: Fazendo careta feia KKK!!!

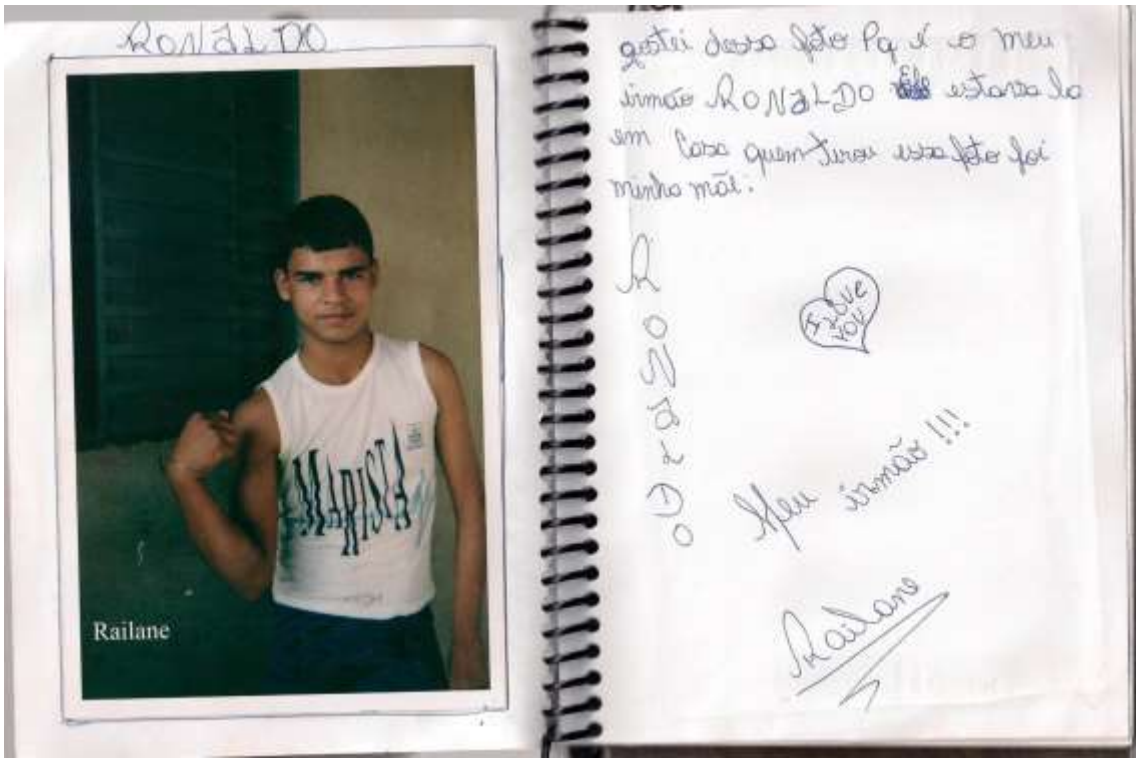


Figura 105: Meu irmão Ronaldo

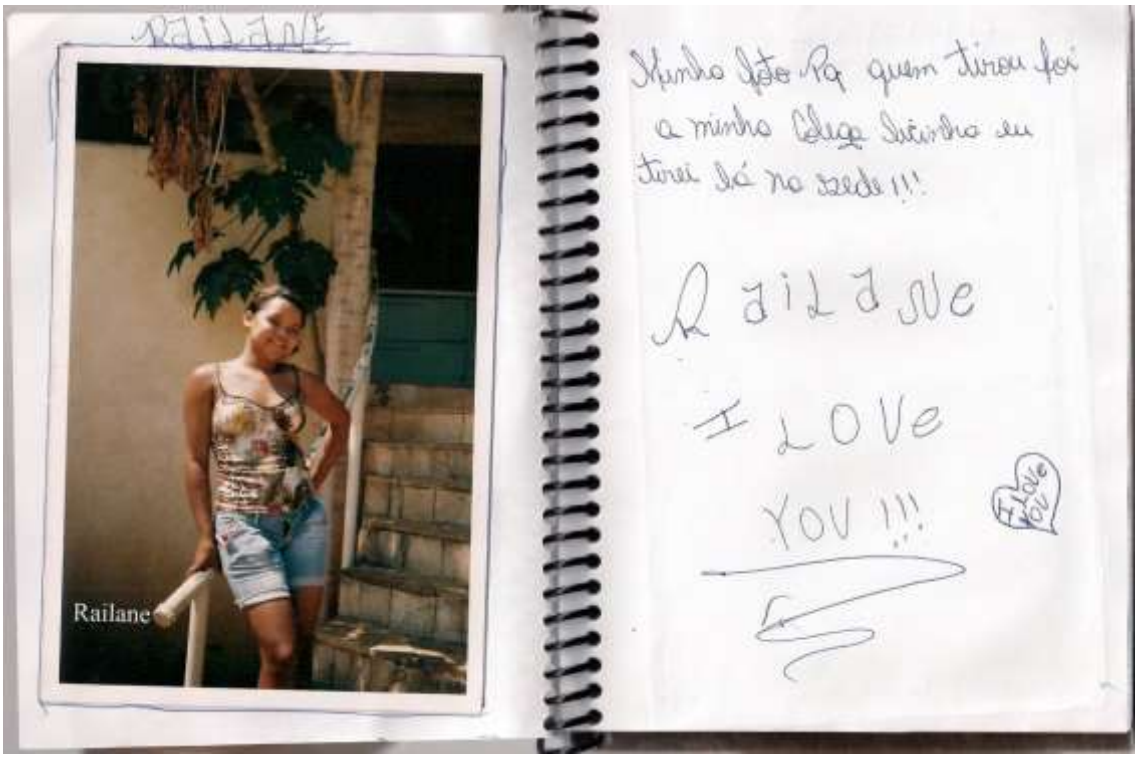


Figura 106: Eu tirei lá na sede

Figura 107: Eu estava em cima do pé de ciriguela

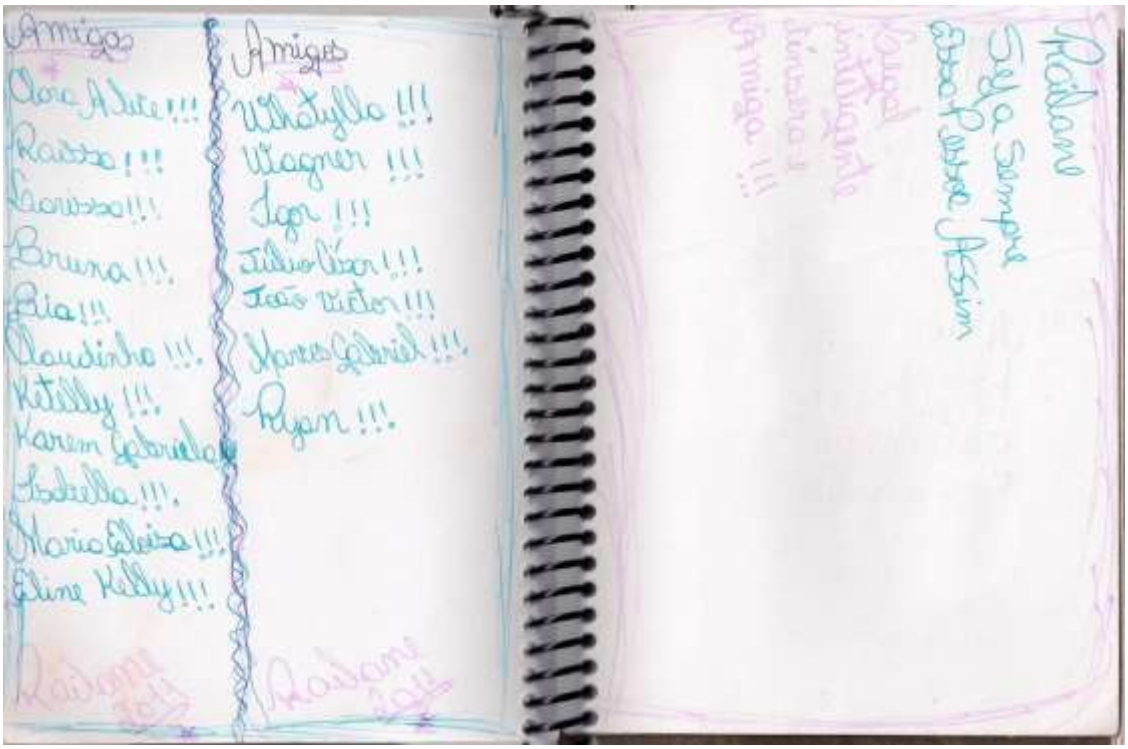


Figura 108: Amigas Amigos

Figura 109: Prof Julia Prof Alice

Figura 110: Verso caderno Railane

Na capa de seu caderno, Railane escreveu seu nome três vezes, em sequência, colocou o ano *"2011"* e as informações: *"Aluna: Railane. Professora*

Júlia e Alice". Colou também três adesivos com corações. Na espiral, dependurou um chaveiro com a letra R, primeira letra de seu nome (Figura 90).

Dentro do caderno, ela escreveu "*diário fotográfico",* colocou seu nome completo e ainda colocou: *"Prof: Júlia e Alice"*. Desenhou flores, um coração flechado com seu nome dentro dele, um cachorro e ainda escreveu *"Deus é fiel"* e "*I love you"* (Figura 91).

Grande parte das fotografias que ela cola no álbum são retratos. Todas as imagens são acompanhadas por legendas exclamativas. Em muitas delas é ela que figura, sozinha ou acompanhada. Nas fotografias em que só ela aparece, ora ela apenas escreve seu nome *"Railane", ora ela complementa com outras informações: "Railane 100% Legal!!!", "Railane 100% 2011!!!".*

A primeira fotografia do álbum é de sua prima Amanda. Railane não está na fotografia, mas aparece na legenda da imagem como se estivesse ali: *"Minha prima que se chama Amanda... e Railane!!!"* (Figura 91).

Em relação a uma imagem de sua casa, percebo uma atitude de Railane que pode ter um caráter irônico. Ao apresentar sua casa, "*minha casa",* ela complementa a legenda *"minha vida".* "Minha casa minha vida" é o nome de um programa do governo federal, em parceria com os estados e municípios, com o objetivo de oferecer facilidades e subsídios na compra de casa nova para o trabalhador que tenha uma renda mensal bruta de até 5 mil reais. As famílias do Assentamento Palmares não usufruem dos benefícios desse programa. Com humor, na mesma página ela brinca com a magreza de um bezerro em um pasto seco. *"Tá magra ñ? kkk!!!"* (Figura 92).

Railane nos apresenta, por meio das fotografias e das legendas, seus parentes. Mesmo uma das fotografias tendo ficado escura, tornando quase indistinguível perceber a pessoa retratada, Railane não despreza a imagem e, por meio dela e de sua legenda, apresenta seu pai (Figura 93).

Junto às fotografias, Railane escreve legendas sucintas, apresentando o nome das pessoas que estão na fotografia e/ou sua relação

com essas pessoas. Raras são as exceções em que as legendas são compostas de outras informações (Figura 94).

Railane apresenta 2 fotografias de seu irmão Ronaldo, feitas, aparentemente, no mesmo dia, por causa da roupa que é a mesma nas 2 imagens. Em uma delas, Railane apresenta o nome dele e, em sequência "*Maninho",* apresentando carinhosamente a relação de parentesco. Na imagem seguinte, ela o apresenta por meio de seu apelido "*Naldo"* (Figura 95).

Embalada pela legenda da fotografia anterior, "*pé de caju!!!",* Railane escreve na fotografia seguinte *"pé de coqueiro!!!",* sem pensar na redundância gerada (Figura 96).

Railane estabelece uma relação entre a *"Prof Julia e seus alunos!!!",* que é reiterada na página seguinte. Entretanto, em nenhum momento, durante o projeto, as crianças me chamaram de professora (Figura 97). Railane volta a tratar as crianças participantes do projeto como "*alunos",* mas, dessa vez, "a professora" não aparece na imagem, nem na legenda. Quem está retratada nela são 2 mães que acompanharam o projeto: *"Cheila e Keila"* (Figura 100).

Algumas vezes, ela completa a legenda explicando o que ela estava fazendo, ou onde estava: "*Railane bebendo água", "Railane 2011 no pé de ciriguela!!!", "Railane na piscina!!!"*, *"Railane 2011 na escada!!!", "Railane no pé de limão", "Railane 100% amiga 2011"* (Figura 98 e Figura 100).

Railane nos apresenta 2 fotografias feitas em sequência, no mesmo local. São dois retratos feitos na escada da sede, em que ela e sua amiga Clara Alice aparecem fazendo pose (Figura 99).

Ao apresentar as pessoas retratadas, Railane apresenta uma gradação: *"coleguinha", "amiguinha"* e, por fim, *"amiga"* para Clara Alice, como uma possível gradação de envolvimento pessoal com essas pessoas (Figura 101).

Nas cinco fotos escolhidas para a exposição que foram coladas no álbum, Railane aparece em quatro delas. Ela sempre justifica a escolha das

fotografias dizendo quem está na imagem, onde e por quem ela foi feita (Figura 102).

"*Eu gostei dessa foto pq eu estava com a minha amiga Clara Alice. Nós estava lá na sede tirando foto com ela. Clara Alice e Railane. I love you. Amigas!!!"* (Figura 103). Nesse caso, Railane reforça o fato de estar na sede com a amiga fazendo fotos, nada mais.

"Eu gostei dessa foto pq estava eu e minha amiga Raíssa. Nós estava indo pra sede. Quem tirou essa foto foi o Ryan, nós estava brincando e o Ryan tirou essa foto nosso fazendo careta feia KKKK!!! Raíssa e Railane. I love you. Amigas!!!". Nesse caso, além de mencionar quem estava na foto e quem é o fotógrafo, ela conta o que estava fazendo no momento em que a fotografia foi feita (Figura 104).

Na única imagem selecionada para a exposição em que ela não aparece, ela escreve: *"Gostei dessa foto pq é o meu irmão RONALDO. Ele estava lá em casa. Quem tirou essa foto foi a minha mãe. RONALDO. I love you. Meu irmão!!!"* Ela finaliza escrevendo seu nome: *"Railane",* aparentemente assinando a descrição (Figura 105).

"Minha foto pq quem tirou foi a minha colega Licinha eu tirei lá na sede. Railane I love you!!! I love you" Como em outras imagens, Railane menciona quem fez a fotografia e onde a imagem foi feita (Figura 106).

Em outra fotografia que já havia sido colada no álbum anteriormente, em tamanho reduzido, mas na qual ela apenas colocou o seu nome, diferentemente, na nova oportunidade, ela menciona o local em que ela estava quando a fotografia foi feita, o nome do fotógrafo e az declarações de amor, aparentemente para ela mesma (Figura 107). *"Eu gostei dessa foto pq eu estava em cima do pé de ciriguela. Quem tirou essa foto foi a minha amiga Clara Alice. Railane. I love you!!! I love you. Te adollo".*

Em uma das últimas páginas do álbum de Railane faz uma lista dos nomes dos participantes do projeto, separando os nomes das *"amigas"* e dos *"amigos"*. Ela mantém o uso das exclamações a cada nome citado. Na página

seguinte, ela escreve seu nome e um conselho, enaltecendo suas qualidades, para ela mesma: que ela *"seja sempre essa pessoa assim, legal, inteligente, sincera e amiga!!!"* (Figura 108).

Logo na sequência, Railane mostra que não se esqueceu dos nomes das *"Prof Julia e Alice",* fazendo um acróstico[28] com as palavras, atribuindo qualidades às professoras: "J-U-L-I-A*, jovem, humilde, legal, inteligente, amiga"* e "*A-L-I-C-E, amiga, legal, inteligente, carinhosa, elegante".* (Figura 109).

Nas últimas páginas de seu álbum, Railane escreve diversos versinhos sobre amor. Ela ainda aconselha a ela mesma, por meio de um acróstico com as letras de seu nome, a ser *"sempre essa pessoa assim: R-A-I-L-A-N-E Radical, alegre, inteligente, legal, amorosa, inesquecível, elegante"* (Figura 110).

Perguntei se ela não iria colar as outras fotografias recebidas. Ela respondeu-me: *"Vou colocá-las em porta-retratos".*

[28] Segundo o dicionário Houaiss (2009), poesia em que as primeiras letras (às vezes, as do meio ou do fim) de cada verso formam, em sentido vertical, um ou mais nomes ou um conceito, máxima etc

YGOR: SEM LEGENDAS

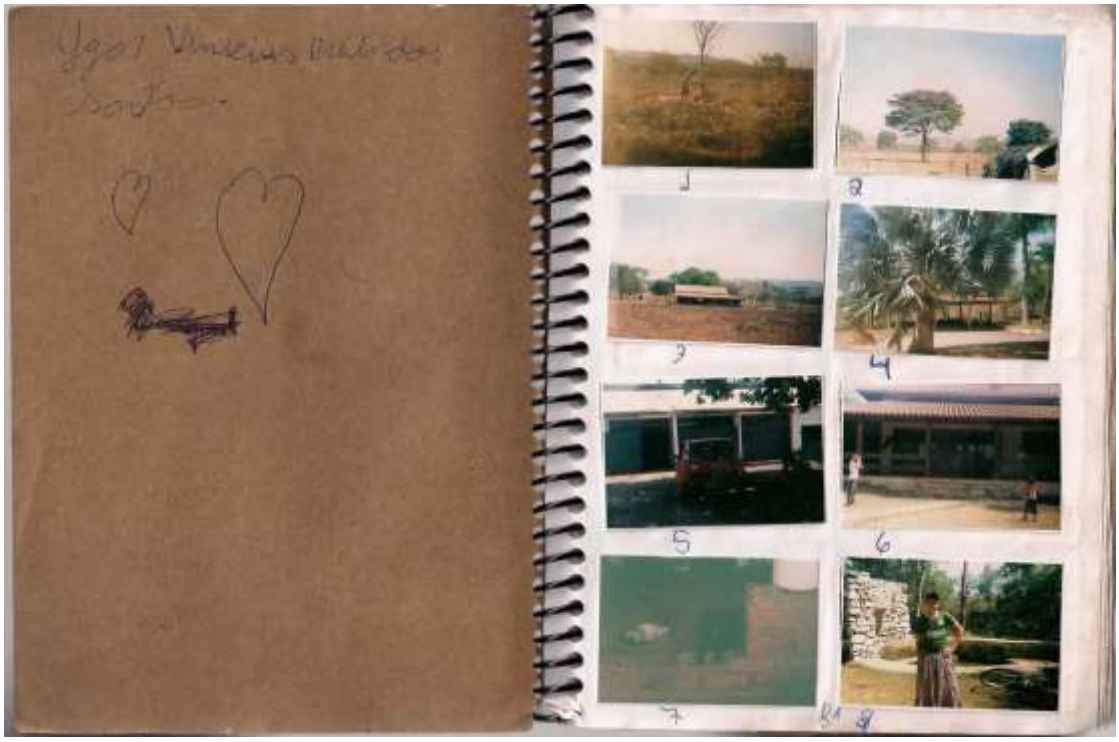


Figura 111: Sem legenda

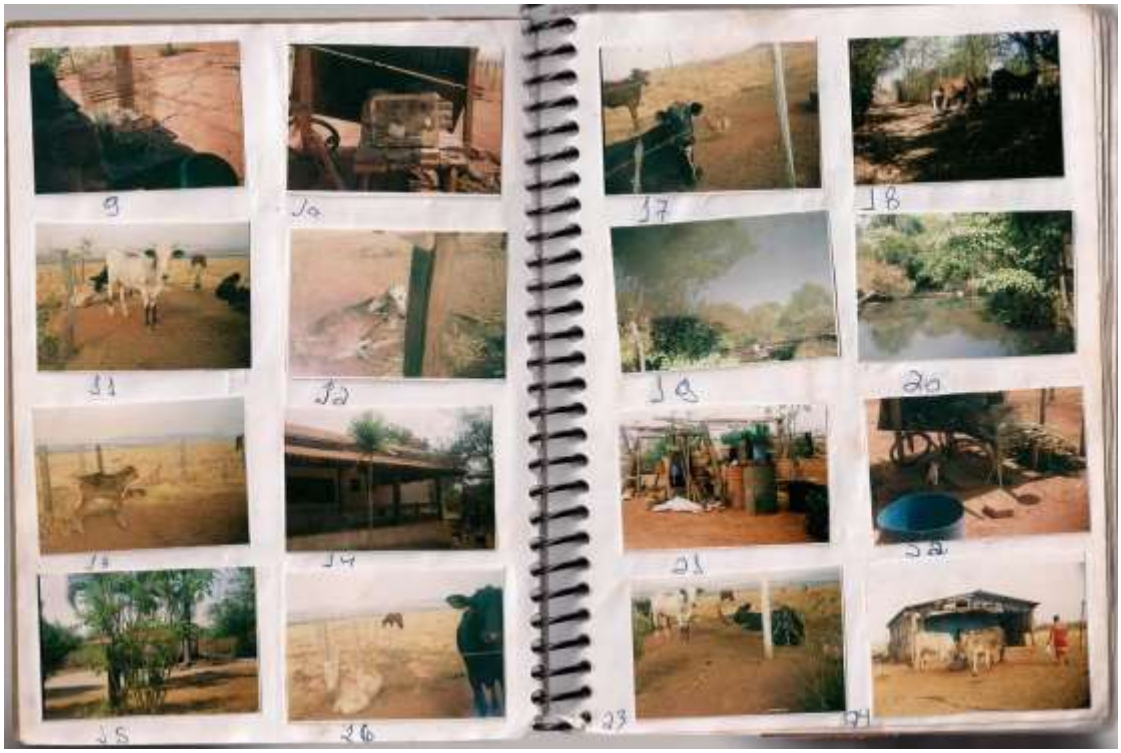


Figura 112: Sem legenda

Figura 113: Da árvore, da casa, da cedia

Figura 114: Sem legenda

Figura 115: Sem legenda

Figura 116: Sem legenda

Figura 117: Fotos sede

Figura 118: Sem legenda

Figura 119: Sem legenda

Figura 120: Ygor gato

Figura 121: A moita de bambu

Figura 122: A sedia

Figura 123:Ygor gato

Figura 124: Meu amigo de saia

Figura 125: Contra capa caderno Ygor

Ygor colou praticamente todas as fotos que fez no álbum. Não deixou de fora imagens escuras, pessoas com a cabeça cortada, imagens com aberrações cromáticas (devido à entrada de luz indevida no filme) e fotografias quase similares umas às outras.

As fotos foram coladas bem próximas umas das outras, de modo a ocupar a página inteira, sem deixar espaços vagos. Com as imagens do primeiro filme, ele tentou manter um ritmo ao dispô-las: oito fotografias por página, ordenadas simetricamente uma embaixo da outra (Figura 111 e Figura 112).

A fotografia nº 19 foi colada de cabeça para baixo, mas, aparentemente, ele não se atenta para isso (Figura 94). As fotografias foram numeradas de 1 a 25. Seu amigo Wagner ajudou-o a escrever as legendas. Enquanto Ygor ditava, Wagner escrevia. *"Essa foto é de que, Ygor?", "da árvore" "E essa?" "dos mininos"* e então Wagner transcrevia para o amigo no álbum (Figura 113).

Só as imagens do primeiro filme recebem legendas, escritas pelo colega Wagner. As demais aparecem sem qualquer referência textual. Ele

disse que tinha preguiça de escrever. Talvez considerasse desnecessário escrever sobre o que havia nas imagens (Figura 114).

O amigo Wagner passou a trabalhar com o próprio álbum, não dedicando tempo ao álbum do amigo. Somente as fotografias escolhidas para a exposição voltaram a ter legendas. A inexistência de textos limita o meu trabalho, pois minhas interpretações podem ser diferentes das intenções de Ygor, e assim, não consigo ter acesso o rumo que ele quis dar para sua narrativa. Dessa maneira, os comentários feitos a respeito de suas fotografias partirão apenas de minhas interpretações, podendo ser completamente diferente das intenções de Ygor.

Em relação a algumas fotografias, ele demonstra ter habilidades e poder, ao estar em situações desafiadoras, mesmo que apenas pelo curto espaço de tempo, na “primeira realidade” (Kossoy, 2000), em que a fotografia foi tomada. Na primeira delas, ele está em cima de uma moto. Na outra, está no alto de uma torre de caixa d’água (Figura 114).

Ygor, até determinado momento, não fotografa muitas pessoas. As fotografias de Ygor são carregadas de vermelho. Vermelho da terra. Grande parte parece ter sido feita os arredores de sua casa, explorando as plantas, os animais e a sua casa. Em determinado momento, no entanto, ele cola um autorretrato seu, em contra-luz, o que impede que ele seja identificado (Figura 115). Logo na outra página, ele cola uma outra fotografia produzida por ele, em ângulo semelhante ao autorretrato escuro, mas agora é possível perceber detalhes de seu rosto (Figura 116).

Em certa ocasião, ele apresenta um conjunto de imagens que difere das anteriores, pois há muitas fotografias com pessoas retratadas Uma criança de fralda aparece em 4 imagens. Ygor aparece em outra, na sede, próximo à piscina. Uma senhora é retratada junto a um tanque. Aparece também uma foto feita pelo seu colega Wagner de um pôster de uma mulher nua (Figura 117).

Continuando a fotografar pessoas, Ygor cola mais uma fotografia de um pôster de uma mulher nua. Também cola um retrato dele na sede. Ele ainda retrata a avó e outras pessoas em sua casa. Em uma dessas fotografias,

2 adultos observam seu álbum de fotografias. A última imagem dessa página só foi parcialmente exposta, incorrendo em uma imagem com pouca informação, mas mesmo assim, ele não a descarta (Figura 118).

Muitas fotografias têm aberrações cromáticas, mas mesmo assim, Ygor as utiliza. Há 4 retratos de seu amigo Wagner na sede. Em 2 deles eles estão juntos. Há um retrato de seu avô e de seu pai e outro em que aparece sua avó e outras 2 mulheres, uma delas observando as fotografias de seu álbum (Figura 119).

Somente as fotografias selecionadas para a exposição voltaram a receber legendas. Ele apresenta o "*Wagner"* e ele, "*Ygor gato".* As fotografias foram feitas em sequência e no mesmo local: na sede (Figura 120).

Tendo percebido que duas imagens da casa da sede poderiam ser apresentadas juntas por uma dar a ideia de ser continuidade da outra, Ygor cola as duas em sequência. Como legenda, a mesma foi utilizada para as duas fotografias: "*a sedia"* (Figura 122).

Novamente ele aparece em uma das fotografias. Apenas menciona, mais uma vez, "*Ygor gato".* Para outra fotografia, em sequência, a legenda também se mantém breve: "*as vaca"* (Figura 123).

As últimas fotografias coladas foram *"meu amigo de saia"* e *"minha casa"*. Uma fotografia ele não quis colar no álbum: era uma imagem dele e do amigo Wagner. Ele disse que iria colocá-la em um porta-retratos para guardar de recordação caso o amigo algum dia se mudasse do Palmares (Figura 124).

Ygor encerra seu álbum com um desenho de uma mulher vestindo um biquíni, mostrando o interesse na sexualidade já demonstrado anteriormente por meio das fotos dos pôsteres de mulheres nuas (Figura 125).

WHATYLLA: AUTORRETRATOS

Figura 126: Pintura

Figura 127: Whatylla e Miguxa Railane!!!

Figura 128: Arroamados e desarroamados

Figura 129: Cachorro e minha sombra

Figura 130: Whatylla

Figura 131: Whatylla

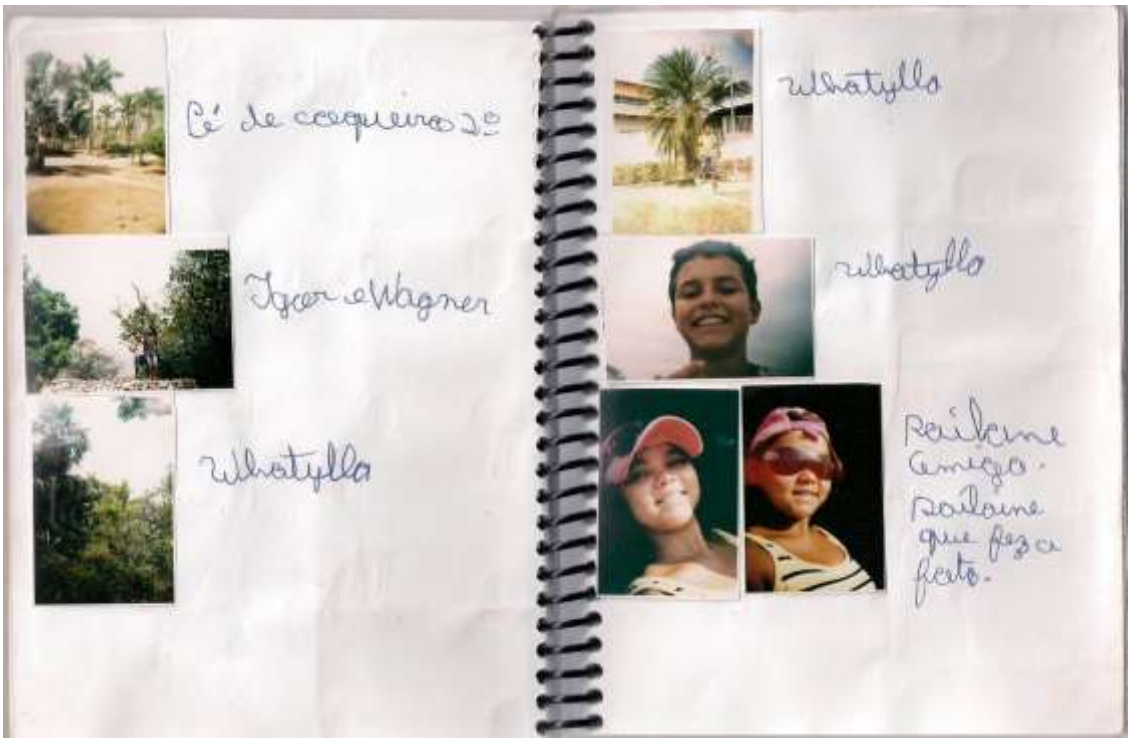


Figura 132: Railane amiga que fez a foto

Figura 133: Julia e seus alunos

Figura 134: Sem legenda

Figura 135: Whatylla sombra

Figura 136: Whatylla de costa

Figura 137: Sombra

Figura 138: Amiga da austria

Figura 139: Essima da moto

Figura 140: Amigo de perto de casa

Figura 141: Eu

Figura 142: Sem legenda

Figura 143: Whatylla

Figura 144: As nuvens

Figura 145: Verso caderno Whatylla

Whatyla nos apresenta logo no início de seu álbum uma fotografia que ele chamou de *"Pintura".* Trata-se de um bom exemplo do que Humberto (2000) aponta como aceitação e incorporação de imprevistos na fotografia. Entre as fotografias feitas durante o projeto, essa foi a primeira a ter registrado

uma sobreposição de fotogramas. As crianças pareciam não conhecer esse efeito, e Whatylla rapidamente disse que tinha feito uma *"pintura"* e assim também a legendou (Figura 126).

Railane escreve legendas em algumas fotografias do álbum de Whatylla. É dela a letra na legenda em que ela aparece com o amigo dono do álbum: *"Whatylla e Miguxa Railane".* Em uma das fotografias, ele coloca o nome de seu amigo que consta na imagem, "*Isaque*", seguido da classificação "*1º*" – estratégia utilizada por ele para mencionar que aquela pessoa aparecerá em outra oportunidade (Figura 127).

Whatylla percebe os tijolos em sua casa. Primeiro ele nos apresenta os que estão "*arromados"* e, depois, os "*desarromados".* Guran (2000) diz que ao fotografar, podemos perceber situações e problemas que não seriam notados, não seriam visíveis. Ao estarem fragmentados, recortados de uma realidade, impressos em uma fotografia, passamos a visualizá-los e percebê-los de formas diferentes (Figura 128).

Humberto (2000), por sua vez, também comentando a respeito da importância da fotografia na percepção de certas questões:

> só o caráter fragmentário da fotografia pode atribuir importância a certas questões que, ao serem retiradas de uma realidade maior e tridimensional, ganham novos e especiais contornos. Isso não determina, necessariamente, a falsificação de uma verdade ou o patrocínio artificioso de uma relevância (HUMBERTO, 2000, p. 46).

Em quatro fotografias seguidas é possível perceber, por meio da mudança da cor da caneta, que depois de colar as fotografias e escrever as legendas, ele retorna a elas, em outro momento, para complementar as informações, por vezes apresentando novos elementos da imagem, outras vezes localizando-a espacialmente. *"Cachorro"* e depois "*e minha sombra"; "Isaque 2º"* e depois *"andando de bicicleta"; "Cachoera"* e depois *"da cede";* e, finalmente, *"carrinho 2º"* e complementando, *"na areia".* Essa atitude mostra a inconclusão das narrativas: elas não estão prontas e podem ser modificadas a todo momento, de acordo com novos contextos e percepções (Figura 129).

Diante de 3 retratos seus, ele escreve: *“Whatylla”, “WH 100%” e “Whatylla gostoso”* A essência dessas legendas sobre os seus retratos é mantida ao longo do álbum. Na maioria das vezes, apenas seu nome é escrito, mas há outros casos que ele escreve apenas “*eu”, “Whatylla 100%”* ou *“Whatylla gatinho”* (Figura 130).

Na imagem que ele escreve *“Julia”*, há muitas outras pessoas além de mim sendo retratadas naquela mesma fotografia, mas ele apenas menciona o meu nome, em detrimento do nome das crianças (Figura 130).

Em um conjunto de imagens, há pelo o menos 2 que foram feitas em ambiente urbano, diferentemente das demais que foram feitas em sua casa e na sede, ambas localizadas em na zona rural. Por meio dos elementos da paisagem, é perceptível, para quem conhece o Palmares, que essas fotografias foram feitas fora de seu ambiente. Contudo Whatylla não evidencia isso em sua escrita. Apenas aponta seu nome como a pessoa que figura na imagem, assim como age em relação a outras duas fotografias legendadas apenas como “*Whatylla”* (Figura 131).

Whatylla permanece enfatizando sua presença nas fotografias, até mesmo em uma fotografia na qual ele não aparece, como é o caso da imagem de umas plantas. Ele apresenta dois autorretratos de sua amiga Railane e menciona no comentário que foi ela *“que fez a foto”* (Figura 132).

Whatylla permaneceu durante 2 encontros sem ter acesso ao seu álbum, por causa de um engano ocorrido entre outro grupo de pesquisadores da UFG, que ao visitarem a casa dos avós de Whatylla, levaram o álbum dele, sem perceber, junto aos seus materiais de pesquisa. Isso pode ter influenciado na falta de legendas em 33 fotografias. Percebo entre essas imagens não legendadas, uma continuidade da produção de autorretratos e retratos dele (Figura 134).

Whatylla retoma a escrita das legendas em uma fotografia que ele descreve como *“Whatylla sombra”,* referindo-se à sua sombra projetada no chão (Figura 135). O que prende minha atenção em um novo grupo de fotografias é novamente uma legenda com seu nome: “*Whtaylla de costa”.*

Trata-se de uma imagem, para mim, de uma estrada de chão, com a presença de árvores e pasto. Há uma pessoa ocupando uma pequena parte da fotografia, mas por ser ele mesmo, Whatylla enfatiza essa presença humana na imagem (Figura 136).

Whatylla fotografa novamente a sombra de uma pessoa, e sua ênfase, na legenda, recai sobre a "*sombra"* e não sobre o nome da pessoa. Não é a primeira vez que ele fotografa sombras, contudo das outras vezes, ele apontou que a sombra era dele. Dessa vez, a identidade da pessoa fotografada não é revelada (Figura 137).

Whatylla levou para os nossos encontros 3 fotografias das quais ele disse gostar e decidiu colá-las em seu álbum. Em uma delas, ele aparece com um violão e, nas outras, com uma "*amiga da austria".* Em uma das fotografias, ele prefere realçar que a amiga e ele estão *"essima da moto"* (Figura 138 e Figura 139).

Entre as fotografias escolhidas para a exposição, 5 delas são retratos dele. A atitude de Whatylla em relação à escrita das legendas varia de uma imagem à outra. Em algumas ele mantém a atitude mais comum mantida durante o álbum: a de escrever apenas seu nome "*Whatylla"* (Figura 140). Em outra situação, ele coloca: "*Eu"* (Figura 141). Mais para frente, ele escreve *"Eu Whatylla"* (Figura 143). Em outros 2 retratos seus, ele não escreve legendas, talvez por parecer óbvia sua representação na imagem (Figura 142).

Whatylla finaliza seu álbum com um desenho feito pelo seu amigo Wagner. A imagem é semelhante a que aparece no álbum de seu amigo Ygor. Ela nos faz lembrar que, mesmo chamando-os de crianças, eles já estão entrando na fase de adolescência e, com isso, passam a ter outros interesses, como pelo corpo feminino (Figura 145).

KLÁUDIA: HORTAS, PLANTAS E ANIMAIS EM SUA CASA

Figura 146: Capa caderno Kláudia

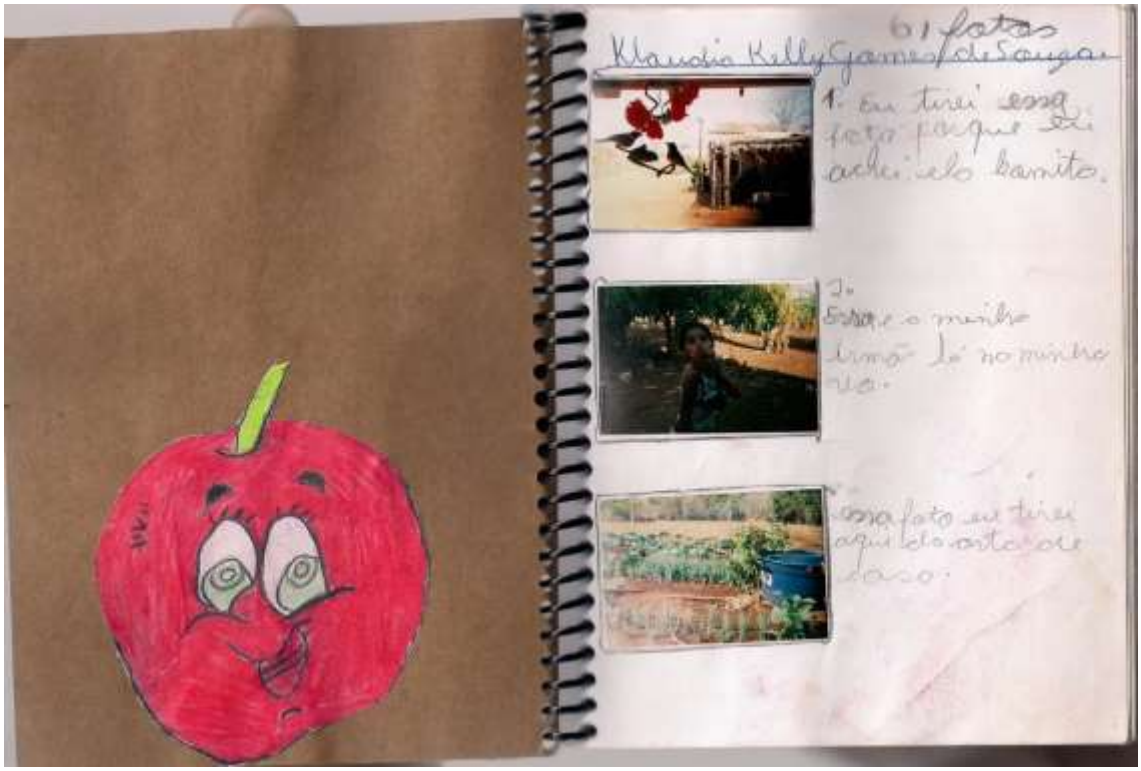


Figura 147: 61 fotos

Figura 148: Tirei aqui em casa

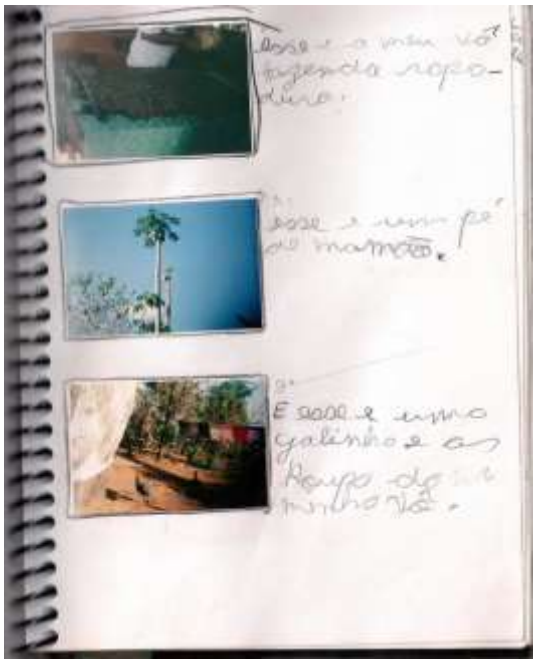


Figura 149: Meu Vô fazendo rapadura

Figura 150: Pé de café

Figura 151: Planta da minha mãe

Figura 152: Pé de babosa

Figura 153: As muda do meu pai

Figura 154: Essa e a minha irmã

Figura 155: O corgo que tem lá em casa

Figura 156: As roupas lá de casa

Figura 157: O pasto lá de casa e os passinhos

Figura 158: Minha irmã perto dos passarinhos

Figura 159: Ficou linda

Figura 160: Ficou linda

Figura 161: E eu anoite

Figura 162: Essa e eu com algodão na mão e o rosto pintado

Figura 163: Fotos da exposição

Figura 164: Sem legenda

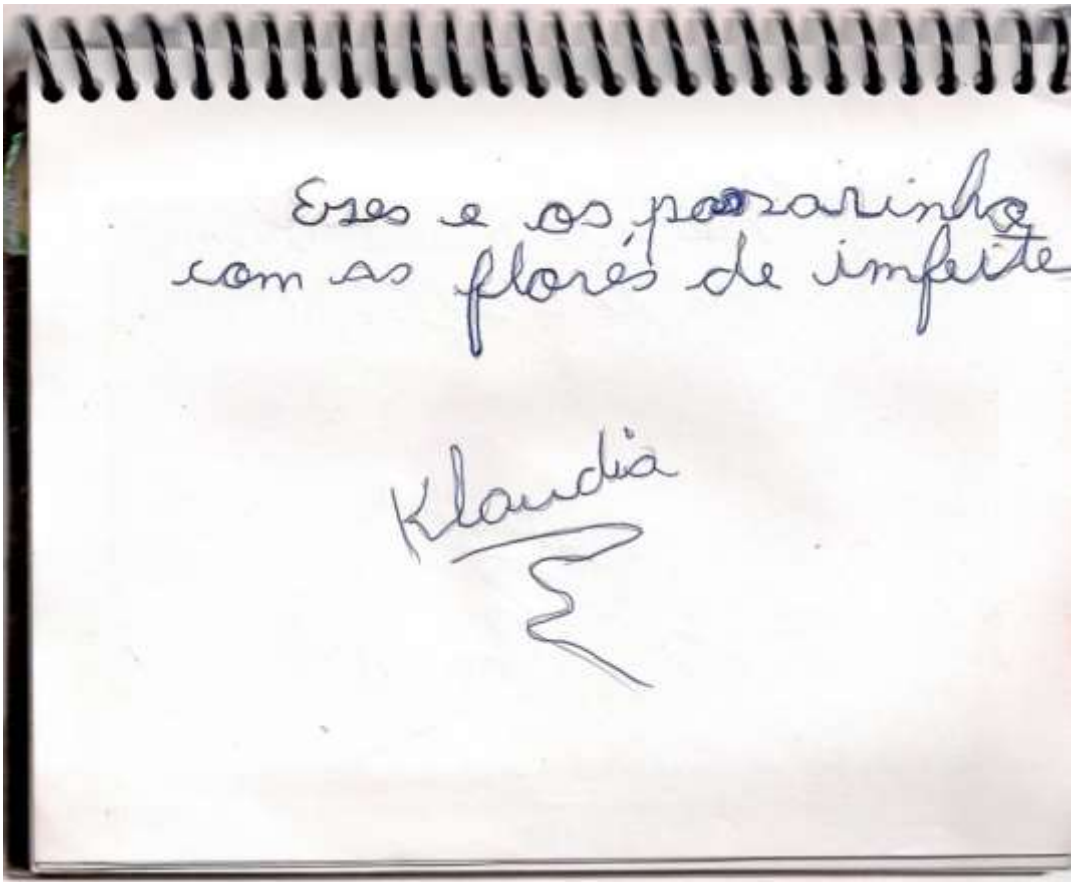


Figura 165: Passarinho com as flores de imfeites

Figura 166: Meu primo cupano caju

Figura 167: Meu irmão

Figura 168: Os pé de café

Figura 169: Meu carro

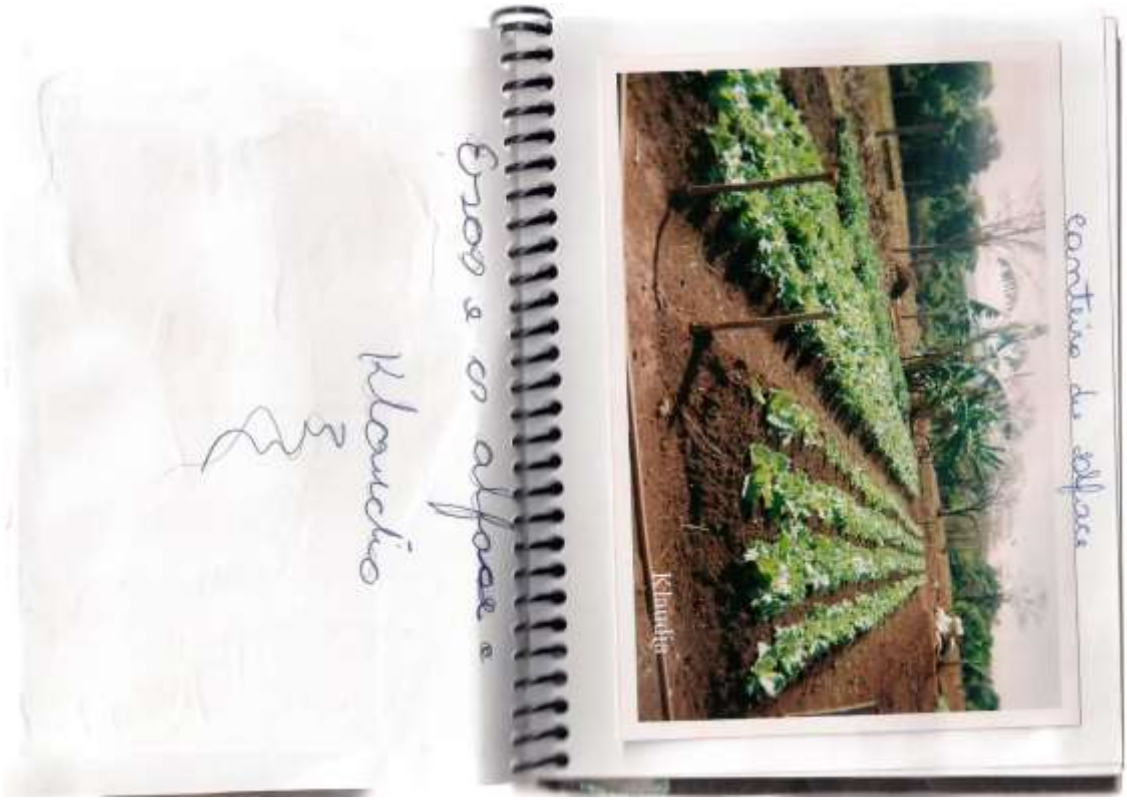


Figura 170: As alface

Kláudia colou desenhos na capa e contra-capa de seu álbum: uma uva, uma maçã e uma embalagem de leite longa vida, todos pintados por ela. Os alimentos também foram o foco de muitas fotografias feitas por ela (Figura 146 e Figura 147).

Logo no início de seu álbum, a cima de seu nome, ela quantificou o número de fotografias *"61 fotos".* Nenhuma outra criança quantificou as fotografias coladas no álbum. Algumas utilizaram numerações, mas com o intuito de facilitar a localização das legendas (Figura 147).

Ela cola 2 fotografias muito semelhantes em páginas diferentes. Inicialmente, na primeira página, ela justifica a produção da fotografia por ter achado ela "*bonita*". Depois, legendando a outra, ela ressalta a presença dos *"passarinho"* e da *"flor"* e diz que tirou-a *"aqui em casa".* As fotografias foram feitas em sequência, uma logo após a outra. As anotações foram feitas em um mesmo dia, mas as legendas têm conteúdos diferentes (Figura 147 e Figura 148).

Mesmo não aparecendo o rosto da pessoa retratada na imagem, Kláudia ressalta que se trata de seu avô e completa dizendo que ele está *"fazendo rapadura"* (Figura 149).

Em um conjunto de 2 fotografias, Kláudia faz um exercício de aproximação e distanciamento do objeto registrado. Primeiro ela mostra, em detalhe, *"os café lá de casa"*. Logo em seguida, ela se afasta, e faz uma fotografia do *"pé de café"* (Figura 150).

Kláudia tem muito cuidado em utilizar as legendas para diferenciar as plantas. Ela utiliza seu conhecimento para apontar em fotografias diversas *"o pé de banana", "as alface", "a salcinha", "o pé de babosa", "as couve", "um pé de amora"*... (Figura 151 e Figura 152).

Também parece relevante para ela dizer de quem são as plantas: de seu pai ou de sua mãe (Figura 151 e Figura 153). Ter um córrego em casa é motivo de orgulho para muitas crianças do Palmares. Kláudia fotografa o córrego e aproveita para enfatizar, na legenda, a localização dele: "*o córrego que tem lá em casa"* (Figura 155).

Mesmo que em outra fotografia estejam presentes os passarinhos e as flores mencionadas anteriormente, dessa vez ela não faz menção a eles. Seu foco é apresentado nas *"roupas lá de casa"*, O ângulo de tomada da fotografia e a distância que ela mantém dos objetos foi alterada, assim como o momento em que a fotografia foi feita. Isso influencia nas suas escolhas (Figura 156). Depois, novamente os passarinhos aparecem em uma fotografia. *"Essa e a minha irmã perto dos passarinhos"* (Figura 158).

Sobre as fotografias antigas que Kláudia tinha em casa e resolveu colá-la no álbum, ela apenas elogia igualmente as duas: *"ficou linda",* sem qualquer outro comentário adicional (Figura 159 e Figura 160).

Um dia Kláudia procurou-me durante a oficina para dizer que queria fazer umas fotografias à noite. Consegui uma câmera fotográfica com flash para atender seu pedido. Em seu álbum, Kláudia menciona o fato de uma

fotografia ter sido feita à noite. *“E eu anoite”* , diferenciando-a das demais imagens (Figura 161).

Kláudia mescla as informações das legendas que ela escreveu no álbum a respeito de fotografias em que aparecem os passarinhos. Uma dessas fotografias foi escolhida para a exposição. Ela mantém a apresentação dos “*pasarinho”* e das “*flores*” e acrescenta a informação que esses elementos são de *“imfeites”* (Figura 164).

Na maioria das outras fotografias escolhidas para a exposição, Kláudia repete a legenda escrita anteriormente no álbum. Ela faz isso na página ao lado da fotografia e sempre assina a legenda com o seu nome “*Kláudia”* ao final. Contudo, ela trabalha também com a escrita de uma legenda resumida logo acima da fotografia, que enfatiza mais o seu objetivo e foco principal da imagem. “*Meu primo”* (Figura 166).

No caso da fotografia do pé de café, diferentemente da maioria das outras situações, Kláudia não repete a legenda. Ela utiliza nessa imagem a legenda escrita em outra fotografia. Isso me faz questionar se o exercício feito na Figura 163 teria sido realizado por ela de forma consciente, ou se teria sido apenas uma interpretação minha (Figura 168).

Em outra situação, ao trabalhar com 2 legendas, podemos perceber, nesse caso, que seu objetivo principal com essa fotografia era o carro e não as plantas, como mencionado apenas na segunda legenda (Figura 169).

RYAN: A FOTOGRAFIA DESENCADEANDO MEMÓRIAS

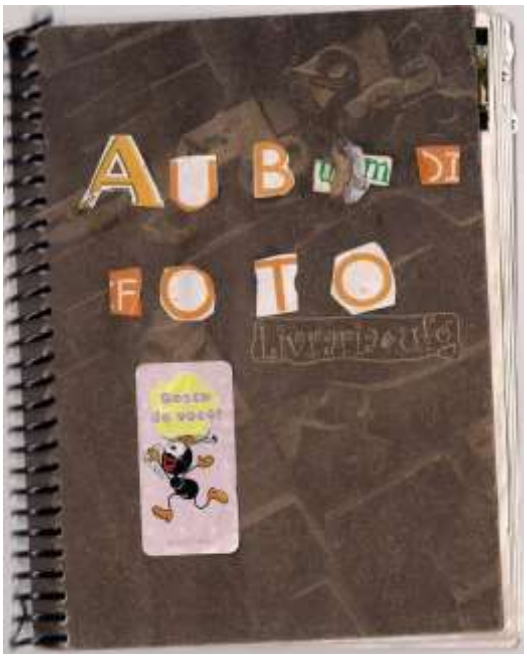


Figura 171: Capa álbum Ryan – Aubum di foto

Figura 172: Sem legenda

Figura 173: Sem legenda

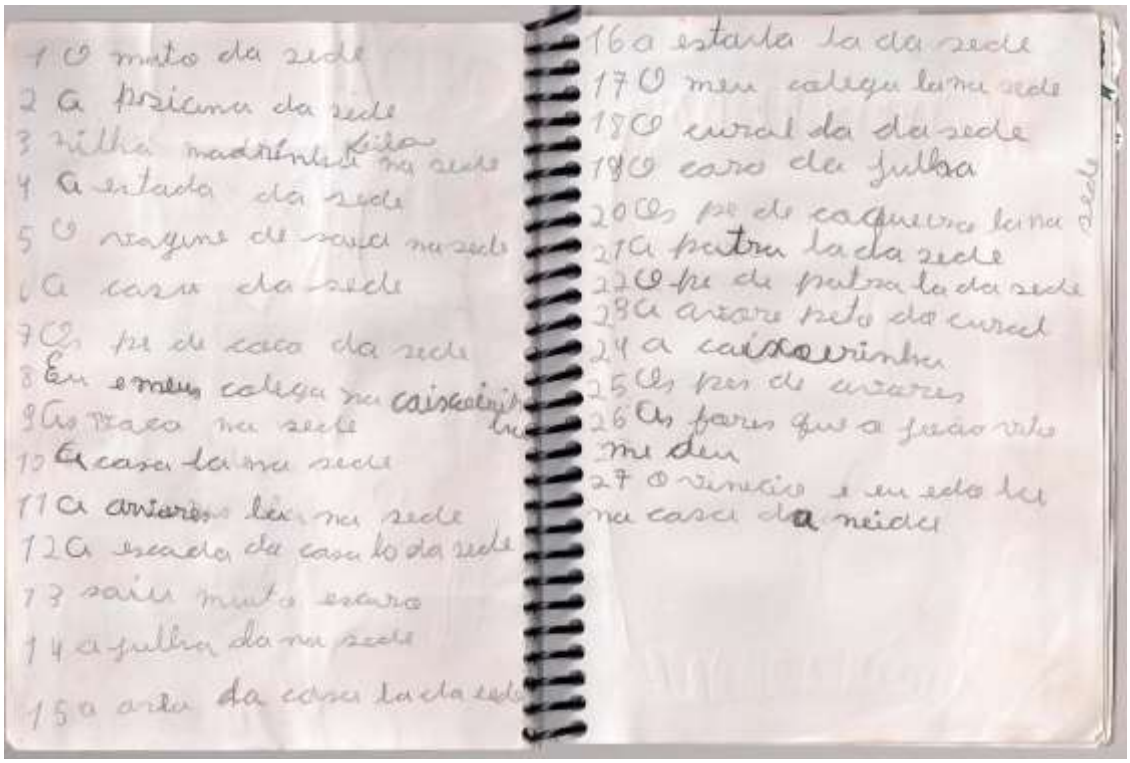


Figura 174: Legendas

Figura 175: Bricado de ioiô

Figura 176: Estava muito bom

Figura 177: Eu fico bricado o dia todo

Figura 178: A ota lá em casa com os verduras

Figura 179: Canavial

Figura 180: Cachorro na etada da casa

Figura 181: Àgua suja causa doença

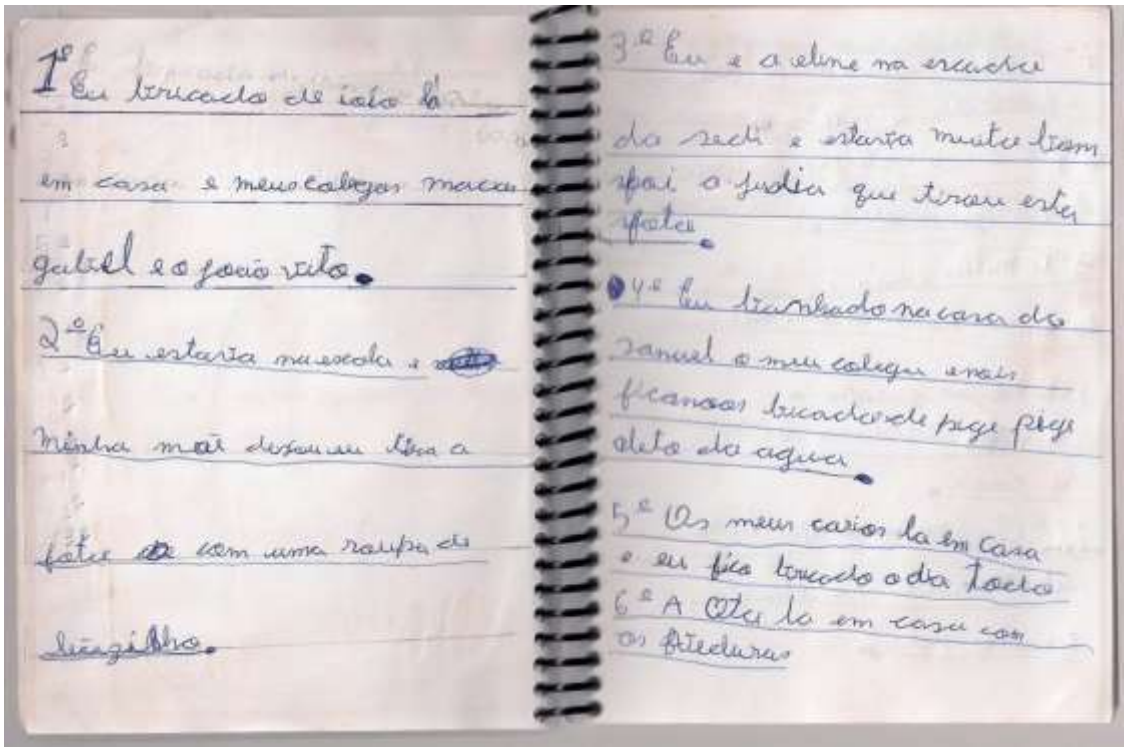


Figura 182: Legendas

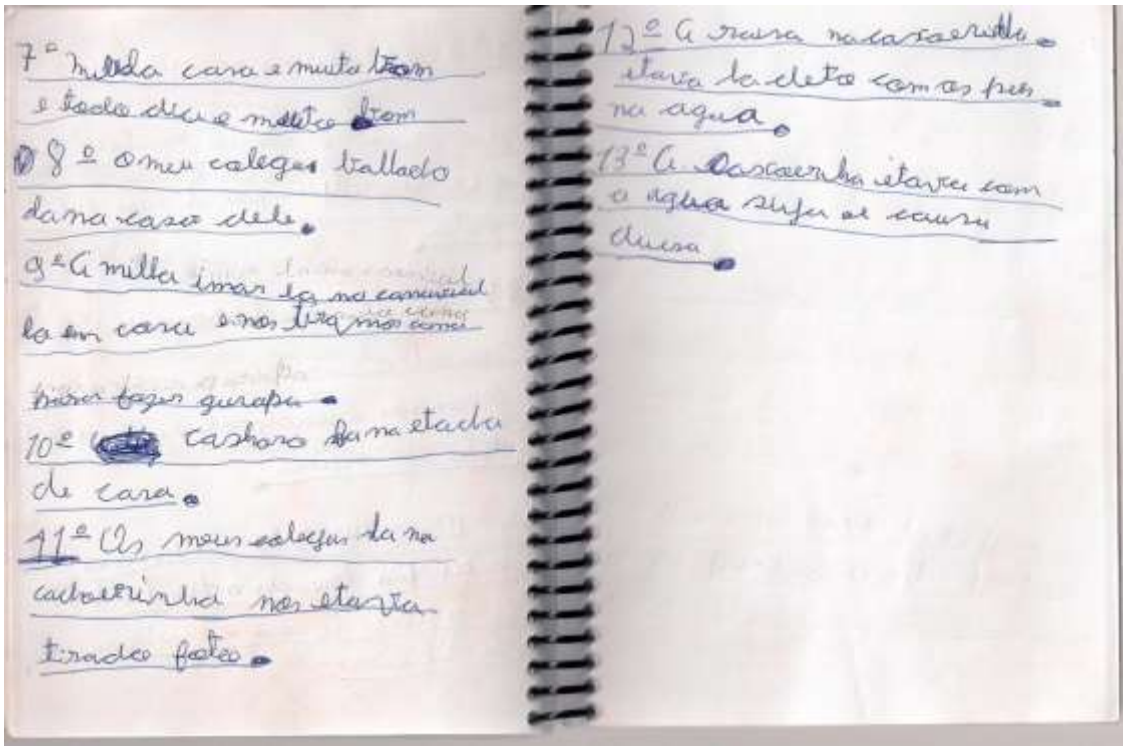


Figura 183: Legendas

Ryan recortou letras de diferentes lugares e organizou-as na capa de seu álbum: "*Aubum di foto".* Já pela capa, podemos perceber uma dificuldade em relação à escrita correta da língua portuguesa. Mas como mencionei nos primeiros passos desta dissertação, ao contar sobre a experiência da professora que alfabetizava adultos utilizando a lona preta, aprendi a ver as possibilidades, e a criatividade das pessoas do MST e não focar minhas lentes para as faltas e carências desse contexto (Figura 171).

Ryan poderia ter deixado a capa de seu álbum sem nenhuma informação, como algumas crianças fizeram, mas ele criou, com os materiais que tinha ao seu alcance, a sua capa personalizada. Poderia ter colado apenas imagens, tendo em vista a sua aparente dificuldade com a escrita, mas ele se sentiu motivado a fazer sua capa assim.

Inicialmente, ele não queria escrever sobre as fotografias. *"Tinha preguiça"*, como a irmã dele explicava. No dia em que recebeu suas primeiras fotografias, colou todas no álbum, mas não quis saber de descrevê-las (Figura 172 e 173). Conversando comigo ele me contou que tinha usado o primeiro filme para fazer as fotos na sede e que o segundo filme tinha fotografias na

sede e na casa dele. Como ele não queria escrever, disse que eu poderia escrever isso no caderno dele. Fiz o que ele pediu (Figura 173).

Em outro dia, no seu tempo, mais motivado, ele numerou as imagens, fez setas para certificar-se de que o leitor não confundisse as imagens, suas numerações e, consequentemente, suas legendas. Em outras páginas, passou a descrever e legendá-las, mesmo tendo dificuldade com a escrita e cometendo enganos ortográficos, que, por vezes, dificultam a compreensão da mensagem (Figura 174).

O fato de ele ter feito as primeiras imagens na sede refletiu na sua escrita: *“O mato da sede”, “A psicina da sede”, “ Milha madrinha Keila na sede”, “A estada da sede”, “O Vagne de saia na sede”, “A casa da sede”, “O pé de coco da sede”, “A vaca na sede”, “Os pé de coco na sede”, “A vaca na sede”, “A árvores lá na sede”, “A escada da casa lá na sede”, “ A Julha lá na sede”, “A área da casa lá na sede”, “A estada la da sede”, “O meu colega lá na sede”, “O cural da sede”, “os pé de coqueiro lá na sede”, “A patra lá da sede”, “O pé de patra lá da sede* (Figura 174).

Ryan apresentou 3 fotografias que ele tinha em sua casa e disse que eram as fotografias que ele mais gostava. Foram feitas em outros momentos, anteriores ao projeto, mas ele quis fixá-las no seu álbum e em outro dia, animou-se e também quis legendá-las (Figura 175 e Figura 176).

Em outra página, Ryan colou algumas fotografias feitas durante o projeto, mas não quis escrever nada a respeito delas (Figura 176).

Na sequência Ryan passou a colar as fotografias escolhidas para a exposição (Figura 177). Mesmo com dificuldade na escrita, ele persistiu na atividade, não deixando para trás nenhuma fotografia escolhida para a exposição. Ewald (2001) comenta sobre sua experiência em lidar com crianças que tinham dificuldade na escrita em projetos de fotografia:

> Many of the students I worked with had trouble writing; they would labor painfully over a sentence or two. But when they worked from a photograph that had something to do with their own lives, especially a picture they had taken themselves, they

> were able to write more – and what they wrote about was their own experiences (EWALD 2001, p. 12)[29].

Da mesma forma, Ryan se entusiasma com suas fotografias e se lança em um percurso de rememorar os momentos em que elas foram feitas e contar sobre suas experiências.

Ele preferiu colar todas as fotografias e, somente depois, escrever sobre elas. Em uma das fotografias, *"Eu banhado na casa do Samuel o meu colega e nois ficamos bicado de pige pige deto da agua", a*lém de descrever a imagem, Ryan lembra o momento em que ela foi feita, a "primeira realidade" (Kossoy, 2000) e nos conta o que eles estavam fazendo: brincando de pique-pique (Figura 177).

Sobre a outra fotografia, ele escreve: "*Os meus caros la em casa e eu fico bricado o dia todo".* Aqui, Ryan nos dá informações a respeito do seu dia a dia: brincar com os carros o dia inteiro. Mesmo que essa fotografia tenha uma sobreposição de fotogramas, perceptível por meio das sombras de árvores impressas na imagem, Ryan não comenta esse imprevisto fotográfico, focando-se no seu cotidiano (Figura 177).

"A ota la de casa com as veduras" e "*Minha casa e muito bom e todo dia e muito bom".* Enfatizando a sua casa, Ryan nos apresenta a horta com as verduras e depois a sua casa, lembrando que todo dia é muito bom na sua casa (Figura 178).

Em outra situação, ele apresenta a irmã, o local onde a fotografia foi feita e lembra o que foi feito durante o momento em que a fotografia foi retirada: "*a milla imar la no canavial la em casa e nos tiramos cana para fazer garapa".* Para ele, não é suficiente dizer que a irmã está no canavial: é importante dizer que o canavial é na sua casa, ou no terreno em que ela foi construída, e ainda lembrar que estavam tirando cana para fazer a garapa.

[29] Tradução livre: "Muitos dos estudantes com os quais trabalhei, tiveram problemas com a escrita, pois eles trabalhariam dolorosamente sobre uma frase ou duas. Mas, quando eles trabalharam a partir de uma fotografia que tinha algo a ver com as suas próprias vidas, especialmente uma imagem que tinham tomado de si mesmos, eles foram capazes de escrever mais – e o que escreveu foi sobre suas próprias experiências"

Ryan resgata momentos de sua memória e os associa às imagens por meio das legendas, para construir suas narrativas (Figura 179).

Sobre o cachorro, Ryan sente e necessidade de localizá-lo: "*cachorro la na etada de casa".* Já em relação a outra fotografia, Ryan apresenta seus colegas, localiza-os espacialmente, mas também lembra o que eles estavam fazendo: *"tirando foto"*, tanto que uma das crianças está com uma câmera fotográfica nas mãos. "*Os meus colegas la na cachoerinha nos etava tirado foto"* (Figura 180).

Nas últimas fotografias, Ryan não perde o fôlego e continua seu trabalho de legendar as imagens. Em relação à uma das imagens, Ryan localiza o local onde a fotografia foi feita, apresenta o nome da pessoa retratada e aponta para o fato de que ela estava dentro da cachoeirinha, com os pés na água. "A raisa na caxoerilha etava la deto com os pes na agua" (Figura 181).

Logo em sequência, ele cola uma foto da mesma cachoeira, mas agora sem nenhuma pessoa dentro dela. Ele não descreve a cachoeira, nem diz o que estava sendo feito no momento da foto, como tem sido seu costume. Ao contrário, ele nos avisa que a água da cachoeira está suja, informação que não pode ser confirmada apenas pela fotografia, mas por uma experiência sensorial anterior, e ainda nos adverte que a água suja causa doença: "*A caxoerinha etava com a agua suja e causa duesa"* (Figura 181).

Provavelmente ele teve contato ou ficou sabendo de alguma pessoa que ficou doente por ter tido contato com a água da cachoeira. Assim, ele quis nos advertir sobre esse risco. Talvez por isso tenha enfatizado na fotografia anterior que Raíssa, sua irmã, estava na cachoeirinha, lá dentro e ainda, com os pés na água, podendo ficar doente.

O comportamento do Ryan em relação às fotografias parece mudar quando ele começa a tratar com as fotografias maiores, que eram em menor quantidade do que as demais. Diante das imagens escolhidas para a exposição. Digo isso devido a nova forma dele lidar com os textos sobre as imagens.

Em relação a uma dessas fotografias, na qual ele aparece fantasiado de leão de pelúcia, ele menciona: *“Eu estava na escola e minha mãe deixou eu tira a fotu com uma roupa de leãozilho”.* Ele também se recorda do momento em que outra fotografia foi feita e de ter sido uma situação agradável: *“Eu e a Eline na escada da sede e estava muito bom. Foi a Julia que tirou esta foto”* (Figura 176). Em relação à outra fotografia desse conjunto, ele escreve: *“Eu bricado* (brincando) *de ioiô lá em casa e meus colegas Macos Gabiel e o João Vito* (Figura 175).

PROJEÇÕES DE NARRATIVAS E DIÁLOGOS

Mesmo sabendo que as crianças participantes dessa etapa do projeto realizada depois da exposição, os círculos de conversa e cultura, são todas moradoras da mesma comunidade, percebemos entre elas muitas formas diferentes de lidar com as fotografias e com as informações contidas nelas, produzindo sentidos diversificados para as mesmas imagens.

Ghedin e Franco (2008) acreditam que os fatos humanos são significativos por causa da riqueza de significados atribuídos a ele e que eles são significantes quando o sujeito se torna hábil em explicá-los.

> O sentido, porém não se esgota em si mesmo; reveste-se da complexidade da realidade, ou seja, desdobra-se em outros sentidos e multiplica sua riqueza significante. Por conseguinte, só é possível interpretar o que possui mais de um sentido. É a variedade deles que possibilita uma interpretação e uma significação das atribuições de sentidos às coisas (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 82-83).

Por percebermos a multiplicidade de interpretações, tentamos promover um diálogo sobre algumas imagens escolhidas pelas crianças, para que, por meio de suas explicações, baseadas em interpretações pessoais, elas pudessem aumentar suas compreensões. Por esses motivos resolvemos colocar as crianças a dialogar com e sobre suas imagens. O que apresento agora são as fotografias projetadas e as interações feitas pelo grupo focal, permeadas pelas minhas considerações.

Figura 184: Foto escolhida pela Belinha para discussão com o grupo focal.

A primeira fotografia a ser apresentada foi a da Belinha (Figura 184). Railane começou a descrever a foto*: "tem umas cadeiras lá na frente... tem galinheiro, tanque, pé de jabuticaba...".* Perguntei se tinha pé de jabuticaba mesmo. "*Tem, mas tá escondido. É esse aqui do canto!"* alguém respondeu. Algumas crianças continuaram a descrever os elementos da fotografia, mencionando o *"pé de manga"*, *"coqueiro"* e as *"cadeiras''*. Ygor completou dizendo que a casa era grande. Belinha explicou que fez a foto *"porque é a minha casa". "Minha casa, minha vida!",* completou Railane, brincando com o programa homônimo do Governo Federal. Houve riso geral na sala.

Esse comentário de Railane já tinha sido mencionado por ela em seu álbum fotográfico. Inicialmente fiquei em dúvida se a intenção dela era realmente a de fazer uma piada com o programa do Governo, mas diante da reação do grupo focal, percebi que essa era a sua intenção.

Em seu caderno, Belinha escreveu a seguinte legenda para essa fotografia: *"Essa foto eu gostei muito foi na minha casa perto do galinheiro tinha as árvores também".*

Figura 185: Foto escolhida pela Bruna para discussão com o grupo focal

Quando projetamos a fotografia da Bruna (Figura 185), surgiu um comentário, vindo de uma das crianças: *"Ui, bonita!"*, e logo em seguida, alguns assobios Perguntei se a Bruna estava bonita. Tosos responderam "Tá!". Bruna disse que escolheu a foto, pois achou ela bonita. *"Gostei dela, foi minha irmã que fez, no quintal da minha casa. Gostei porque tem as árvores atrás de mim, a mata lá perto de casa..."*. Railane disse que a foto era *"bonitinha"*. Nesse momento, Raíssa pediu para alterar a sua escolha em relação à fotografia que seria projetada.

Ao receber essa fotografia pela primeira vez, junto às outras imagens de seu copião, Bruna optou por colá-la em seu álbum. Na legenda, ela escreveu apenas: "*Eu".* No dia do grupo focal, Bruna não colou essa fotografia em seu álbum, apesar de tê-la recebido na mesma oportunidade que recebeu as outras imagens que estão fixadas nele.

Acredito que o fato de não colá-la em seu álbum, nessa etapa do projeto, não provém dos motivos que as crianças tinham de não colar as fotografias nos encontros anteriores. Se no início do projeto as imagens eram excluídas por não as agradarem, nessa nova etapa, muitas fotografias não

foram coladas justamente pelo motivo oposto. As crianças preferiram colocá-las em porta-retratos ou presentear pessoas queridas com aquelas fotografias.

Figura 186: Foto escolhida pela Kláudia para discussão com o grupo focal

Kláudia comentou que essa fotografia (Figura 186) tinha sido feita em Canudos[30], no dia das crianças: *"Foi minha mãe que fez a foto. Foi eu que pedi para fazer a borboleta porque fica bonito."*. Ela justificou a escolha da fotografia dizendo que ela ficou *"muito bonita"*. Muitas crianças disseram que gostariam de estar naquela festa do dia das crianças, mas não tiveram oportunidade. No momento dessa projeção, as crianças perceberam a interferência que um prego que estava na parede fazia na imagem, produzindo um efeito semelhante ao de um *piercing* no nariz da Kláudia.

Como estávamos trabalhando com projeção, as crianças também perceberam a seta do mouse em cima de seu rosto e isso foi alvo de alguns comentários. Elas notaram também que poderiam fazer interferências e todas queriam produzir sombras em forma de coração, chifre... Algumas começaram a colocar o dedo, como se pudessem tocar na colega através da imagem.

[30] Outro Assentamento do MST, localizado em Campestre (GO), próximo ao Palmares.

“Vamos chuchar o dedo no nariz dela?”, sugeriu Belinha. Ygor colocou o dedo na frente do projetor, produzindo uma sombra no nariz. Ele brincou: *“vai ter festa, tem que limpar o salão!”.* Esses comentários geraram muitos risos.

Kláudia colou apenas a miniatura dessa fotografia em seu álbum. Junto a ela escreveu: “*Essa é eu com o algodão na mão e o rosto pintado”*

Figura 187: Foto escolhida pela Clara Alice para discussão com o grupo focal

Ao ser projetada a fotografia da Clara Alice (Figura 187), as crianças continuaram fazendo brincadeiras com as sombras. Railane comentou ter feito a foto, mas que a própria Clara Alice que escolheu aquela pose. Ela disse ainda que foram feitas 2 fotos parecidas, porque ela achou que *“ia ficar bonito.”.* Clara Alice disse ter escolhido a fotografia porque gostou dela e *“porque estava na escada da sede”.* Ela presenteou sua madrinha com aquela

foto que estava exposta na exposição. Clara Alice não colou essa fotografia em seu álbum no dia do grupo focal.

Figura 188: Foto escolhida pela Railane para discussão com o grupo focal

Logo em sequência, foi projetada a fotografia da Railane (Figura 188). Seus colegas fizeram a maior festa: “Railane!, Railane!, Railane...”. Ygor mencionou: *“Railane, Railux”,* talvez fazendo referência ao veículo automotivo do tipo caminhonete que recebe esse nome (Hilux). Ela disse que achou a foto boa porque *“ficou bonita”* e porque foi feita na sede, pela Clara Alice. Ela deu a foto para um tio, a pedido dele. Ela também não colou essa fotografia em seu álbum no dia do grupo focal, mas já havia colado nele a imagem em miniatura anteriormente. Junto a ela, na oportunidade, escreveu: “*Railane no pé de limão”.* Durante a discussão, ninguém mencionou o pé de limão.

Figura 189: Foto escolhida pela Raíssa para discussão com o grupo focal

No momento da projeção da fotografia escolhida por Raíssa, ela mudou de ideia. Tinha selecionado uma foto de uma flor cor de rosa, em um gramado ressecado, mas pediu para projetar um retrato dela (Figura 189). Os meninos comentaram em meio a risos: *"Ai como dói ser bonita!".* Ela disse que não sabia que a foto iria ficar daquele jeito: *"Eu fui tirando várias fotos, para acabar com o filme... Eu não sabia que ia ficar assim".* Todas as crianças concordaram que a fotografia tinha ficado bonita. Raíssa disse que percebeu diferenças em relação à imagem grande, que foi para a exposição, e a imagem pequena, recebida na oficina: *"Na grande, cortou um pedaço da cabeça. Eu não gostei!"*, concluiu ela.

Em nenhum momento Raíssa colou essa imagem em seu álbum.

Figura 190: Foto escolhida pelo Ryan para discussão com o grupo focal

A fotografia do Ryan (Figura 190) gerou uma polêmica: estaria a mãe dele lavando roupa ou fazendo comida? Raíssa foi logo explicando: *"quem faz comida no dia de sábado é a minha mãe Nos outros dias quem faz é eu!".* Belinha levantou uma suspeita: "*parece que tem alguém em cima da árvore..."* falou ela apontando para a imagem. As crianças deduziram que se tratava de um papagaio, na telha, em cima da casa. Ryan disse não saber o motivo de ter feito aquela foto, nem o motivo de escolhê-la, mas depois mencionou que era por causa da mãe dele.

Em seu álbum, junto a essa imagem, Ryan escreveu: *"minha casa é muito bom e todo dia é muito bom".*

Figura 191: Foto escolhida pelo Whátylla para discussão com o grupo

"*Nóóóóóóó.'* e *"Ô potência!!!"* comentaram as crianças ao visualizarem a fotografia escolhida pelo Whátylla (Figura 191). Uma delas ainda fez: *"biiip... biiip",* e com uma das mãos na frente do projetor quis dar a impressão de que apertava os seios da Railane, como se estivesse apertando uma buzina. Whátylla logo justificou a escolha dizendo que *"a foto ficou bonita e representa a amizade."* A Railane disse que pediu a foto ao colega, mas que ele não quis lhe dar. Os colegas riram e fizeram um coração de sombra na imagem.

Em seu álbum, a imagem entregue no dia do grupo focal não consta no álbum, mas ela já havia sido colada anteriormente, em tamanho reduzido. Junto a ela há uma legenda, escrita pela colega Railane: *"Whátylla e miguxa Railane!!!".*

Figura 192: Foto escolhida pelo Ygor para discussão com o grupo focal

"Amor I love you, Amor I love you, Amor I love you", "Ô potencia!" e "Gracinha!" comentaram as crianças ao verem a foto do Ygor com o amigo Wagner (Figura 192). *"2 hômi é difícil!",* ironizou uma das crianças. Ygor comentou que a Raíssa fez a foto e que ele ia guardar a amizade. Railane reparou que quem fez a foto deixou os dois sem pé. Uma das crianças comentou que *"Os dois estavam quase agarrando um na mão do outro!".* Houve uma risada geral.

Ygor colou essa fotografia no álbum quando ela foi entregue a ele em tamanho reduzido. Como de costume, não escreveu legenda para ela. A foto recebida no dia da discussão do grupo focal não foi colada ali. Ele preferiu colocá-la em um porta-retratos, para guardar de recordação caso o amigo, algum dia, fosse embora do Palmares.

Finalizadas as apresentações das fotografias, muitos pediram para ver a foto do Wagner de saia. Essa, com certeza, foi a fotografia mais lembrada durante o projeto. Feita pelo Ygor, em um dos nossos primeiros encontros,

quando Wagner pegou uma saia esquecida na sede e a vestiu. Ygor não perdeu a oportunidade de registrar essa atitude inesperada.

Quando ela foi projetada (Figura 193), piadinhas vieram à tona: *"Aí, como estou magnífica!"*, *"Bandida!"*, *"Potência".* Depois de muitas risadas, a atividade foi encerrada.

Figura 193: Wagner de saia

APRENDIZAGENS ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA

Estamos sempre expostos a situações que podem deflagrar em nós aprendizagens. A qualquer momento, em todos os lugares, podemos ser afetados por ocorrências, a partir das quais construímos conhecimentos. A escola e, mais especificamente a sala de aula, são lugares estabelecidos e legitimados como locais para se aprender, mas educação e cultura não são produzidos e compartilhados apenas em ambientes escolares.

Continuamente, ao conviver com os outros, estamos ensinando e aprendendo. Independentemente do local, essas trocas são feitas de modo incessante. Mas Brandão afirma que "muitas vezes somos levados a pensar

que ensinar e aprender são uma viagem de ida e volta que se passa inteira, ou quase toda, em e entre as salas de aula da escola" (BRANDÃO, 2007, p. 91). Esses são locais autorizados e legitimados de ensino, mas "o termo educação envolve um leque amplo de experiências educativas, informativas e formativas que não se resume à experiência escolar, formal" (Simon; Park; Fernandes, 2007, p. 13).

Da mesma forma, o professor formal, aquele que comanda a sala de aula da escola, não é o único responsável por contribuir com a construção de conhecimentos. Aprendemos com diversas pessoas ao longo da nossa existência, inclusive com educadores que não realizam suas ações dentro dos muros da escola. Eles são conhecidos como educadores não-formais ou mesmo como educadores populares. Ao atuarem em comunidades desempenhando outros papéis sociais, eles contribuem com uma nova maneira de lidar com o cotidiano e com os saberes locais, propondo práticas mais significativas e condizentes com as vontades e necessidades da comunidade, sem as amarras de currículos com conteúdos pré-estabelecidos.

Para Gohn (2007), a educação não formal

> é voltada para questões que dizem respeito ao dia-a-dia dos participantes. O principal objetivo dessa corrente educativa é a formação de cidadãos aptos a solucionar problemas do cotidiano, desenvolver habilidades, capacitar-se para o trabalho, organizar-se coletivamente, apurar a compreensão do mundo à sua volta e ler criticamente a informação que recebem. Isso é feito pela valorização de elementos culturais já existentes na comunidade, às vezes mesclados com novos elementos introduzidos pelos educadores, e pela experiência com ações coletivas, frequentemente organizadas segundo eixos temáticos (GOHN, 2007, p 14).

Esses trabalhos sociais normalmente são realizados em espaços de convivência comunitários, como a sede da fazenda do Palmares, buscando valorizar a cultura local por lidar diretamente, *in loco*, com os cotidianos dos participantes. É importante que essas propostas funcionem como espaços de prática e vivência social, por meio de trocas de saberes entre os participantes. Foi isso que tentamos proporcionar às crianças por meio do projeto Cotidianos

de uma Infância: Experiências Fotográficas: um ambiente no qual poderíamos trocar informações, construindo novos conhecimentos, a partir de múltiplas vozes.

Para isso, mais do que valorizar a realidade de cada um, considerando a cultura das crianças envolvidas nesse processo educativo, a bagagem cultural deles esteve sempre presente no decorrer dos trabalhos, sendo fio condutor de todo o nosso percurso. Isso nos parecia claro na realização do projeto, pois a realidade social de cada criança estava impressa fotografias, estampada nos álbuns por meio das legendas e impregnada em suas falas e ações.

Apesar de muitos autores usarem os termos educação não-formal e educação popular como sinônimos, Brandão (1984) apresenta diferenças significativas entre esses métodos. Enquanto a primeira é uma prática pedagógica que "ao transmitir conhecimentos instrumentalizadores [...], inculca valores de *modernização* nas classes populares", a segunda, por oposição, "é uma prática que participa, através de diversas situações e instrumentos, do processo de um saber orgânico das classes populares (quando os camponeses aprendem, a partir de sua própria política, a ler sua própria história)" (p.173). Para ele, somente a partir dessa segunda proposta, as classes populares podem produzir poder.

O que diferencia essencialmente a metodologia desses processos educativos é a participação popular na discussão dos interesses, objetivos e metodologia dos projetos, fugindo assim de uma prática transferidora de conhecimentos prontos para serem aplicados. Independentemente do termo utilizado para nomear a prática educativa, é importante que os membros da comunidade com a qual se trabalha sintam-se incluídos no processo, que participem de forma atuante e efetiva, produzindo reflexões sobre as possíveis mudanças e transformações do social que venham a ser promovidas.

A participação das crianças do Palmares se deu durante todos os momentos do projeto. Desde a sua questão propulsora, passando pelas decisões relacionadas ao cronograma e as ações, até a produção e discussão

sobre as informações produzidas por eles. Soares (2007) aponta que a valorização da própria cultura é o primeiro passo em direção à emancipação e autonomia da comunidade.

Nessa direção, foi válida a proposta de trabalhar com a fotografia, não como um instrumento que poderia modernizar a vida das famílias, mas como uma ferramenta que possibilitou o registro do dia-a-dia no assentamento, levando as crianças a olharem para a própria realidade e investirem tempo na tarefa de encontrar o que merecia ser visto e sobre o que valia a pena discutir. Soares (2007) aponta que caso os educadores desprezem o saber local, pode ocorrer um "cansaço participativo" da população, culminando na falta de oportunidade dos participantes de falar, contribuir, opinar e ser ouvido (p.78)

Entretanto, sendo realizado como foi, de forma participativa, o projeto pôde reforçar o contato coletivo, dando ênfase à prática da vivência social e contribuindo para o (re)estabelecimento de laços de afetividade entre os sujeitos, aumentando o envolvimento entre eles e, por que não transformando relações?

Mas para que existisse um comprometimento com o projeto, foi indispensável considerar os interesses da comunidade, pois seria impossível o envolvimento voluntário e a participação das pessoas com algo que elas não se identificassem. Como participar de nossas atividades não era uma obrigação, uma atividade compulsória, que eles deviam frequentar sob pena de reprovação, como acontece nos ambientes escolares, as ações precisavam ser envolventes e cativantes, sendo vivenciadas com prazer, favorecendo um ambiente de troca de experiências entre os membros do projeto (Simon; Park; Fernandes, 2007).

Brandão (2007) afirma que apesar de aprender ser sempre um processo e uma aventura interior, e, por isso, um crescimento pessoal, ninguém se educa sozinho, pois o que se aprende chega a nós por meio de trocas, reciprocidades e interações com as pessoas. Por isso, sempre realizamos nossas atividades do projeto de maneira conjunta, favorecendo a relação dialogal e o compartilhamento de informações. "Estamos sempre, de

um modo ou de outro, trabalhando em, convivendo com ou participando de unidades sociais de vida cotidiana, onde pessoas aprendem ensinando e ensinam aprendendo" (BRADÃO, 2007,p. 98).

Freire (1996) diz que o formando deve se assumir como sujeito da produção do saber e se convencer de que "ensinar não é *transferir conhecimento,* mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (p.22).

> Embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e os sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição objeto, um do outro (FREIRE, 1996, p. 23).

Partindo das palavras de Freire, buscamos conduzir as atividades de forma que não houvesse um conteúdo programático a ser seguido, com apontamentos sobre o que deveria ser ensinado. Organizamos nossas intervenções para que elas ocorressem em momentos de dúvidas e questionamentos das crianças. Mesmo assim, elas não apareciam como respostas prontas, mas como intervenções e encaminhamentos para construção coletiva desses conhecimentos. Freire (1996) enfatiza que: ensinar é instigar o educando no sentido de que ele se torne capaz de 'inteligir e comunicar o inteligido" (p.119).

Também estivemos abertos a produzir novos conhecimentos por meio das informações e constatações apresentadas pelas crianças e seus familiares, mesmo que, frequentemente eles não se dessem conta de que estavam nos ensinando. Diversas vezes eles ficavam admirados diante da possibilidade de estarem nos ensinando algo. Soares (2007) lembra que essa relação dialogal é imprescindível, pois, ao nos afastarmos "da possibilidade dialógica, do respeito ao saber-fazer/fazer-saber local, [...] não oferecemos, sequer, a possibilidade de aprender a aprender" (p.83).

Qualquer grupo é composto por pessoas que são fontes originais de saber ao serem portadoras de experiências pessoais e únicas. Por meio da convivência e da participação nos grupos ou nos “círculos de experiências e saberes” (BRANDÃO, 2007, p.100), informações foram compartilhadas e passamos a conhecer e compreender novos conhecimentos, sempre ressignificados devido a subjetividade de cada individuo.

Brandão (2007) menciona que o trabalho mais fecundo é aquele em que “em uma comunidade aprendente, todos têm algo a ouvir e algo a dizer. Algo a aprender e algo a ensinar” (p.99). E essa relação pode se dar em lugares de trocas e de reciprocidades de saberes, em “círculos de diálogos”, como os que procuramos construir ao longo da nossa caminhada no Palmares.

Freire (2005) acredita que a vida é revivida em profundidade crítica nos círculos de cultura, onde, por meio de um diálogo circular e em colaboração, a consciência crítica emerge do mundo vivido a partir de uma reelaboração e reconstrução da sua realidade.

> No círculo de cultura, a rigor, não se ensina, aprende-se em “reciprocidade de consciências”; não há professor, há um coordenador, que tem por função das as informações solicitadas pelos respectivos participantes e propiciar as condições favoráveis à dinâmica do grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta no curso do diálogo (FREIRE, 2005, p.10).

Ele aponta a escuta como ponto chave do processo educativo, pois ao escutar o educando em suas dúvidas, receios e incompetências provisórias, o educador aprende a “falar *com* ele” (p. 119):

> Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao que o outro fala. Isto não seria escuta, mas autoanulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar (FREIRE, 1996, p. 119).

Vivenciamos a escuta do que as crianças tinham a nos dizer quando elas apresentavam apontamentos afirmativos, mas também quando elas lançavam dúvidas e questionamentos. Soares (2007) garante que é necessário perguntar mais do que responder, e é preciso transformar respostas em novas perguntas. Para isso, é necessário deixar as certezas de lado e abrir espaços para a dúvida, para a investigação e por que não abrir espaço para a pesquisa?

Brandão e Strech (2006) firmam que a pesquisa é também uma pedagogia que entrelaça atores-autores e que é um aprendizado no qual, mesmo quando haja diferenças essenciais de saberes, todos aprendem uns com os outros e uns através dos outros. Trata-se de uma pedagogia de criação solidária de saberes sociais em que a palavra-chave não é o próprio "conhecimento", mas é, antes dele, o "diálogo". "O diálogo de e entre idéias e experiências de pesquisas participantes que se estende a um diálogo entre grupos e povos" (p.13). Por meio desse diálogo e do compartilhamento de saberes, conseguimos construir, juntos, a várias vozes, essa pesquisa, que por sua vez poderá servir de fio condutor de reflexões de outras pessoas.

Para Gabarron e Landa (2006), a pesquisa popular, enquanto processo de produção de conhecimentos, articula-se com a integração crítica dos saberes dos envolvidos, culminando em um novo tipo de conhecimento transformador. A ciência popular, segundo Brandão (1987) é uma ciência em duplo sentido: por estar comprometida com a causa popular e por pensar a partir da lógica do povo, "buscando construir sua verdade com base nas experiências políticas e na maneira em que percebe sua realidade" (p.39).

A partir desses enfoques de educação e pesquisa popular, podemos acreditar em mudanças efetivas na realidade social por meio da investigação e participação das crianças do Palmares na construção de compreensões instauradas por visualidades sobre a comunidade na qual eles convivem.

BALANÇO DO QUE FOI APRENDIDO ATE AQUI

Ao entrar no Palmares pela primeira vez, em fevereiro de 2007, não imaginava quão densa seria minha caminhada com as famílias daquela comunidade. Imaginava que permaneceria envolvida com eles durante o período estabelecido por mim para realizar o trabalho de campo: cerca de 3 meses, nos quais registraria as fotografias desejadas, retornaria à academia, apresentaria meu trabalho de TCC, receberia meu diploma de jornalista e passaria aquela página da minha vida. Mal sabia que aquela vivência seria apenas o primeiro capítulo de uma longa história

Pesquisa participante? Sim, eu pensava saber o que era. Já tinha lido alguma coisa de Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão a respeito. Mas não tinha experiência. E foi a experiência de conviver com essas famílias que me mostrou o que é participação, envolvimento, construção de laços afetivos e comprometimento.

Naquela época, pretendia mostrar, por meio de minhas fotografias, se as crianças tinham realmente garantidos seus direitos, estabelecidos pelo ECA. A fotografia serviria como prova para confirmar ou refutar hipóteses feitas por mim e por outras pessoas. Não imaginava que haveria tamanho empenho das crianças comigo e que elas teriam tanto a me contar por meio da sugestão sobre o que achavam que merecia ficar registrado sobre a vida delas, através de minha câmera.

Aquele trabalho resultou em uma série de exposições e as crianças tiveram oportunidade de visitar uma delas, em um museu, na capital. Acredito que isso contribuiu para reforçar o desejo de aprender a fotografar. Tendo acesso a uma câmera fotográfica e sabendo utilizá-la, as crianças poderiam, elas mesmas contar histórias sobre suas vidas. E foi isso que eu procurei fazer alguns anos depois. A minha surpresa foi perceber que a fotografia desempenhava papéis diferentes para aquelas crianças e que elas não a utilizariam como um instrumento para negar ou combater discursos hegemônicos e estigmatizadores sobre o movimento social ao qual elas pertenciam, como eu pretendia fazer e acreditava que elas almejavam realizar.

A escuta me permitiu conhecer e compreender os interesses das crianças e, assim, planejar as ações de um projeto de extensão universitária, o Cotidianos de uma Infância: Experiências Fotográficas. Nossos encontros nos levaram a estabelecer um diálogo, por meio do qual compartilhamos informações e conseguimos construir significados a partir das fotografias produzidas pelas crianças moradoras do Assentamento Palmares.

As ações do projeto não tinham um caráter conteudista. Não transferimos conhecimentos sobre manuseio da câmera e técnicas de produção fotográfica. Por meio de conversas, aprendemos uns com os outros sobre a questões ligadas à fotografia. Esclarecemos dúvidas, mas convidando as crianças a pensar sobre elas e buscar, elas próprias as soluções para as questões apontadas. E muitas saídas foram encontradas pelas próprias crianças.

Nos álbuns fotográficos, construídos pelas crianças, elas puderam registrar o caminho percorrido por nossa caminhada conjunta entre o início e o fim das ações do projeto. Eles estão carregados de subjetividades, revivem memórias e nos dão a ver um pouco dos olhares e das percepções sobre o que é vier no Palmares. Eles foram essenciais para que pudéssemos perceber as escolhas pelo o que merecia ser registrado, mas mais ainda para perceber como elas elaboravam narrativas e reconstruíam suas histórias sobre as realidades cotidianas.

Como a fotografia é uma linguagem que aceita múltiplas interpretações sobre seu conteúdo, dependendo dos filtros culturais e contexto de observação, as legendas e títulos atribuídos às imagens em seus álbuns, foram dados importantes para a compreensão das intencionalidades das crianças com aquelas produções. As imagens foram pontos de partida para despertar diálogos e interpretações e não dados finais sobre o Palmares.

De forma participativa, todos contribuíram uns com os outros para a construção das narrativas biográficas sobre o viver no Palmares, sobre seus moradores, seus cotidianos, suas realidades, suas particularidades, seus contextos sociais. As dificuldades encontradas em viver ali apareceram em

algumas fotografias, mas entre elas, diversas não são específicas do local, como a "*seca"* apontada por várias crianças.

Outras dificuldades aparecem nas falas, mas são silenciadas nas fotografias, exatamente pela falta do elemento essencial para a produção da fotografia: a luz. A falta da energia elétrica em muitas residências não foi mencionada em textos, mas impediu que imagens fossem feitas no interior de suas casas, ocultando parte importante de suas vidas. Essa limitação refletiu na pouca produção de imagens em ambientes mais íntimos e na discussão sobre assuntos particulares.

Em vez de mostrarem problemas ou dificuldades, a maior parte das crianças direcionaram suas câmeras para o que elas consideravam positivo na comunidade: *"familiares", "amigos", "produções agrícolas", "plantas", "animais", "paisagens", "casas".* Suas atenções focaram, em grande parte, na construção de uma imagem que valoriza o Palmares, embora elas percebam que ele tenha problemas. Para muitas delas, a comunidade onde elas vivem é um lugar *"bom",* com paisagem "*bonita" e* com pessoas "*amigas".* A diversidade de plantas e animais também foi bastante realçada.

Isso não significa, sobretudo, que elas não possam ter opiniões diversas dessas, mas por meio de suas fotografias e de suas legendas, além de suas falas, essa foi a representação construída, naquele momento, durante a realização do projeto.

Enquanto as crianças escreviam em seus álbuns suas narrativas, eu as ajudava a construir um acervo sobre a vida no Palmares e escrevia minha dissertação, baseada nas experiências vividas. Muitas foram as escolhas que tiveram que ser feitas durante o processo. Entre as crianças, aparentemente elas giraram em torno das questões: O que fotografar? Como fotografar? Quais fotografias escolher para o álbum? O que falar sobre elas? Como justificar essas escolhas? O que fazer com essas imagens?

Enquanto isso, eu pensava sobre os caminhos que estávamos escolhendo percorrer, sobre o momento de fazer pausas para reflexões, sobre como intervir nos diálogos e nas relações que estavam sendo estabelecidas,

sobre a escolha das vozes dos autores a serem utilizadas para embasar nossas experiências.

Mesmo sendo uma pesquisa participante, fiz escolhas difíceis, sem a participação das crianças, como a da composição do grupo focal. Também tive que escolher, entre a diversidade de experiências vividas naqueles 4 meses, quais seriam narradas e compartilhas por mim. Não pude disponibilizar na íntegra, no corpo da minha narrativa, os álbuns das crianças que participaram da roda de conversa e cultura. As limitações do espaço impuseram recortes necessários, levando-me a priorizar algumas das páginas em detrimento de outras.

Como um projeto, ele teve um tempo de início e de fim, assim, o Palmares que as crianças registraram está inserido em uma temporalidade específica, no passado. Como a comunidade, que está sempre sujeita a alterações, os moradores e eu também saímos transformados dessa experiência, resultado de muitas vivências, diálogos e novos olhares.

Acredito, ter colaborado para a construção de uma representação sobre o que era viver no Palmares naquela época. Contudo, as fotografias e os álbuns estão ai, para serem observados, reanalisados e abertos a novas interpretações, produzindo novos sentidos a partir das percepções dos observadores.

Resta saber como atender ao novo pedido, realizado com o final do Projeto Cotidianos de uma Infância: nas falas das crianças em entrevistas realizadas no final da exposição fotográfica e em cartinhas escritas por algumas delas, elas pedem o meu retorno (Anexo 1, 2 e 3). Como voltar? Ainda não sei...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues. Trabalho e educação na pedagogia do MST: realidade e Possibilidades. In: **Anais do V Encontro brasileiro de educação e marxismo** - Marxismo, educação e emancipação humana. Florianópolis, 2011.

BANKS, Marcus. **Dados visuais para pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge, 2005.

BERGER, Peter L.; LUCKMAN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BOURDIEU,Pierre. **Un arte medio**: ensayo sobre los usos sociales de la fotografia. Barcelona: FotoGGrafia, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A participação da pesquisa nos trabalhos de educação popular. In: **Saber e ensinar: três estudos de educação popular**. Campinas: Papirus, 1984.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORDA, Orlando Fals. **Pesquisa participante**. 2ªed., Montevideo: Edições da banda Oriental, 1987.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O difícil espelho**: limites e possibilidades de uma experiência de cultura e educação. Rio de Janeiro: IPHAN/DEPRON, 1996.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Participar-pesquisar. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: 1999a.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Participar-pesquisar. In BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org) **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999b.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECH, Danilo R. **A pesquisa participante e a partilha do saber**: uma introdução. Aparecida: Ideias Et Letras, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Da turma de alunos à comunidade aprendente. In: ITAÚ CULTURAL. **Visões singulares, conversas plurais**. São Paulo: Itaú Cultural, 2007.

CENPEC, Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **Olhar**: história de olhares e vínculos. São Paulo: CENPEC, 2002, 2ed.3v.

CUNHA, Newton. **Dicionário Sesc**: a linguagem da cultura. São Paulo: Perspectiva: Sesc São Paulo, 2003.

DIAS, Belidson. Pré-acoitamentos: os locais da arte/educação e da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo. **Visualidade e educação**. Goiânia: FUNAPE, 2008.

DUBOIS, Philippe. **O ato fotográfico e outros ensaios**. Campinas, SP: Papirus, 1993

EWALD, Wendy. **I wanna take me a Picture**: teaching photography and writing to children. North Carolina: Beacon, 2001.

FATORELLI, Antônio. Fotografia e modernidade. In: **O ato fotográfico**. 2ª ed. São Paulo: Editora Hucitec/ Editora Senac São Paulo, 2005.

FERREIRA, Mariano Ferreira; COSTA, Marcelo Henrique da. Olhares de pertencimento: novos fotodocumentaristas sociais. In: **Discursos Fotográficos**. Universidade Estadual de Londrina. Curso de Especialização em Fotografia: Práxis e Discurso Fotográfico. Mestrado em Comunicação – Londrina – PR, v.1, n1, jan/dez, 2009.

FERREIRA, Júlia Mariano; BONI, Paulo César. A representação fotográfica dos outros: múltiplas possibilidades de construção e leituras. In: BONI, Paulo César (org). **Fotografia**: múltiplos olhares. Londrina: Midiograf, 2011.

FLICK, Uwe. Introdução à coleção pesquisa qualitativa. In: GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009a.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joyce Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GABARRON, Luis R.; LANDA, Libertad Hernandez. O que é a pesquisa participante? In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (org). **Pesquisa Participante**: a partilha do saber. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2006.

GAJARDO, Marcela. Pesquisa participante: propostas e projetos. In BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GOHN, Maria da Glória. A educação não formal e o papel do educador social. In: **Não fronteiras**: universos da educação não formal. São Paulo: Itaú Cultural, 2007.

GURAN, Milton. Fotografar para descobrir, fotografar para contar. In: **Cadernos de Antropologia e Imagem**, Rio de Janeiro, EdUERJ, vol. 10, n. 1, 2000.

GURAN, Milton. Considerações sobre a constituição e a utilização de um corpus fotográfico na pesquisa antropológica. In: **Discursos Fotográficos**. Universidade Estadual de Londrina. Curso de Especialização em Fotografia: Práxis e Discurso Fotográfico. Mestrado em Comunicação – Londrina – PR, v.1, n1, jan/dez, 2011.

HERNANDEZ, Fernando. Da alfabetização visual ao alfabetismo da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Educação da cultura visual**: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: Editora UFSM, 2009.

HUMBERTO, Luis. **Fotografia, a poética do banal**. Brasília: Editora UnB, 2000.

KOSSOY, Boris. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. Cotia: Ateliê Editorial, 2002.

LE BOTERF, Guy. Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: 1999.

MARTINS, Alice Fátima. Da educação artística à educação para a cultura visual: revendo percursos, refazendo pontos, puxando alguns fios dessa meada... In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Educação da cultura visual**: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: Editora UFSM, 2009.

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

MARTINS, Raimundo. Cultura visual: imagem, subjetividade e cotidiano. In: MEDEIROS, Maria Beatriz (Org). **Arte em pesquisa**: especificidades. Ensino e Aprendizagem da Arte; Linguagens Visuais. Brasília: Editora da Pós-graduação em Arte da Universidade de Brasília, 2004, v.2.

MARTINS, Raimundo. Hipervisualização e territorialização: questões da cultura visual. In: **Educação & Linguagem**, Programa de Pós-graduação em educação: Universidade Metodista de São Paulo. V13, n.22, jul/dez, 2010.

PEREIRA, Julio Emílio Diniz. **Derrubando as cercas do conhecimento**: a educação no movimento dos trabalhadores rurais sem terra. In: Currículo sem fronteira, V.3, n.1, jan/jun, 2003.

ROUILLÉ, Andre. **A fotografia**: entre documento e arte contemporânea. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

SAMAIN, Etiene (org). **O fotográfico**. 2ª ed. São Paulo: Editora Hucitec/ Editora Senac São Paulo, 2005.

SHOHAT, Ella; STAM, Robert. **Crítica da imagem eurocêntrica**. São Paulo: Cosac Naif, 2006.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. Reconstruindo um processo participativo do conhecimento: uma concepção e uma prática. In. BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECH, Danilo (ors). **Pesquisa participante**: a partilha do saber. Aparecida, SP: Idéias & Letras. 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SIMON, Olga Rodrigues de Moraes von; PARK, Margareth Brandini; FERNANDEZ, Renata Sieiro. Educação não-formal: um conceito em movimento. In: ITAÚ CULTURAL. **Visões singulares, conversas plurais**. São Paulo: Itaú Cultural, 2007

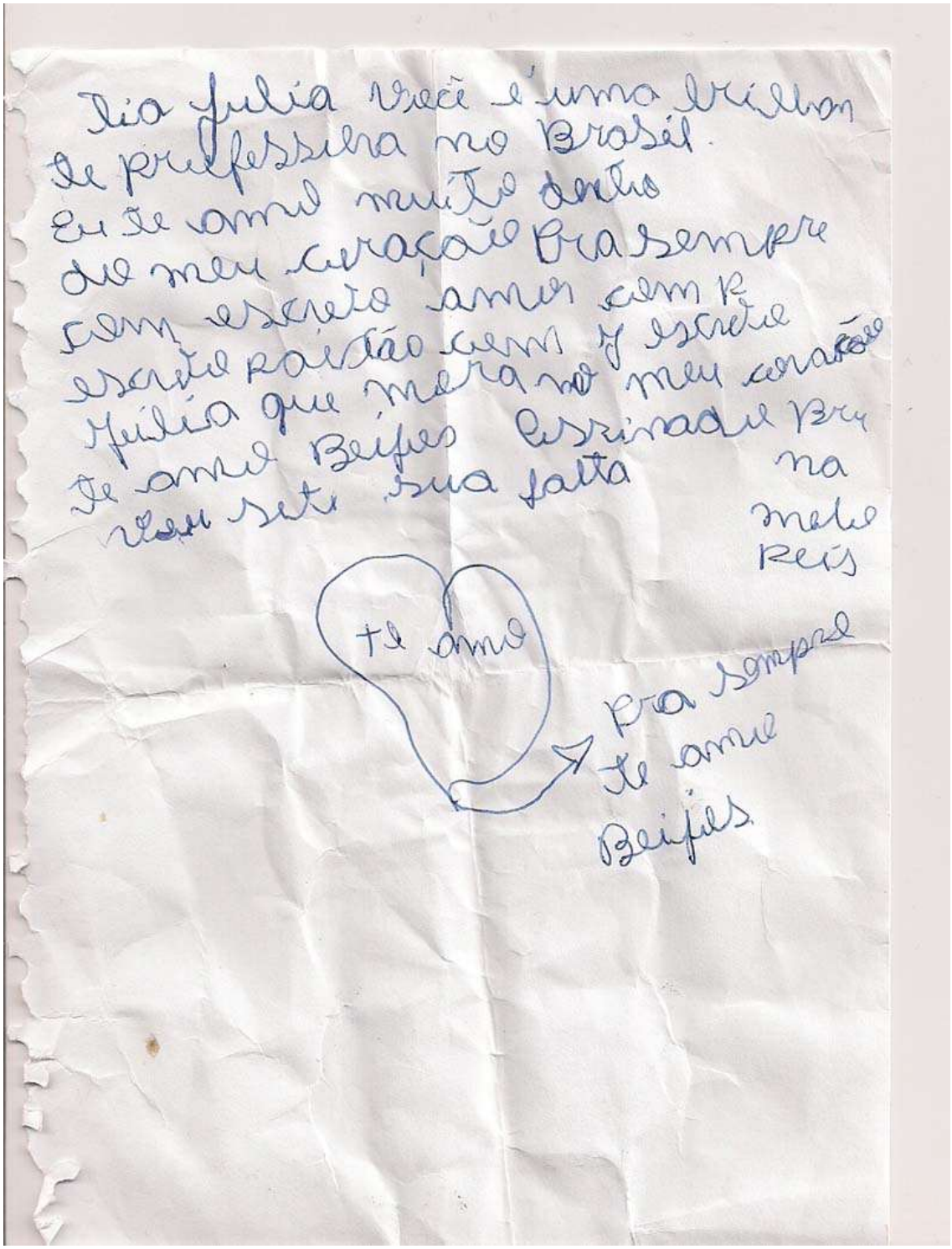
SOARES, Sebastião. Projetos Sociais e participação popular. In: ITAÚ CULTURAL. **Visões singulares, conversas plurais**. São Paulo: Itaú Cultural, 2007.

THIOLLENNT, Michel. A inserção da pesquisa-ação no contexto da extensão universitária. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (org). **Pesquisa Participante**: a partilha do saber. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2006.

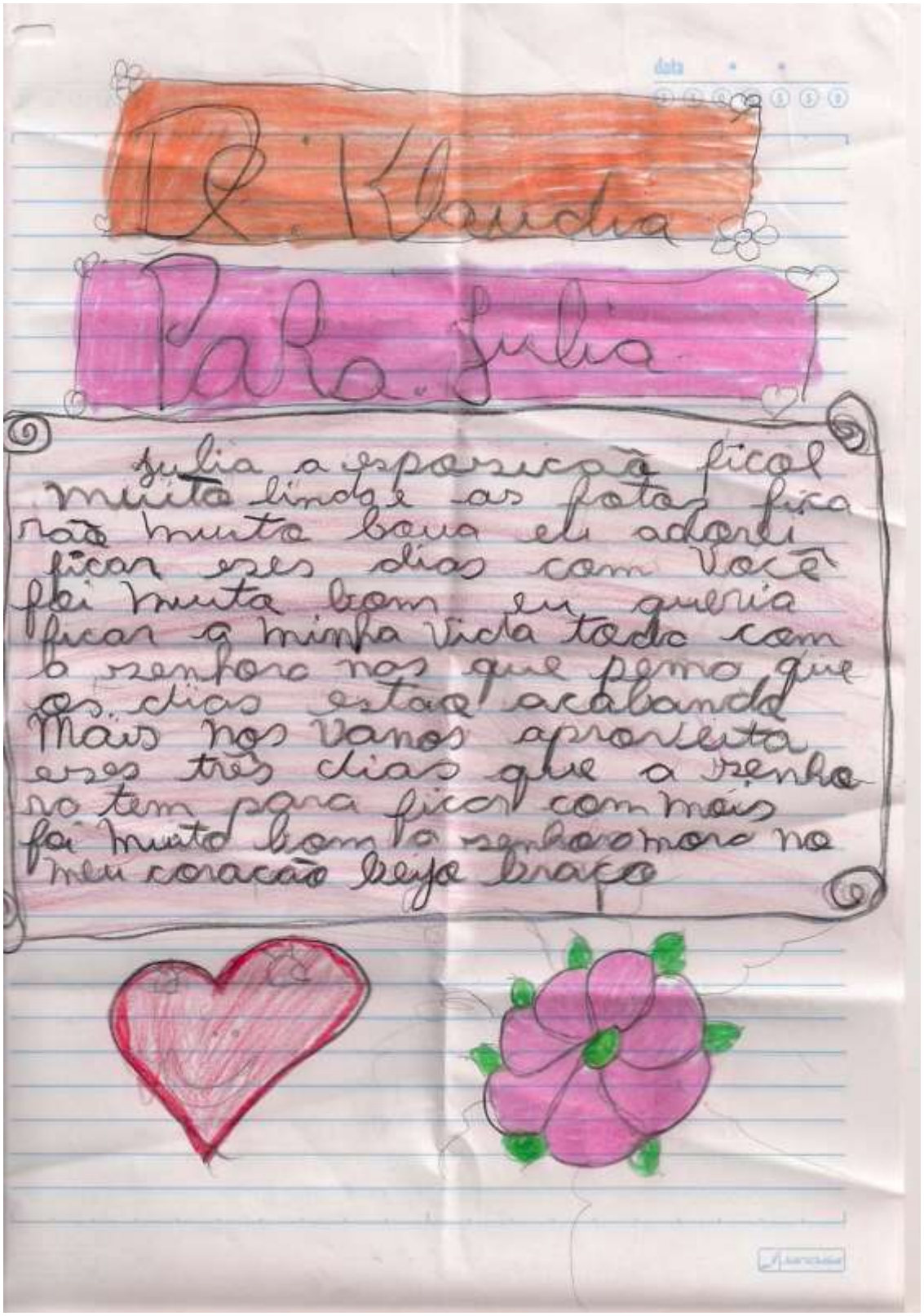
THIOLLENNT, Michel, **Metodologia da pesquisa-ação**. 17ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ANEXOS

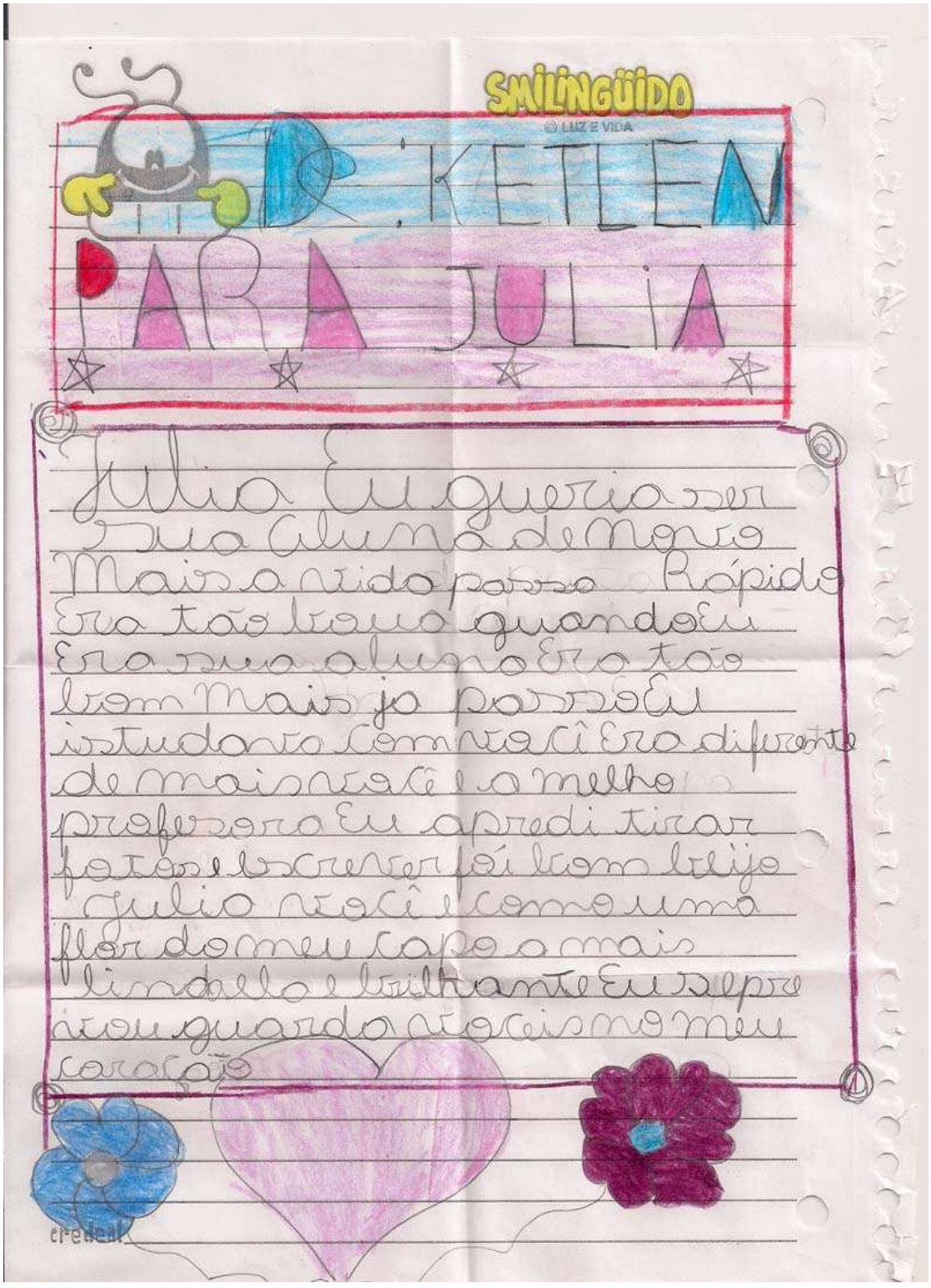
Anexo 1 – Carta da Bruna



Anexo 2 – Carta da Kláudia



Anexo 3 – carta da Ketlen



Anexo 4

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), de uma pesquisa. Meu nome é Júlia Mariano Ferreira, sou o pesquisador responsável e minha área de atuação é Arte e Cultura Visual.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma.

Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o(s) pesquisador(es) responsável(is): Júlia Mariano Ferreira e Alice Fátima Martins nos telefones (62) 8126-0562 e (62) 8151-9153.

INFORMAÇÕES IMPORTANTES SOBRE A PESQUISA:

- O título da pesquisa é: Cotidianos de uma infância: experiências fotografias

- Esse projeto faz parte de uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Artes e Cultura Visual (PPGACV) da Faculdade de Artes Visuais (FAV) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Ele prevê a realização de oficinas de fotografia e entrevistas com crianças e adolescentes do Assentamento Palmares, em Varjão. O objetivo da pesquisa é estudar as fotografias produzidas pelas crianças e adolescentes desse Assentamento.

- Participando dessa pesquisa você estará contribuindo para o estudo das representações criadas sobre o MST;

- O acompanhamento das atividades se dará semanalmente, durante as oficinas de fotografia que serão realizadas entre os meses de setembro a novembro de 2011. Após a finalização das oficinas, o acompanhamento se dará em reuniões agendadas com os participantes.

- Não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela sua participação;

- Será garantido o sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa;

- Os participantes da pesquisa possuem a garantia expressa de liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

Assinatura do pesquisador : _____

Júlia Mariano Ferreira

Varjão, / / 2011

Anexo 5

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA

COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu,_____, RG _____ e CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo **Cotidianos de uma infância: experiências fotográficas**, como sujeito, assim como concordo que _____, por quem sou responsável, também participe(m) da referida pesquisa como sujeito(s). Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Júlia Mariano Ferreira sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data: Varjão, / / 2011

Assinatura do sujeito e responsável pelos menores envolvidos: _____

Anexo 6

AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu, _____, portador(a) do RG _____ e do CPF _____, autorizo neste ato que Júlia Mariano Ferreira, pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás, utilize as imagens fixas (fotografias), as imagens em movimento (vídeo) e o áudio de gravações em que eu e os menores pelos quais sou responsável _____, estivermos presentes. Também autorizo que sejam utilizadas por essa pesquisadora as imagens produzidas pelos menores citados anteriormente.

Local e data: Varjão, / / 2011

Assinatura do sujeito e responsável pelos menores envolvidos:

_____

Anexo 7

Projeto Cotidianos de uma Infância: Experiências Fotográficas

Inscrição na oficina de fotografia

Nome completo:_____

Forma como gostaria de ser chamado durante as oficinas: _____

Data de nascimento: _____

Nome dos seus pais ou responsáveis: _____

Você tem algum telefone de contato? _____

Já tinha contato com câmeras fotográficas antes dessa oficina? _____

Por que você deseja participar desse projeto?

_____
_____
_____
_____