



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A FOTOGRAFIA COMO DISPOSITIVO NA
CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO:
A EXPERIÊNCIA NO MOCAMBO**

FERNANDO BARBOSA OLIVEIRA CORREIA

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2017



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A FOTOGRAFIA COMO DISPOSITIVO NA
CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO:
A EXPERIÊNCIA NO MOCAMBO**

FERNANDO BARBOSA OLIVEIRA CORREIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Profa. Dra. Anne Alilma Silva Souza Ferrete

SÃO CRISTÓVÃO

2017

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

S237f Correia, Fernando Barbosa Oliveira
A fotografia como dispositivo na construção do conhecimento geográfico : a experiência no Mocambo / Fernando Barbosa Oliveira Correia ; orientadora Anne Alilma Silva Souza Ferrete. – São Cristóvão, 2017.
176 f. : il.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2017.

1. Educação - Estudo e ensino. 2. Fotografia. 3. Aprendizagem. 4. Geografia – Estudo e ensino. 5. Fotografia na educação. 6. Mocambo (Porto da Folha, SE). I. Ferrete, Anne Alilma Silva Souza, orient. II. Título.

CDU 37.016:911.52:77



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO

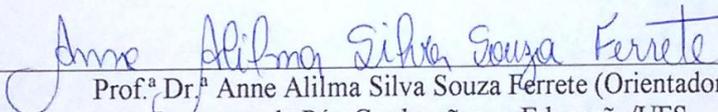


FERNANDO BARBOSA CORREIA

**“A FOTOGRAFIA COMO DISPOSITIVO NA CONSTRUÇÃO DO
CONHECIMENTO GEOGRÁFICO: A EXPERIÊNCIA NO QUILOMBO
MOCAMBO”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
Federal de Sergipe e aprovada pela Banca
Examinadora.

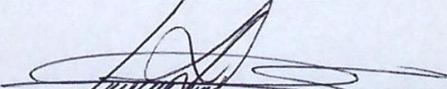
Aprovada em: 23.02. 2017



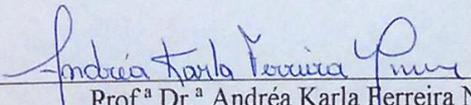
Prof.^a Dr.^a Anne Alilma Silva Souza Ferrete (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS



Prof.^a Dr.^a Raquel Meister Ko. Freitag
Programa de Pós- Graduação em Educação/UFS



Prof. Dr. Renato Izidoro da Silva
Programa de Pós/ Graduação em Educação/UFS



Prof.^a Dr.^a Andréa Karla Ferreira Nunes
Universidade Tiradentes/UNIT

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2017

DEDICATÓRIA

À Dona Vera e Seu Geraldo

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos familiares, que me deram todas as condições históricas, sociais e culturais para eu que pudesse estudar e dispor das melhores condições para realizar o mestrado.

Agradeço ao quilombo Mocambo, bem como ao Colégio Estadual Quilombola 27 de Maio. Sem a participação da comunidade, dos estudantes, professor e diretores, essa pesquisa não teria se realizado.

Agradeço a minha orientadora, professora Dra. Anne Alilma Silva Souza Ferrete, pela paciência, dedicação e pelo respeito às minhas orientações políticas e pedagógicas.

Agradeço ao professor Dr. Renato Izidoro da Silva, pelas inúmeras contribuições que iluminaram meu caminho.

Agradeço aos membros da banca, professora Dra. Raquel Meister Ko Freitag, professora Dra. Andréa Karla Ferreira Nunes (a quem eu tive o prazer de ser seu aluno) e ao professor Dr. Renato Izidoro da Silva, por aceitarem o convite e se dedicarem na leitura da minha pesquisa.

Agradeço aos amigos companheiros que enfileiram as ruas na luta por uma sociedade igualitária.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

(Paulo Freire)

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo geral compreender a fotografia, sua produção e leitura, como dispositivo metodológico voltado à construção do conhecimento geográfico, segundo uma pedagogia dialógica no ensino de geografia nas turmas do 9º e do 1º ano do Colégio Estadual Quilombola 27 de Maio, localizado no povoado Mocambo, em Porto da Folha/SE. O estudo está baseado em uma abordagem descritiva, apoiado no método de pesquisa qualitativa, através da pesquisa-intervenção e da observação participante, configurando-se como estudo de caso. Foram realizadas previamente oficinas fotográficas para orientar e fomentar o debate junto aos estudantes. No segundo momento, os estudantes foram instigados a fotografarem o espaço que vivenciam na comunidade. Depois, com suas fotografias em mãos, os autores as legenderam e dialogaram coletivamente sobre elas, associando as narrativas visuais, textuais e orais. Por fim, realizamos entrevista com o professor de geografia objetivando compreender como se dá o uso da fotografia em sala de aula, bem como seu papel como recurso didático didático-pedagógico. As considerações finais apontam para a necessidade de repensarmos o uso da fotografia em sala de aula, ainda muito restrito à sua função de representação ilustrativa e pouco reflexiva. Além disso, concluímos que a fotografia, através de um diálogo coletivo, pode produzir discursos com base em conhecimentos geográficos, pertinentes ao programa curricular de geografia. Nesse sentido, a fotografia quando utilizada de forma potencial, em um contexto dialógico, pode ser vista como como uma aliada no processo de ensino e aprendizagem, na medida em que ela auxilia no conhecimento do espaço geográfico.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Construção do conhecimento. Fotografia. Espaço geográfico

ABSTRACT

This dissertation aims to understand photography, its production and reading, as a methodological device of a dialogical pedagogy in geography teaching in the 9th and 1st year classes of the Quilombola State College May 27, located in the village of Mocambo, in Port of the Leaf / SE. The present research work seeks to make reading from the photographic look that students have about their community. The study is based on a descriptive approach, supported by the qualitative research method, through intervention research and participant observation, forming itself as a case study. Previous workshops were held to guide and encourage debate. In the second moment, students were encouraged to photograph the space they experience in the community. Later, with their works in hand, the authors subtitled their photographs and dialogued collectively about them, associating the visual, textual and oral narratives. Finally, we conducted an interview with the geography teacher aiming to understand how the use of photography in the classroom, as well as its role as didactic-pedagogical didactic resource. The data collected through interview, observation and textual, visual and oral narratives have their method of analysis inspired by Bardin, seeking significance of the content, making it possible to go beyond what is not latent in the message. The final considerations point to the need to rethink the use of photography in the classroom, still very restricted to its illustrative and unreflective function. In addition, we conclude that photography, through a collective dialogue, can produce discourses about geographic knowledge, pertinent to the curriculum of geography. In this sense, photography, when used in a potential way, can be seen as an ally in the teaching and learning process.

KEYWORDS: Education. Construction of knowledge. Photography. Geographic space

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01	35
Figura 02	36
Figura 03	37
Figura 04	38
Figura 05	39
Figura 06	43
Figura 07	44
Figura 08	45
Figura 09	46
Figura 10	56
Figura 11	60
Figura 12	61
Figura 13	62
Figura 14	70
Figura 15	73
Figura 16	74
Figura 17	77
Figura 18	78
Figura 19	80
Figura 20	83
Figura 21	85
Figura 22	88
Figura 23	89
Figura 24	98

Figura 25	99
Figura 26	100
Figura 27	101
Figura 28	102
Figura 29	103
Figura 30	106
Figura 31	107
Figura 32	108
Figura 33	112
Figura 34	112
Figura 35	114
Figura 36	115
Figura 37	117
Figura 38	117
Figura 39	119
Figura 40	119
Figura 41	121
Figura 42	121
Figura 43	124
Figura 44	125
Figura 45	126
Figura 46	126
Figura 47	128
Figura 48	129

Figura 49	130
Figura 50	131
Figura 51	132
Figura 52	135

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	65
Quadro 02.....	94

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 A FOTOGRAFIA NO ESPAÇO GEOGRÁFICO	25
2.1 FOTOGRAFIA E IDEOLOGIA	26
2.2 A FOTOGRAFIA COMO DISPOSITIVO NARRATIVO	28
2.3 UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA DO USO DA FOTOGRAFIA EM BOURDIEU	34
2.4 BENJAMIN, ATGET E A PERIFERIA	42
3 O ESPAÇO GEOGRÁFICO NA FOTOGRAFIA	57
3.1 A FOTOGRAFIA COMO REPRESENTAÇÃO DO ESPAÇO	58
3.2 A FOTOGRAFIA NO MUNDO GLOBALIZADO	64
4 UMA EXPERIÊNCIA NO QUILOMBO MOCAMBO	68
4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	71
4.2 O COLÉGIO ESTADUAL QUILOMBOLA 27 DE MAIO	74
4.3 AS OFICINAS FOTOGRÁFICAS	76
4.4 OS REGISTROS FOTOGRÁFICOS: DO PLANEJAMENTO À EXECUÇÃO	95
4.5 O QUE DIZEM OS ESTUDANTES SOBRE OS REGISTROS FOTOGRÁFICOS?	98
4.6 O QUE DIZ O PROFESSOR?	143
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
REFERÊNCIAS	157
APÊNDICE A	161
APÊNDICE B	164

1. INTRODUÇÃO

A fotografia entrou na minha vida há tanto tempo que eu nem saberia dizer quando fiz o meu primeiro registro. Sou de uma geração que pegou o declínio da câmera analógica e a ascensão da câmera digital, na época ainda cara e tecnicamente muito restrita. Quando comecei a cursar geografia na Universidade Federal de Sergipe (UFS), em 2007, muitos me disseram que geografia e fotografia não tinham nada a ver, estranhando o fato de um fotógrafo estudar geografia e não jornalismo, audiovisual ou publicidade. À primeira vista, realmente, essa relação parece não ser concebível, mas um olhar mais atento revelaria pontos em comum. Mas, parece que por muito tempo foi ignorado o vínculo – ou dependência – histórico e epistemológico que a geografia possui com as tecnologias de representação do espaço; a exemplo dos mapas cartográficos desenhados a mão.

Não obstante, se o mapa se tornou o principal símbolo da geografia, isso se deve justamente ao fato de só existir conhecimento geográfico com base em representações – modelos cognitivos; às vezes míticos e ideológicos – do espaço. Entretanto, não podemos perder de vista que essas representações não substituem a complexidade do espaço real ou, melhor dizendo, vivido no cotidiano pelas pessoas em sociedade. Em outros termos, as representações geográficas do espaço não passariam de modelos cognitivos aproximados, bem como voltados às ações específicas nesse mesmo espaço a fim de transformá-lo física e humanamente.

Nesse sentido, antes de tudo, toda fotografia retrata um espaço, mesmo a fotografia mais surrealista foi feita em um determinado lugar, ainda que não o revele por inteiro. Sabemos que o espaço é o principal objeto de estudo da geografia, ponto este que tocamos na segunda seção da dissertação. Os pontos em comum não param por aí: a fotografia pode ajudar na representação de algum relevo ou demografia de determinada região, assim como pode espionar alguém em qualquer região do mundo, posto que o avanço da tecnologia permite fotografias aéreas cada dia mais nítidas e precisas.

A geografia não se preocupa tanto com as questões estéticas que discutem se a fotografia faz ou não parte do campo das artes. Por outro lado, a fotografia tem, cada vez mais, caminhado lado a lado com o conhecimento do espaço geográfico em termos de sua representação. Esses elementos têm me provocado e há muito tempo gostaria

de unir o pensamento fotográfico com o pensamento geográfico traçando possíveis caminhos para seu estudo no campo educacional, mais especificamente como um dispositivo didático partícipe da construção do conhecimento representacional do espaço no âmbito disciplinar da geografia.

Não são poucas as discussões que tentam aproximar a fotografia do debate acadêmico, a pesquisar no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), apenas entre os anos de 2013 e 2016, o verbete fotografia é citado em ao menos 2907 títulos de estudos. Majoritariamente sua pesquisa se dava no âmbito das artes visuais ou de comunicação, mas uma tendência recente tem abordado a fotografia a partir de sua perspectiva educacional e geográfica. É nesta vertente que direcionamos a relevância da pesquisa. Mais especificamente, nos últimos quatro anos do período mencionado, foram apresentados 263 trabalhos (teses ou dissertações) pertencentes ao campo das artes visuais, 220 trabalhos referentes ao núcleo de comunicação, 191 trabalhos em áreas afins à educação e 43 trabalhos onde a fotografia dialoga com a geografia.

Com base nesse lastro de relevância, o presente estudo estabeleceu como objeto de estudo a fotografia como um dispositivo didático capaz de auxiliar estudantes na construção representacional do conhecimento geográfico do espaço na escola. Para tanto, em termos de procedimentos metodológicos, foram utilizadas câmeras analógicas simples¹, oferecidas a 30 estudantes de duas turmas do Colégio Estadual Quilombola 27 de Maio, localizado no quilombo Mocambo, povoado do município de Porto da Folha/SE, para que fotografassem o espaço geográfico em que convivem. Quando diretora, coordenadora, professor e estudantes foram consultados, se dispuseram a participar da pesquisa, inclusive mobilizando a comunidade em torno do projeto. Como dentro do universo de todo o Colégio, nós selecionamos apenas os estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental e o 1º Ano do Ensino Médio. Trata-se, portanto, de uma amostra intencional e não probabilística.

A escolha das duas turmas como amostras foi resultado de uma conversa com o único professor de Geografia da escola (Professor Alexsson²), justificando ele que se tratavam de turmas sempre dispostas a construir projetos que iam para além das

¹ As câmeras analógicas simples que nos referimos são as de filme do tipo “*point and shoot*” (aponte e dispare em tradução direta). Elas são automatizadas e não permitem nenhuma configuração manual, tendo uma operação simplificada. Através de mobilização nas redes sociais, o pesquisador conseguiu dez câmeras desse tipo, mas como duas apresentaram problemas, foram utilizadas oito câmeras.

² O professor concordou com a publicação dos seus dados, mas pediu para ser divulgado somente o seu primeiro nome, Alexsson.

atividades curriculares obrigatórias. A fotografia se assume enquanto instrumento de representação da sua realidade geográfica: assim eu vejo, assim eu não vejo, assim eu me deixo ver, assim eu fotografo. A partir daí as representações fotográficas foram reveladas e debatidas coletivamente, a fim de apreendermos os diálogos produzidos pelos estudantes, subsidiados pelas fotografias.

Mais do que uma imagem ilustrativa, a fotografia é aqui pensada não só como reprodutora – representação pura – do conhecimento – no momento em que ilustra algo –, mas também como parte de um complexo processo educativo que considera o ato fotográfico, e a discussão a respeito dele, como fator importante no processo de aprendizagem, permitindo a construção de conhecimentos representativos por parte dos discentes. Portanto, em suma, o nosso objetivo consiste em compreender a fotografia, sua produção e leitura, como dispositivo didático voltado à construção representacional do conhecimento geográfico acerca do espaço na escola, de acordo com uma pedagogia dialógica no ensino de geografia

Mais precisamente, nosso problema consiste em estudar como a fotografia, enquanto dispositivo de representação, pode contribuir didaticamente no processo de construção do conhecimento geográfico. Entendemos que proporcionar aos estudantes a experiência de fotografar o espaço da comunidade já implica uma ampliação das representações espaciais locais – tanto as mais empíricas, quanto aquelas mediadas pelo livro didático e pela mídia – com as quais, até então, vinham tomando contato. Queremos dizer com isso, que o aspecto de novidade do conhecimento é patente na medida em que ultrapassamos os limites cognitivos e tecnológicos estabelecidos para o conhecimento representacional do espaço comunitário. Essa é a questão fundamental para desencadear tantas outras perguntas que nortearão a pesquisa, como: qual o lugar e o papel da fotografia no ensino de Geografia? De que outras formas podemos potencializar o seu uso enquanto experiência construtora de conhecimento?

Sabemos que ao falarmos em construção do conhecimento podemos nos remeter a diversos entendimentos desse termo, por isso é importante elucidar que nos referimos, principalmente, ao modo pelo qual cada um apreende e toma para si determinada informação e, a partir da reflexão, instrui-se sobre algum conteúdo. Ou seja, embora passe por uma construção coletiva e objetiva, essa deve resultar também em uma construção individual do conhecimento, já que se trata de uma tomada do conhecimento no âmbito subjetivo do aprendiz, algo particular do processo de aprendizagem.

A partir dessa perspectiva de construção de conhecimento chegamos à seguinte hipótese do trabalho: todo o processo de produção da fotografia – que parte do conhecimento da câmera, passando pelo recorte temático do campo visual e pelo ato fotográfico, chegando ao ponto culminante da revelação objetiva da representação do espaço – seguido dos debates dialógicos sobre as fotografias podem evidenciar – trazer à consciência – aspectos e informações do espaço local – e suas relações com o global – cotidianamente ignorados ou esquecidos – ou naturalizados ou desinvestidos – pelos estudantes da comunidade.

Assim, as informações geradas no debate em sala de aula sobre as fotografias produzidas é um modo de conhecer e construir a ciência geográfica, funcionando como aporte para conhecimento dos saberes geográficos. Portanto, nossa análise parte não apenas das representações fotográficas produzidas, ao modo das metodologias de análise semiótica de imagens, mas também dos diálogos e debates que as fotografias despertam nos estudantes, podendo a fotografia assumir o papel de dispositivo didático capaz de gerar conhecimento reflexivo sobre o espaço geográfico.

A perspectiva teórico-metodológica que fundamenta este estudo advém de uma leitura materialista histórico-dialética no que concerne ao entendimento das condições objetivas de produção e manutenção de uma sociedade e de suas estruturas ideológicas responsáveis por camuflarem as relações econômicas e políticas. Não obstante, a escola é apreendida como inserida neste contexto capitalista; o que significa dizer que a mesma lida necessariamente com representações ideológicas dos espaços sociais local e global. Portanto, almejamos que a pesquisa perpetre uma investigação de relevância social, organizada sobre metodologia coletiva e dialógica, que atenda a demanda dos participantes e que favoreça discussões e produções cooperativas; definições estas que se aproximam da pesquisa-intervenção.

A pesquisa-intervenção está dentro de “uma tendência das pesquisas participativas que busca investigar as práticas sociais nos seus encontros e diversidades, assumindo uma intervenção de caráter socioanalítico” (AGUIAR, 2003, p.91), ou como define Stengers (1990), a pesquisa-intervenção aprofunda a ruptura com os enfoques tradicionais de pesquisa e amplia as bases teórico-metodológicas das pesquisas participativas, pois ao alegar uma intervenção de ordem micropolítica, a pesquisa assume também uma proposta de atuação transformadora da realidade sócio-política.

Dentro do nosso estudo de caso do Mocambo, a fotografia fez parte de um procedimento didático-pedagógico, quando a partir dela os estudantes puderam debater e produzir novas representações a respeito do espaço em que convivem, podendo assim questionar, refletir e aprender sobre o conteúdo programático que a ciência geográfica propõe. Considerando que não existe a representação verdadeira ou fiel da realidade, mas que cada uma é fruto de um ponto de vista particular dado no espaço, a fotografia inserida nesse contexto escolar revela uma perspectiva visual – representacional por definição – diferente daquelas oriundas da televisão e da internet; de modo a possibilitar não um conhecimento espacial expresso na mídia e em seu monólogo; mas sim expresso na fotografia e no diálogo local.

Stengers continua desenvolvendo seu argumento quando atesta que a pesquisa-intervenção radicaliza a ideia de interferência na relação sujeito/objeto pesquisado, entendendo que essa relação, além de não ser prejudicial às pesquisas das ciências humanas, “é, antes de tudo, uma condição ao próprio conhecimento” (STENGERS, 1990, p.192).

A referida ideia do pensador é central para balizar a nossa forma de pesquisar na comunidade do Mocambo: entendemos a todo momento que a nossa pesquisa é construída “com” os estudantes do Mocambo, não “sobre” eles. Assim como sabemos que o conhecimento representacional do espaço geográfico produzido durante os encontros, não é a representação fiel, oficial e geral da comunidade. Trata-se de uma representação derivada de uma dada perspectiva pedagógica, política, cultural e econômica até então latente. O método com o qual construímos nosso universo de colaboradores, tornou os estudantes-fotógrafos produtores da pesquisa, não apenas alvo dela. Desta forma, a metodologia necessitou abraçar os interesses dos estudantes,

Vemos aqui que a pesquisa-intervenção é pensada como um recurso de transformação, aliada a ideia de interferência do pesquisador no campo, concepção esta que rompe com os paradigmas da ciência positivista, como afirma Stengers, acerca da neutralidade axiológica. Essa ruptura aprofunda as diferenciações entre os enfoques tradicionais da pesquisa e amplia as referências teóricas e metodológicas das pesquisas participativas, posto que a relação sujeito-objeto é radicalizada, na medida em que as verdades estabelecidas, oriundas de algumas fontes de informação, são dialetizadas e, assim, mais próximas da consciência acerca das condições objetivas e seus limites de produção de cada uma delas; de modo a revelar que a produção de todo conhecimento abstrato – representacional da realidade – possui uma infraestrutura – relações

econômica e políticas (poder) – de produção que torna todo conhecimento limitado; isto é, circunscrito a algumas proposições lógicas e empíricas. Assim, o fundamental das pesquisas participativas – como é o caso da pesquisa-intervenção – é que o conhecimento produzido esteja permanentemente disponível para todos e possa servir de instrumento para ampliar a qualidade de vida da população. Este horizonte é de natural relevância às pesquisas participativas.

Por essa via, buscamos no conceito de pedagogia dialógica de Paulo Freire a conduta necessária para determinarmos os procedimentos de pesquisa, no sentido de não recairmos em dogmas teóricos e metodológicos. Para Freire (1983, p. 53), o diálogo é “o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo para pronunciá-lo”. Ou seja, o processo de conscientização e transformação da realidade passa pelo encontro e pelo diálogo; dispositivo que coloca as verdades – dogmas – no interior de dinâmicas de contestação e transformação. Mais à frente fala que nesse processo de problematização da realidade é necessário que possamos desenvolver uma concepção libertadora na relação entre educador e educando, entre conhecimento e aprendizagem, quando afirma,

Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador x educando. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível (FREIRE, 1983, p. 78).

A dicotomia hierárquica professor-aluno é produtora de dogmas docentes. Em suma, não é possível construirmos outra forma de organização social dentro do âmbito educacional, se não mudarmos também nossa organização escolar, introduzindo o diálogo no processo de ensino-aprendizagem. Para Freire, é preciso quebrar relação de verticalidade em que um é sujeito e outro é objeto. Por isso na pedagogia dialógica ambos são sujeitos do ato cognoscente. Rocha (2003), em “Pesquisa-Intervenção e a Produção de Novas Análises”, versa sobre a importância de organizações dialógicas frente ao atual modo de produção cada vez mais hierarquizado, argumentando que as metodologias coletivas (onde se insere a pesquisa-intervenção) favorecem discussões e produções cooperativas, o que acarreta na fragilização das hierarquias burocráticas e das divisões em especialidades que fragmentam o conhecimento e isolam os

profissionais. Por fim, conclui que “a pesquisa-intervenção, por sua ação crítica e implicativa, amplia as condições de um trabalho compartilhado” (ROCHA, 2003, p.71).

Neste sentido, a pesquisa-intervenção corrobora com a construção de uma educação dialógica, procurando manter nossas relações da forma mais horizontal possível, estimulando o diálogo comum, a troca de ideias, a livre iniciativa e formas de organização coletivas, de onde surgiu a ideia das oficinas fotográficas.

A elaboração de oficinas fotográficas com os estudantes possibilitou que esta linguagem servisse também como metodologia de registro e objeto de análise, de diálogo e de discurso à luz da pesquisa na perspectiva qualitativa, ao lado de sua função investigativa voltada para descobertas e criações acerca das possibilidades pedagógicas reais, proximais e potenciais (VYGOTSKY, 1998) da fotografia em sua relação tecnológica com a construção representacional do conhecimento geográfico; além de fortalecer os necessários laços sociais que a pesquisa-intervenção requer.

O formato das oficinas de fotografia, realizadas nos meses de maio e junho de 2016 no Colégio Estadual Quilombola 27 de Maio, foi pensado em consonância com a dinâmica de trabalho da pesquisa-intervenção. O doutor em Educação e fotógrafo Dietrich (2000), em sua tese intitulada “A fotografia com câmera escura como meio na atividade de aprendizagem”, justificando a pesquisa-intervenção em seus trabalhos, argumenta que “a dinâmica de oficinas facilita a construção de um espaço destinado a desenvolver soluções novas, experimentar novos caminhos e elaborar novos pensamentos, recorrendo aos meios historicamente desenvolvidos pela sociedade” (DIETRICH, 2000, p.72).

O objetivo da realização das oficinas foi fomentar um espaço de produção, discussão e circulação de fotografias como dispositivo pedagógico e metodologia de pesquisa. A oficina, portanto, foi um lugar de encontro, uma plataforma para a produção de cultura, conhecimento e registros documentais. Procuramos assim averiguar como a fotografia pode somar na construção de conhecimentos, formação de subjetividades e socialização, a partir da concepção, da produção e da leitura das imagens realizadas pelos próprios estudantes.

Por todos esses motivos, a pesquisa-intervenção foi mais do que uma escolha, mas também um caminho importante percorrido lado a lado com todos os componentes da escola e da comunidade. Moreira (2008) ressalta dois princípios que servem de norte a este tipo de pesquisa, são eles: a consideração das realidades sociais de cada

comunidade trabalhada e o compromisso ético e político da produção de práticas inovadoras.

Prendemos, ao longo da dissertação, articular as narrativas orais (através das conversações), visuais (através das fotografias) e escritas (através das legendas) com o referencial teórico e metodológico que norteia a pesquisa-intervenção, buscando entender o processo de construção de conhecimentos. Não perdemos do horizonte a ideia de despertar nos estudantes a consciência crítica, a curiosidade de pesquisar e o olhar atento, tudo isso mediado pelo professor, pela câmera fotográfica e pelo diálogo a respeito das fotografias. Sabemos da dificuldade de criação de espaços dialógicos de debate, onde todos tenham direito de voz e opinião, não apenas como “usuários” de uma tecnologia, mas também como construtores de suas próprias imagens. Portanto, ter o referencial teórico e metodológico bem embasados é de deveras importância para o fortalecimento de uma pesquisa qualitativa que atinja os seus objetivos.

É a partir desse panorama teórico-metodológico que abordaremos a fotografia não meramente como instrumento técnico, mas também social, na medida em que consideramos a face social, cultural, ideológica e econômica de toda tecnologia e epistemologia, capaz de corroborar tanto na construção de conhecimentos pertinentes às atividades geográficas como também no processo de identificação dos sujeitos como seres sociais ativamente imersos no espaço geográfico.

Já que trabalhamos a partir da dialogia e pesquisa-intervenção, as oficinas e entrevistas não estão separadas das observações participantes. Através desta metodologia de trabalho, o pesquisador não é apenas um observador-espectador, mas também alguém que está ao nível dos outros agentes sociais que compõem o intermédio da escola. Descrevendo a observação participante, Richardson acrescenta que esse tipo de observação é recomendado especialmente para estudos de grupos e comunidades, “onde o observador participante tem mais condições de compreender os hábitos, interesses, atitudes, relações pessoais e características da vida diária da comunidade” (RICHARDSON, p.261, 1985).

O principal objetivo da observação é obter informações no momento em que ocorrem as ações. Logo, esta metodologia é de fundamental importância para o entendimento da função das oficinas, já que nos permitirá um diagnóstico mais preciso da posição real – Zona de Desenvolvimento Real – dos estudantes em relação à fotografia; posto que a observação “possibilita uma verificação de detalhes mais precisa”, como afirma Richardson (1985, p.263). No entanto, sabemos que a

observação pode avaliar atos espontâneos que em outro momento não se repetiriam, comprometendo assim uma análise mais rica e profunda do tema estudado. É para minimizar esta problemática que, associado a observação, adotamos também entrevista com o professor, fazendo parte assim da metodologia da pesquisa.

A entrevista com o professor de Geografia tem como objetivo específico investigar se o uso da fotografia se dá em sala de aula. Mais do que isso, compreender como a fotografia é utilizada, a sua viabilidade e, por fim, se o professor julga este aprendizado como efetivo ou satisfatório. Metodologicamente optamos pela entrevista semiestruturada, pois necessitamos conhecer as opiniões do entrevistado, obter novas informações dele e, se for o caso, modificar comportamentos. Como técnica de entrevista, utilizamos a guiada, definida por Richardson (1985) como essencial para descobrir que aspectos de determinada experiência (um filme, uma fotografia, uma campanha social, um programa de televisão, etc.) produzem mudanças nas pessoas expostas a ela. Desta forma, o pesquisador conhece previamente os aspectos que deseja pesquisar e, com base neles, formula alguns pontos a tratar na entrevista. Richardson acrescenta que as perguntas dependem do entrevistador, e o entrevistado tem a liberdade de expressar-se como ele quiser, guiado pelo entrevistador.

A entrevista guiada se tornou a mais adequada, pois nos permite transitar entre diversos temas a serem explorados durante o transcurso da mesma, mesmo com a possibilidade dela se delongar por certo tempo, o que não oneraria de forma alguma a pesquisa, uma vez que se trata apenas de um entrevistado.

Para entrevistar os estudantes, como se tratavam de quase trinta pessoas com tempos disponíveis bastante restritos, utilizamos a entrevista compreensiva, a qual define Zago (2003) como uma técnica característica da pesquisa qualitativa e que permite a construção da problemática de estudo durante o seu desenvolvimento e nas suas diferentes etapas. Em razão disso, a entrevista compreensiva não tem uma estrutura rígida, isto é, “as questões previamente definidas podem sofrer alterações conforme o direcionamento que se quer dar à investigação. Esta é uma das principais características que me aproxima desse recurso nos estudos que tenho realizado” (ZAGO, 2003, p.295).

Assim como aponta a autora, as entrevistas – que tiveram mais tom de bate-papo aberto e se deram de forma coletiva com todos os estudantes presentes na sala – tiveram essa mesma característica de questões sofrerem alterações conforme o direcionamento que os estudantes abordavam os assuntos discutidos. É proveitoso

ressaltar que na pesquisa a câmera fotográfica assume o papel de um gatilho, ou seja, um dispositivo que, ao ser acionado, dispara determinados mecanismos de pensamento e de diálogo. Em outras palavras, a fotografia é um estímulo para gerar debate e reflexão sobre o espaço geográfico; por isso, este último momento de escutar e instigar os estudantes para que deem a sua narrativa sobre as fotografias, é tão importante quanto o primeiro e segundo momentos (oficinas e registros fotográficos, respectivamente) da pesquisa-intervenção, pois é a partir desse relato que poderemos compreender se a fotografia atua como dispositivo no processo de construção do conhecimento representacional do espaço geográfico.

Portanto, a análise dos diálogos produzidos pelos estudantes – que foram capitalizados pelas imagens que eles registraram – tem como finalidade avaliar algumas questões, como: o que as fotografias contam – quais histórias, quais paisagens? Qual o significado delas? Os registros contribuem para o ensino e aprendizagem? Em suma, o que revelam as fotografias produzidas pelos estudantes que frequentaram as oficinas? Os métodos de análises dos dados qualitativos foram balizados em metodologia própria, desenvolvida através da pesquisa-intervenção, investigando as fotografias produzidas, bem como os diálogos suscitados por elas, apontando possíveis percursos para trabalharmos a fotografia dentro de um processo didático-pedagógico.

Essa proposta, subsidiada na metodologia da pesquisa-intervenção, tem como base o anseio de refletirmos sobre propostas educacionais que levem em consideração o sujeito inserido em uma cultura contemporânea. Essas questões surgiram devido à forte influência, atratividade e alcance das fotografias – principalmente a partir do seu barateamento no século XXI –, que também educam através do olhar. Mais do que algo perdido no canto da página do livro didático para ilustrar algumas situações, ou como um “aperitivo” de apresentação, a fotografia dota de inúmeras características que podem ser utilizadas na pesquisa e no ensino de geografia, no que se refere à base representacional do conhecimento científico.

Não obstante, a fotografia assume uma dupla posição nesta pesquisa: i) a de instrumento relevante para os procedimentos de coleta de dados na pesquisa, na medida em que sua imagem é dispositivo de produção de diálogos promotores de aprendizagem acerca do conhecimento geográfico, assumindo uma parte de nosso corpo metodológico; ii) a de base conceitual de nossa análise dos dados. Nessa segunda posição, a fotografia, enquanto dispositivo pedagógico participante da construção do

conhecimento geográfico na escola, consiste em ser o fenômeno a ser inquirido, interrogado, investigado, questionado e, por fim, conhecido nessa função epistemológica relativa ao processo de aprendizagem de saberes que constituem o corpus teórico-metodológico da Geografia enquanto ciência e matéria escolar que trabalha com base em representações cognitivas do espaço; as quais tocam em questões afetivas de identidade e, portanto, em problemáticas de cunho político.

Pelo mundo da filosofia, buscamos em Walter Benjamin (1985, 1987, 2006) e Bourdieu (1965, 1989, 1996), o referencial teórico para entender o sentido das imagens. Pelo mundo das imagens, adotamos Arlindo Machado (2015), Vilém Flusser (2011), Roland Barthes (1969, 1984), Eugène Atget e outros autores que versam sobre a história, relações de poder e sua função na construção do conhecimento. Pelo mundo da geografia, Milton Santos (2008), Henri Lefebvre (1999, 2016), Vidal de La Blache (1908) e Sensini (1908) justificam historicamente o uso da fotografia na ciência geográfica. Pelo mundo da educação, István Mészáros (2004), Paulo Freire (1983, 1999, 2003) e José Moran (2000) nos fazem entender o campo educacional como terreno repleto de contradições, mas também fértil de ideias de transformação.

Estabelecidos nossos pressupostos teórico-metodológicos básicos, a estruturação desta dissertação segue-se da seguinte forma: após a introdução, na segunda seção refletimos e dialogamos sobre a fotografia, seu papel histórico, social e cultural, sua veracidade (ou a falta dela), a ideologia por trás da mesma que a conduz para diversos objetivos.

Na terceira seção refletimos sobre alternativas metodológicas relacionadas a fotografia que tornem a ciência geográfica significativa aos estudantes, e que ao mesmo tempo apresente a eles os elementos necessários à compreensão do mundo, bem como fazemos uma rápida revisão historiográfica a respeito dos geógrafos que versaram sobre a fotografia. Esta abordagem inicial terá como fio condutor a fotografia como dispositivo tecnológico na sua função epistemológica, ou seja, suas possibilidades e limites na construção do conhecimento humano.

Na quarta seção utilizamos o aporte teórico construído anteriormente para a partir destes pressupostos desenvolver propriamente a pesquisa-intervenção. Apresentamos as fotografias feitas pelos estudantes, juntamente com as suas narrativas textuais associadas aos conhecimentos geográficos e, por fim, o diálogo, ocorrido a partir da leitura das imagens. É feita a análise desse material, resgatando os diálogos constituídos entre os sujeitos que participaram das oficinas, as observações realizadas

pelo pesquisador, o debate realizado entre todos sobre a significação das imagens e o discurso do professor registrado na entrevista.

Depois dos referenciais teóricos e metodológicos das três primeiras seções e da análise da coleta de dados feita na quarta seção, a última faz um apanhado geral, em forma de síntese, fazendo assim as considerações finais do estudo.

O estudo que se segue colabora com a linha de pesquisa “Formação de Educadores Saberes e Competências” do Mestrado em Educação ofertado pelo PPGED/UFS, devido ao caráter crítico de leitura da realidade e da busca de novas proposições para a prática pedagógica. Além disso, a proposta aborda nexos, relações, contradições, possibilidades e determinações sobre o projeto histórico e formação de professores, o que é previsto pela proposta dessa linha de pesquisa.

2 A FOTOGRAFIA NO ESPAÇO GEOGRÁFICO

Nesta segunda seção abordaremos como a fotografia se insere – socialmente, economicamente, politicamente – no espaço geográfico enquanto dispositivo representacional que auxilia na construção do conhecimento em geografia. Sabemos que seria impossível abarcar todos os teóricos que versaram sobre fotografia, portanto trilhamos o caminho que julgamos necessário para entender como a fotografia, historicamente, cumpre um papel representacional na forma que relata o espaço. Sendo que, no campo das representações, encontramos, para este trabalho, as ideologias político-econômicas, as culturas e os modelos teóricos de explicação da realidade social.

Desde o seu aparecimento oficial, em 1826 (com uma chapa sensibilizada com asfalto e exposta à luz durante oito horas, obra do francês Joseph Niepce), a história da fotografia caminha lado a lado com a história da humanidade. Ao lembrarmos de imagens marcantes na história, não seria exagero configurar que muitas vezes uma fala pela outra. Mais do que obras artísticas a serem contempladas, são retratos dos espaços em que vivemos. A fotografia não é meramente objetiva, portadora de valores profundamente subjetivos, onde dentro dela também se inserem ideologias, valores, classes sociais, visões de mundo, de modo que o registro fotográfico seja sempre o resultado de uma condução guiada por determinados interesses. Estes interesses nortearão a fotografia em vários aspectos: a escolha do que deve ser fotografado, o enquadramento escolhido, a técnica utilizada (como a abertura do diafragma e velocidade do obturador), a legenda que porventura possa acompanhar a imagem, etc. Ou ainda:

O olho, como dispositivo mecânico do sistema fisiológico, é o canal por onde trafega o cenário iconográfico do qual fazemos parte. Funcionando como um sensor que capta a geometria do mundo, o olho realiza a façanha de reter e codificar, através da película fina da retina, detalhes significativos do universo. O olho, pois, é mecânico. O olhar é político. Dessa perspectiva, saber olhar é descongelar sentidos estabelecidos, paradigmas já consagrados, interpretações cristalizadas, imagens congeladas e fixas. (VITAL-DURAND, 2001, p. 95).

Aderindo a essa ideia, destacamos, para o pensamento geográfico, a parte em que o autor diz que a máquina fotográfica é “[...] sensor que capta a geometria do

mundo [...]”. Isso quer dizer que a fotografia, assim como a pintura, tem o poder de extrair, por mecanismos de representação, aspectos perceptivos do espaço, a exemplo de sua tridimensionalidade ou profundidade de campo. Ou seja, isso nos faz refletir sobre a necessidade de sabermos quais “[...] detalhes significativos do universo [...]” geográfico a fotografia consegue abstrair no campo da representação objetiva da imagem. Por essa via, não podemos deixar de considerar a câmera fotográfica como um dispositivo construído para um determinado fim, mas que não é dotado de pensamento próprio, respondendo apenas às codificações programadas pelo fotógrafo. Sabendo que a câmera fotográfica é um equipamento binário, ou seja, que não funciona sozinho e que precisa ser programado pelo homem – o fabricante e o fotógrafo –, podemos concluir que a fotografia, antes de mais nada, é uma escolha, fruto do resultado de inúmeros processos educativos que estão no plano de fundo da existência social humana.

Ora, justifica-se aqui a ideia da não-neutralidade do olhar: todos seres são políticos. Como seres políticos, são dotados cada um de seus próprios pensamentos, histórias e condições sociais. Logo, quando levamos nossa câmera para fotografar, levamos também nossas ideias, nossas crenças, nossas memórias, os filmes que assistimos, os livros que lemos, as imagens que já vimos nas revistas, televisões, *outdoors*, mercadorias. Ou seja, se levamos nossa consciência do que é e do que não é, invariavelmente nossa produção estará conscientemente ou inconscientemente atrelada às nossas próprias experiências, concluindo assim que a fotografia não manifesta apenas a imagem de algo (pessoa, objeto, animal, paisagem, etc.), sua representação pura e neutra, mas é também um espelho do próprio fotógrafo; representando, nos aspectos da imagem, sua base histórica e social.

2.1 FOTOGRAFIA E IDEOLOGIA

Ao considerarmos a fotografia como resultado destes processos educativos e ideológicos, devemos estar cientes também das inerentes representações simbólicas que a fotografia constrói acerca do espaço geográfico. Para exemplificar estas representações simbólicas podemos nos remeter à forma com a qual os indígenas são retratados nas fotografias – muitas incluídas nos livros didáticos – vestidos com penas, portando cocares e se comunicando por ruídos. Da mesma forma, é perceptível como os canais hegemônicos de comunicação reproduzem que os negros estão associados a

lugares periféricos, ou como as mulheres estão ligadas às tarefas domésticas.

Ainda é idealizada nos livros didáticos a composição da família com um homem, uma mulher e um casal de filhos, salvo raras exceções. No entanto, essas representações não fazem uma análise profunda da sociedade, pois não passam de modelos sintéticos da realidade complexa, mas que são vendidas/oferecidas ao público como retratos fiéis da realidade; como se a imagem não passasse por processos cognitivos prévios, tal como já destacamos. A imagem da mídia reproduz críticas que não se amparam na complexidade da realidade, mas sim em seus aspectos mais simples, transvestidas de valores morais geralmente carregados de preconceitos. Todas estas representações simbólicas incluídas nas imagens – e também no texto, na linguagem oral – são transvestidas de “retrato cru da sociedade”, segundo certa tradição de um realismo ingênuo, enquanto uma análise mais aguçada nos mostrará que existem valores nas imagens que servem para perpetuar as condições de privilégio e de marginalização dos espaços geográficos e de suas dinâmicas sociais.

Somando-se a este argumento, o professor Arlindo Machado, autor do livro “A ilusão especular”, ajuda-nos a entender que estas imagens consumidas têm também “um caráter ideológico – portanto, de classe –, quebrando um paradigma existente de que apenas as fotografias das camadas populares são políticas ou ideológicas” (MACHADO, 2005). Ou nas palavras de FREIRE (1999), “não existe imparcialidade. Todos são orientados por uma base ideológica. A questão é: sua base ideológica é inclusiva ou excludente?”. Sendo assim, a questão não é demonizar o discurso ideológico, mas trabalha-lo aliado ao projeto de educação que defendemos, contribuindo no processo de emancipação e autonomia individual e na construção de um conhecimento geográfico comprometido com uma leitura da totalidade do espaço, leitura, portanto contra hegemônica ao trazer elementos até então ocultados.

É demonstrando que toda imagem no seu plano de fundo diz muito mais do que aparenta a sua superficialidade, que podemos seguir para construir uma teoria da imagem que entenda os constructos representacionais do mundo de classes, não apenas um mundo narrado e maquiado pelos grupos dominantes. Se são por essas brechas midiáticas que a ideologia dominante nos atinge com maior eficácia, é salutar concluir que devemos estar aparelhados para rebatê-la e enfrentá-la no mesmo nível, certamente um dos maiores desafios das décadas que se seguirão, já que a mídia jornalística construiu, a nosso ver, certa cultura em que contra imagens – factuais – não há contra-argumentos.

A este ponto já deve estar subentendido o que queremos dizer com ideologia, aproximando-se, portanto, do conceito de Mézaros (2004), onde “a ideologia não é ilusão nem superstição de indivíduos mal orientados, mas uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada” pensada para agir na manutenção das condições de dominação das classes hegemônicas, incluindo aí as mediações que essas representações ideológicas da fotografia realizam na ação das pessoas sobre o espaço. A ideologia é parâmetro de ações políticas e econômicas. Mézaros (2004, p.187) critica também a aceitação da estrutura do discurso cientificista, argumentando que “equivale situar-se, conscientemente ou não, na estrutura de um discurso que favorece o adversário ideológico e contribui para a legitimação de sua atividade”.

Mézaros demonstra que, ao contrário do que se prega, a ciência e, portanto, seus modelos teóricos de representação do mundo e dos complexos sociais, está longe de ser neutra e “pode assumir funções muito diferentes nas confrontações intelectuais e ideológicas, segundo os contextos sociais em mutação”. Em outras palavras, o filósofo atesta que a produção de ciência e tecnologia estão intimamente atreladas ao que os discursos ideológicos desejam embasar. Então se a ideologia capitalista prega o consumismo, individualismo e competitividade, a ciência e tecnologia irão se desenvolver a partir destes pilares, de modo que a produção – material e intelectual – esteja focada em reforçar esses valores. Mas, ao contrário do que se pode pensar inicialmente, Mézaros se opõe radicalmente ao costume de ponderar a ideologia como o principal obstáculo da consciência para a autonomia e emancipação. Ao inverso, ele afirma que “a ideologia pode servir a ambos os lados com seus meios e métodos de mobilização dos indivíduos”. Por isso, assinala que o papel da ideologia emancipatória, na perspectiva educacional, pode

Perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito. (MÉSZÁROS, 2005, p. 27).

Entendemos que a construção de uma educação para além do capital, como denomina Mézaros, envolve uma luta em âmbito maior do que o próprio sistema educacional, mas compreendemos também que o processo de transformação societária não pode se dar longe do processo educativo balizado em outros valores. Aqui Freire é crucial ao afirmar que “se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a

educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante” (FREIRE, 1996, p.81).

Pensando tanto a educação quanto a fotografia inseridas neste “mar de ideologias”, devemos concluir, balizados nos pensamentos de Mézaros e Freire, que o seu papel é o de contar histórias ainda não contadas, ou recontar as que já foram contadas. Girar os holofotes para espaços até então pouco conhecidos: narrar o não-dito. Quando escolhemos o Mocambo como local do estudo de caso foi, antes de tudo, para saber o que este pequeno povoado quilombola do interior de Sergipe tem a nos mostrar e de que forma as narrativas construídas por eles – imagetivamente e textualmente – contribuem ou não para a construção do conhecimento de outros espaços.

2.2 A FOTOGRAFIA COMO DISPOSITIVO NARRATIVO

“Você não tira uma foto, você cria uma história”

(Ansel Adams)

Não precisamos ir longe para entender a fotografia como uma linguagem particular dotada de significações próprias. Buscando na etimologia dessa palavra grega encontramos “*phosgraphiein*”, ou seja, uma grafia da luz. Logo, partimos dessa compreensão de que a fotografia, enquanto tipo de escrita, narra determinada percepção sobre o espaço e as relações humanas inseridas nele.

Para tanto, defendemos ao longo desta pesquisa que a fotografia pode ser compreendida como dispositivo narrativo, entendendo dispositivo como “estratégia narrativa capaz de produzir acontecimento na imagem e no mundo”, como define Migliorin (2015). Na câmera fotográfica entendemos que este conceito pode ser aplicado, pois toda fotografia narra certa particularidade histórico-social resultada de diferentes modos de percepção, circulação e discursos construídos imagetivamente, decorrência das relações de poderes inerentes a qualquer relação social.

Vilém Flusser (2011), é outro autor a colaborar na caracterização da câmera fotográfica, apesar de não utilizar diretamente a palavra dispositivo, seu conceito de aparelho assemelha-se bastante com o que tratamos aqui, pois o mesmo considera o aparelho como um dispositivo que traduz pensamento conceitual em fotografias. Neste sentido esta definição se aproxima muito da nossa pesquisa, pois Flusser (2011, p.23)

entende o papel epistemológico da fotografia, enquanto dispositivo de aprendizagem sobre o político, o social e o histórico, portanto também sobre o espaço.

Aprofundando sua definição, o teórico afirma que aparelhos são objetos produzidos, isto é, trazidos da natureza e transformados pela ação humana através do trabalho. Porém, ao contrário da grande parte dos objetos transformados pelo homem, os aparelhos fotográficos não são bens do consumo, mas bens para produzirem bens de consumo. Desta forma, Flusser (2011) alega que a fotografia não visa modificar o mundo, mas a vida dos homens, atestando que os fotógrafos não são trabalhadores – no sentido marxista do termo –, mas informadores (bem como os pintores, escritores, contadores, administradores, etc.), o resultado dessas informações são livros, projetos e, no nosso caso, imagens.

Imagens são mediações entre homem e mundo. Mas, ao fazê-lo, e justamente por se entropar entre os dois, constroem uma representação ou, nas palavras de Flusser (2011), um biombo entre o real representado e sua representação, conforme as problemáticas linguísticas e semânticas entre a palavra e seu referente. Já Arlindo Machado afirma que a tecnologia da fotografia avança no sentido de tentar automatizar todo o processo fotográfico, reivindicando assim o poder de “duplicar o mundo com a fria neutralidade dos procedimentos formais, sem que o operador possa jogar aí mais que um mero papel administrativo” (MACHADO, 2015, p.13), que orientou, por exemplo, o uso positivista da fotografia como documento oficial, a exemplo de como fizeram o direito (retratos de prisioneiros, acusados, cenas do crime) e a antropologia (retratos de indígenas e outras culturas). Embora o autor reconheça essa tendência, critica esta postura entendendo que em vez de exprimir passivamente a presença pura e simples das coisas, as fotografias constroem representações, como ocorre em qualquer sistema simbólico ou em qualquer narrativa textual, pois, interpõem-se, objetiva e subjetivamente, entre o observador e o observado.

Machado continua seu texto justificando que a tentativa de impor à fotografia o status de imparcial e objetiva, visa dispensar o receptor da imagem do esforço da decodificação e da decifração (algo necessário em qualquer informação), fazendo passar por natural e universal o que não passa de uma construção particular e convencional, de modo que não possa existir sistemas significantes neutros ou inocentes de seus motivos. Este “fetiche pela objetividade”, como descreve o autor, é uma artimanha historicamente utilizada pelos grupos dominantes para esconder o caráter de classe de suas ações, ofertando representações virtuais como sendo

substitutadas fiéis das próprias coisas. Explica Machado:

Marx e Engels observaram que a burguesia sempre transforma em leis eternas da natureza e da razão o que não são senão suas próprias relações de produção e de propriedade. [...] Por essa razão, quando a burguesia atribui à bandeira da “objetividade” dos meios de expressão um caráter democrático, se contrapondo ao uso dirigido e engajado de seus adversários políticos, o que ela quer, na verdade, é impedir que sejam explicitados nos próprios meios o caráter de classe de sua intervenção, de modo que o seu acento ideológico não seja revelado (MACHADO, 2015, p. 19).

O alerta a ser dado sobre essa noção, como já visto, é que ele atesta que não deciframos a imagem como uma possível significação do mundo, mas a entendemos como a realidade absoluta, o único mundo aceitável. A fotografia herda da tradição filosófica ocidental a tese de que todo conhecimento verdadeiro da realidade deveria designar a ideia mental – enquanto um modo de conhecimento – como representação – um duplo – fiel da realidade material. Em outros termos, o conhecimento e todo debate teórico-metodológico entre nominalistas, empiristas, racionalistas e materialistas giravam em torno da correspondência fiel entre conhecimento ideativo e realidade material e concreta, subjetividade e objetividade. Não obstante, depois da pintura, a fotografia nasce e é aprisionada por essa necessidade epistemológica – e ingênua – de realismo, inibindo, em seu ponto de partida histórico, suas possibilidades criativas, hoje reconhecida como relevante para a ciência para além do realismo positivo. A este ponto já temos um consenso: essa acepção nada mais é do que uma artimanha para disfarçar o caráter ideológico que toda e qualquer imagem contém. Objetivando assim, que a mesma, em sua representação do real, tenha valor ou efeito de real na mente e no sentimento emotivo das pessoas, a ponto de gerar indignações ou alegrias com o “falso”.

Entender essa leitura que embasa a escolha do termo dispositivo vai além de estar ciente de um termo técnico, mas configura também uma concepção a respeito da função das câmeras fotográficas, entendendo-as, portanto, como construtora de narrativas e discursos dotados de particulares simbologias. Essa visão é de fundamental importância para este projeto, pois é preciso compreender a dimensão epistemológica dos registros fotográficos em espaços marginalizados e/ou contra hegemônicos já que se tratam de espaços pouco fotografados. Se por um lado esta representação fotográfica não será um atestado irrefutável a respeito do espaço e as relações sociais existentes nele, por outro podemos dizer que o “simples” fato de

retratar outras realidades contribui no conhecimento de espaços até então deslocados dos holofotes midiáticos.

De certo não podemos afirmar que as informações contidas nas fotografias são, de imediato, conhecimento, para além do que são, imediatamente, representações. Mas, quando mediadas através de um contexto histórico, social e espacial, tornam-se narrativas imagéticas de determinadas realidades. É, então, um relato como qualquer outro, tão verdadeiro quanto um livro e verídico como uma estória contada. Em “Fotografia como recurso narrativo”, Godolphim (1995) argumenta que,

Aqui estamos novamente no cerne da discussão: em que medida uma fotografia pode ser apropriada para articular uma mensagem? Em que medida ela tem autonomia para ser considerada enquanto “texto”, isto é, produto acabado da reflexão antropológica? Nesse caso o problema é pensar como a fotografia constitui o “texto”, esta mensagem. O que implica delimitar os formatos em que o “texto” se apresenta. Pelo menos dois níveis distintos devem ser discriminados: o potencial comunicativo de cada fotografia, que é conformado pelos elementos da linguagem fotográfica; e o potencial comunicacional que uma ou mais fotos adquirem em conjunto com um texto escrito (GODOLPHIM, 1995, p.39).

Vemos que não resta dúvida ao autor que a fotografia é uma mensagem narrativa como qualquer outra, mas que deve ter seus próprios parâmetros de análise, por isso acaba concluindo que “nessa perspectiva, a imagem não meramente ilustra o texto, nem o texto apenas explica a imagem, ambos se complementam, concorrem para propiciar uma reflexão sobre os temas em questão” (GODOLPHIM, 1995, p.40).

Godolphim dialoga com Roland Barthes, um dos mais importantes semiólogos a se preocupar com a estrutura da linguagem fotográfica, ao acreditar que toda fotografia carrega consigo um universo simbólico, sendo a mensagem fotográfica uma mensagem contínua. Analisando essas mensagens contínuas que as fotografias transmitem, Barthes (1969) divide este universo de significação da linguagem fotográfica em duas categorias: denotativa e conotativa. Enquanto, a primeira corresponde a percepção simples e superficial da fotografia, análoga a ela e aparentemente sem código; a segunda, mais completa, contém sistemas de códigos que são transmitidos e adotados como padrões imagéticos. Barthes argumenta que os códigos que constroem a mensagem conotativa são de caráter histórico e que o processo de leitura de uma fotografia é similar ao da língua “normal”, a qual só temos acesso depois de dominarmos seus signos básicos. Caso contrário, ao olharmos uma

fotografia estaríamos procedendo como se estivéssemos ouvindo uma língua estranha da qual mal sabemos a procedência. Ou nas palavras do autor,

Graças ao seu código de conotação, a leitura da fotografia é, portanto, sempre histórica; ela depende do “saber” do leitor, exatamente como se se tratasse de uma língua verdadeira, inteligível somente se aprendemos os seus signos. Em resumo, a ‘linguagem’ fotográfica não deixaria de lembrar certas línguas ideográficas, nas quais estão misturadas unidades analógicas e unidades sinaléticas, com a diferença de o ideograma ser vivido como um signo, enquanto que a ‘cópia’ fotográfica passa pela denotação pura e simples da realidade. (BARTHES, 1969, p.311).

Este conceito desenvolvido pelo autor nos evidencia como os indivíduos, de uma forma geral, criam pontes de significado com elementos da fotografia a partir de suas próprias experiências com o mundo das representações históricas da sociedade e da natureza. Por fim, Barthes questiona-se se poderia existir alguma imagem realmente denotada na fotografia, concluindo que sempre há de existir certo tom conotativo inerente ao processo de leitura de uma imagem (por isso não tratamos as narrativas dissociadas da ideologia).

Chegamos então a um consenso teórico a partir de MACHADO (2015), FLUSSER (2011), BARTHES (1969, 1982) e GODOLPIHIN (1995), que entendem a mensagem fotográfica como reflexo de um universo de representações dotados de particulares simbologias que narra certo acontecimento. Portanto, sabendo que a fotografia pode ser encarada como um dispositivo narrativo, aparelho informador e reproduzidor de ideologias, nos perguntamos e perguntamos aos estudantes: que narrativas imagéticas constroem os estudantes do Mocambo? Por que tema **X** é mais relevante do que o tema **Y**? Por que a perspectiva da fotografia registrada foi escolhida a partir daquele lugar? Por que o posicionamento da câmera se deu na horizontal e não na vertical, ou vice-versa? Um estudante que não reside naquela comunidade provavelmente tiraria uma fotografia parecida com a do estudante morador? Estas foram algumas perguntas que nortearam o último momento da pesquisa-intervenção: o diálogo com os estudantes sobre suas obras fotográficas.

Neste momento é proveitoso fazermos uma observação. Ao longo do estudo a fotografia é vista como um dispositivo binário que, usado por um ser humano, tem o poder de narrar algo. Logo, a forma como compreendemos a câmera fotográfica está mais próxima da ideia de um dispositivo para se chegar a um resultado, do que de algo que tem fim nele mesmo. Sendo assim, a câmera é um dispositivo para se obter alguma

coisa, e é o que defendemos ao longo da dissertação: construir, através do diálogo e debate coletivo, uma informação e, posteriormente, conhecimento.

Não é em si um ato revolucionário, nem tampouco um novo dispositivo didático, mas agrega demasiado valor pedagógico quando relacionado com metodologias de trabalho – horizontais e dialógicas – que permitam ao estudante estar em contato direto com o espaço geográfico, refletindo sobre ele e debatendo com seus colegas. Fosse isso, isoladamente, poderia ter grande valor por romper com a pedagogia tradicional que remete educação apenas aos muros da sala de aula; mas vai além, ao passo em que produz um material fotográfico, inédito e coletivo – pois os processos pré-fotográficos (como a formação de grupos e a escolha do que seria fotografado) e pós-fotográficos (seleção de quais fotos seriam escolhidas para a roda de diálogos) são debatidos em grupos.

Compreendemos que a produção fotográfica dos estudantes é resultado do estudo e reflexão sobre o espaço geográfico, contribuindo para o campo do conhecimento ao registrarem sua realidade, avançando no campo epistemológico para uma geografia mais voltada a compreensão dos espaços periféricos e marginalizados.

É seguindo esta investigação que consideramos importante aplicar a pesquisa em lugares periféricos, entendendo periferia como “as parcelas do território da cidade que têm baixa renda diferencial, pois, assim, este conceito ganha maior precisão e vincula, concreta e objetivamente, a ocupação do território urbano à estratificação social” (ROLNIKI & BONDUKI, p.147). Através da segregação, as camadas sociais mais poderosas comandam a composição do espaço urbano, produzindo suas casas e comércios nas regiões bem localizadas, “mas também atuando sobre toda a estrutura urbana segundo seus interesses” (SANTOS, 1990, p.210). O cunho excludente destes processos conduziu as parcelas da população de baixa renda para as bordas das aglomerações urbanas.

O Mocambo, portanto, não foi escolhido aleatoriamente, mas também pelas suas condições históricas e geográficas que o levaram a ser um quilombo em comunidade ribeirinha, à margem do grande capital, dos centros urbanos e do interesse midiático. O que os seus moradores têm a narrar sobre isso, é uma incógnita a ser estudada que será apresentada nesta pesquisa.

2.3 UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA DO USO DA FOTOGRAFIA EM BOURDIEU

Será prematuro começar a falar dos registros fotográficos dos estudantes do Mocambo sem antes pensar nas condições históricas e culturais em que eles estão inseridos. Vale considerar que ao longo de toda a história da fotografia o seu uso foi restrito aos poucos grupos sociais que poderiam ter acesso a ela. Seu alto preço de custo e manutenção, além da dificuldade do manuseio técnico, eram fatores que agravavam essa questão, tendo acesso a esta tecnologia apenas os membros da aristocracia, da elite e a emergente burguesia do século XIX.

Ao decorrer da história temos sempre o vínculo daqueles que operam a câmera fotográfica com uma condição social de privilégio e aqueles que são fotografados, quase sempre em uma posição desprivilegiada: objeto de conhecimento do outro, em vez de sujeito histórico da mudança. Para aprofundar melhor este debate, utilizaremos o teórico Pierre Bourdieu (2006), quando este remete a fotografia.

Bourdieu passou parte de sua infância no sudoeste francês, em uma aldeia camponesa chamada Béarn. Retornando anos depois, construiu um relato etnográfico analisando os usos sociais e o sentido da fotografia e da prática fotográfica. Tal relato originou o livro “O camponês e a fotografia”, escrito juntamente com a sua esposa, Marie Claire Bourdieu, e publicado em 1965. Eles iniciam o texto com a seguinte afirmação:

A fotografia é um objeto que me interessou. Considerei, naturalmente, o fato desta ser a única prática com uma dimensão artística acessível a todos e de ser o único bem cultural universalmente consumido. Achei, assim, que, por meio desse desvio, conseguiria desenvolver uma teoria geral da estética. Parece que encontrei muita coisa nesta caixa de sapatos (BOURDIEU & BOURDIEU, 2006, p. 31).

Embora a fotografia seja, em suas palavras, um bem universalmente consumido, isto não implica em dizer que todos os grupos produzem a fotografia, admitindo assim que existe um grupo social que apenas consome essa linguagem. É o caso dos camponeses franceses que Bourdieu estudou. Mas, o que justificaria que a prática fotográfica ocupasse um lugar tão restrito entre os camponeses: a ignorância perante a falta de informação sobre as tecnologias modernas? O alto custo da atividade? Ou simplesmente a relutância em aceitar este instrumento técnico artístico devido às mutações culturais as quais isso poderia implicar? Explica Bourdieu:

Nem as barreiras econômicas, tais como o elevado custo do equipamento, nem as barreiras tecnológicas, e nem mesmo o baixo nível de informação podem explicar esse fenômeno. Se a fotografia é vista como um luxo, é primeiramente porque o caráter moral do camponês exige que os gastos dedicados ao aumento do patrimônio, ou da modernização do equipamento agrícola, tenham prioridade sobre os gastos com o consumo. De uma forma geral, qualquer despesa que não seja sancionada pela tradição é considerada um desperdício. Mas isso não é tudo: a inovação é sempre suspeita aos olhos do grupo, e não só em si mesma, isto é, enquanto negação da tradição. Considerado um luxo fútil, a prática fotográfica seria considerada para um camponês uma barbaridade. Ao verdadeiro morador da cidade, totalmente estranho ao grupo, admite-se que tire fotografias porque isso faz parte da imagem estereotipada que o camponês tem dele (BOURDIEU & BOURDIEU, 2006, p. 36).

Vemos que existem inúmeras barreiras que impedem de tornar o camponês como produtor de sua própria imagem, barreiras estas tanto de ordem financeira quanto de ordem moral e cultural. Aos camponeses, restava “terceirizar” este serviço aos moradores da cidade, os incipientes *burgos*, que anos depois viriam a se configurar como uma classe social, a burguesia. Assim, a câmera fotográfica nas áreas rurais limitava-se a documentação cultural de um certo momento histórico, registrada exclusivamente por alguém que não fazia parte daquela comunidade. Seu uso era socialmente aceito para registrar festas, principalmente casamentos, associando a fotografia a formas de eternizar e solenizar momentos intensos da vida social, importante momento de reafirmação identitária do coletivo e de seus personagens.

Não se pensava, nesse contexto histórico analisado por Bourdieu, a fotografia dotada de uma função epistêmica ou munida de potencial narrativo, mas como um relato temporal sobre a ação do homem sobre o espaço inserido em determinado contexto cultural. O relato construído, ainda que se trate de uma narrativa imagética, não tem a devida intenção de sê-lo, e, por isso, é desprovido de um cuidado mais apurado. Assim, a fotografia estava mais vinculada a formação da memória do que a uma perspectiva de construção ou representação científica do conhecimento.

Para além desta discussão, Bourdieu acrescenta também que o valor histórico e social da fotografia não se determina somente por suas qualidades técnicas e tecnológicas desenvolvidas ao longo do tempo, mas também pelo fato de ter se tornado uma prática social e histórica. O autor critica a tendência dos artistas de ignorarem os fatores sociais, econômicos e políticos da imagem, valorizando assim uma arte supostamente “pura”, livre de preceitos subjetivos e determinado unicamente pelo tecnicismo estético. Bourdieu segue a crítica quando aponta:

Nessa perspectiva, é compreensível que as fotografias devam ser objeto de uma leitura sociológica; e que nunca sejam consideradas em si mesmas e por si mesmas em termos das suas qualidades técnicas e estéticas. Parte-se do princípio de que o fotógrafo sabe fazer o seu trabalho e não se tem qualquer base para fazer comparações. A fotografia deve apenas possibilitar uma representação suficientemente crível e precisa para permitir o reconhecimento. É metodicamente inspecionada e observada, à distância, de acordo com a lógica que governa o conhecimento dos outros no quotidiano (BOURDIEU & BOURDIEU, 2006, p.34).

Em outras palavras, o autor demonstra-nos que a história da fotografia não se restringe ao desenvolvimento do dispositivo analógico ou digital, ou às transformações dos modos de manipular seu ângulos e iluminações. As transformações da fotografia ocorreram e ainda ocorrem também em função das dinâmicas sociais, políticas, culturais e econômicas.

Estas reflexões sobre como a dimensão histórico-social da fotografia se deu de forma desequilibrada entre as classes sociais, servem para desembocar em uma compreensão epistemológica da fotografia, isto é, seu uso como parte de um método para a construção de um conhecimento no âmbito dos debates em torno do papel da representação na produção da ciência. Neste momento, evidencia-se a necessidade deste subitem na pesquisa: compreender que, pelo uso da câmera fotográfica ter se dado de forma desigual entre os agentes societários, foi gerada uma divisão entre aqueles que tem o capital, financeiro, intelectual e cultural para tirar fotografias e produzir narrativas visuais; e aqueles que não detêm o capital necessário, portanto ficam aquém das possibilidades de construção de narrativas. As consequências são óbvias: o espaço e as relações sociais que se dão nele são sempre vistas de perspectivas semelhantes, senão iguais.

Finalmente, retomando a leitura, Bourdieu nos ajuda a compreender, através da figura do campesinato, que o ato fotográfico não se enraizou de forma homogênea na sociedade. Ao contrário, explica que historicamente o acesso se deu de forma diferenciada, dividido entre o que podemos chamar de produtores e receptores da imagem. Criaram-se os agentes ativos (protagonista-produtor) e passivos (espectador-consumidor) da fotografia. Estabelecendo um paralelo histórico com Bourdieu e trazendo esse debate para o meio urbano do século XXI, podemos dizer que os espaços periféricos cumprem o papel anteriormente (e também atualmente) ocupado pelo campesinato; enquanto a burguesia, elite e grande parte da mídia responsabilizam-se

por representar hegemonicamente a sociedade, segundo sua própria ótica. Por isso, como já citado, é de fundamental importância que as narrativas sejam construídas, fotografadas, portanto, pelos elementos que compõem e constroem cotidianamente aquele espaço geográfico, superando a condição de referentes de discursos para assumirem a posição de autores das representações e, portanto, do processo de construção do conhecimento espacial.

Se Bourdieu mostra que, historicamente algumas camadas sociais tiveram acesso aos avanços tecnológicos apenas como consumidor e não como produtor, partimos da perspectiva de que a figura simbólica do camponês hoje está representada por outros diferentes agentes sociais (inclusive o próprio camponês). Voltar ações para esses lugares é mais do que capacitar pessoas a usarem o equipamento fotográfico, é também possibilitar que diferentes pontos de vistas sobre a cidade possam emergir das relações humanas que se tem com o espaço e o tempo. Considerando que no atual contexto globalizado muitas coisas mudaram e o acesso a câmeras fotográficas teve um aumento tão grande que hoje é raro encontrar um celular que não esteja equipado com este dispositivo.

Essa informação é tão significativa que, na próxima seção (no subitem “A fotografia no mundo globalizado”), dedicamos um momento para analisar essas atuais transformações no mundo da fotografia. No entanto, algo já podemos adiantar: mostraremos que embora o acesso às câmeras digitais tenha passado por um *boom*, não implica diretamente em dizer que o seu uso teve uma nova dimensão no que diz respeito à produção e à inovação de conteúdo, principalmente ao pensarmos seu uso em sala de aula.

Situando essa discussão dentro do contexto do nosso estudo de caso, ressaltamos que o “nosso” fotógrafo-estudante provavelmente não registrará imagens que rompam iconicamente com o objeto fotografado, ou seja, certamente não irá tirar uma foto com viés mais artístico do que documental. Antes de mais nada, por falta de conhecimento técnico e, depois, pela própria limitação da câmera operada pelos estudantes. Desta forma, a fotografia aqui buscada não objetiva uma transcendência do real alcançada por alguns artistas, mas parte do senso comum técnico da representação fotográfica. O que não podemos perder do horizonte é o olhar particular do estudante sobre o seu espaço, a leitura sobre sua vivência cotidiana dos lugares em que convive, mediado pedagogicamente por uma metodologia dialógica voltada à construção do conhecimento geográfico com base na representação fotográfica do

espaço.

A pesquisa que desenvolvemos corrobora com estas ideias, focando, portanto, mais no sentido sociológico dos registros, do que voltado necessariamente para o teor estético artístico que determinada obra pode representar. Nas oficinas desenvolvidas com os estudantes do Colégio Estadual Quilombola 27 de Maio, no Mocambo, não ensinamos os aspectos técnicos da câmera fotográfica. Essa escolha se deu principalmente pelo fato da população do Mocambo não ter acesso a câmeras profissionais, onde a técnica seria necessária para a sua configuração. Como as câmeras amadoras são automáticas do tipo “*point and shoot*” (apontar e disparar), desenvolvemos um trabalho focado na reeducação do olhar para o conteúdo da fotografia, fornecendo elementos para que percebam sua realidade de forma crítica e, por que não, documentável.

Adentrando nas categorias que o referencial teórico acima propõe, até então, para demonstrar como a fotografia se enraizou na sociedade, estamos utilizando as categorias “agentes sociais”, “campos sociais” e “*habitus*” de Bourdieu (1996), superando a ideia de um sujeito isolado e estático na sociedade. Para o autor, os agentes societários, inseridos nas instituições e classes (ou na coletividade, de modo geral), disputam entre si alguma coisa de interesse comum. Neste momento, a escolha de Bourdieu por utilizar a categoria “agentes” deve-se ao fato de entendê-la como um ser social que age e luta dentro do campo dos interesses. Assim, o autor acredita que o conceito de interesse é fundamental à compreensão da realidade, propondo uma análise dinâmica ao entender que o processo dialético ocorre na disputa interior e entre os diferentes campos e agentes da sociedade.

Portanto, ao apontar a prática fotográfica como objeto de análise sociológica, Bourdieu trilha seu caminho analítico a partir das relações sociais estabelecidas entre os usuários e programadores da câmera digital, atestando que a leitura dessa prática deve partir desta relação, e não da análise de cada parte isolada. Desenvolvendo esses conceitos, o teórico caracteriza que os agentes realizam suas práticas no interior de um campo social, onde adquirem interesses, constroem estratégias e fazem escolhas delineadas pelos *habitus* – modos habituais de agir – internalizados durante sua trajetória de vida. Com base nessas categorias, fica mais fácil compreender a utilização da fotografia a partir da sociedade camponesa francesa descrita por Bourdieu: observamos que a prática fotográfica é socialmente aceita para todos, no entanto, dividida entre “aqueles que fotografam” e “aqueles que aparecem nas fotografias”, de

forma que os *habitus* da população campesina de Béarn demonstram que a fotografia era bem aceita para certas ocasiões (como casamentos), mas reprimida em outros momentos.

É através das categorias mencionadas acima (campo social, agentes sociais, *habitus*, etc.) que Bourdieu pensa a sociedade, entendendo que os agentes sociais estão inseridos espacialmente em deliberados campos sociais, portando certos capitais (não só econômico, mas também cultural, social, político, artístico) e condicionados pelo *habitus* de cada grupo. No entanto, o pensador deixa claro que o capital econômico e cultural (capitais esses que se relacionam diretamente com o uso e a posse da fotografia) são os principais determinantes para balizar qual posição espacial os agentes irão ocupar. Assim, os agentes sociais ocuparão espaços mais próximos ao centro em razão direta da quantidade e da espécie de capitais que detiverem, da mesma forma que se distanciarão do centro quanto mais desigual for o capital acumulado. Seguindo essa lógica podemos concluir que as riquezas financeiras e culturais geram *habitus* que definem os espaços ocupados pelos seres humanos, já que os campos sociais são campos de ações orientados por regras e tradições.

Incorporando essa lógica às categorias utilizadas na análise de Bourdieu referente a fotografia, fica mais fácil entender porque a fotografia, embora mundialmente consumida, ainda resguarda diferenciações a partir do espaço em que é utilizada e das posições que se pode ocupar em relação a ela. Ou seja, se a fotografia no centro do capital é utilizada a partir de uma função, o seu uso em comunidades periféricas (como o Mocambo) terá suas atribuições revistas, a começar pela posição ocupada atrás da lente, bem como naquela ocupada por aqueles que elaboram discursos (orais e escritos) sobre a imagem (GODOLPHIM, 1995, p. 40). A este processo distintivo da utilização da fotografia, Bourdieu argumenta que:

Essas ações têm por princípio o *habitus*, que tende a reproduzir as condições de sua própria produção, gerando, nos domínios mais diferentes da prática, as estratégias objetivamente coerentes e as características sistemáticas de um modo de reprodução (BOURDIEU, 1989, p.386-387).

Para exemplificar este processo distintivo que os *habitus* reproduzem, tomemos como exemplo novamente o uso da câmera fotográfica. Sabendo que o uso da câmera será diversificado em relação ao campo social que aquele agente faz parte, observamos que a população de grande poder aquisitivo tem práticas diferentes das

camadas populares. Citaremos três exemplos: primeiro, o acesso a equipamentos mais modernos (e caros) é limitado, possibilitando que apenas certas camadas sociais possam experimentar outras opções estéticas mais complexas que a fotografia permite; segundo, a maneira de ver, entender e registrar o mundo depende do lugar que ocupamos no mundo, isto é, uma pessoa que tem oportunidade de viajar para conhecer outros lugares, que pôde aprender outras formas de cultura e modos de ocupar o espaço e que teve acesso à educação de qualidade (tal como outros serviços) certamente terá um arcabouço teórico-cultural maior do que alguém que não teve essas mesmas condições; terceiro, as formas de publicação do material fotográfico (ou seja, as formas como “deixamos que o mundo nos veja”) apresenta diferenciações, principalmente nas plataformas que são divulgadas.

Sendo assim, ao refletirmos a respeito dos diálogos feitos pelos estudantes-fotógrafos sobre suas obras, antes de mais nada, temos de levar em considerações as condições sociais e históricas, bem como nossa mediação pedagógica, que os levaram a fotografarem determinados espaços e sobre determinados ângulos. Ou seja, a partir daqui começamos a demonstrar algumas visões e posicionamentos do pesquisador deste trabalho. Primeiro foi necessário, com Bourdieu, considerar como as camadas populares tiveram, historicamente, o acesso aos meios de produção fotográficos negados ou dificultados. Por conseguinte, estamos desenvolvendo a ideia de que essas camadas populares, embora excluídos do processo de produção de imagens fotográficas, não deixam de ser consumidores das imagens, de possuírem em seus registros de memória alguma fotografia. No entanto, qual o caráter destas imagens que eles consomem? Quem as produzem? Em resumo: o indivíduo comum, desarmado tanto dos meios de produção (a câmera, as lentes, o filme, etc.) como do *know-how* para operacionalizar os instrumentos, tende a ser espectador de representações que não se amparam em suas realidades, ou quando sobre essas fotografias se interpõem como biombos (FLUSSER, 2011, p.24).

É, novamente, o caso do Mocambo, onde as informações sobre o Povoado não vêm da população daquela comunidade, mas de outros agentes político-sociais – mídia, turistas, políticos, empresas, etc. – que não fazem parte daquele espaço/campo social cotidiano. É a partir desta concepção que entendemos: a construção das representações que fazem a mediação do conhecimento social sobre o Mocambo é um conhecimento da ideologia dominante, documentado por pessoas de fora e que narra pouco ou nada sobre as necessidades da população, bem como são dirigidas para

campos sociais distintos que, devido aos seus aportes históricos, construirão discursos descomprometidos com a realidade local.

Neste sentido, a fotografia pode ser mais do que um dispositivo. Ela é um agente mobilizador, um pretexto para se discutir outras coisas, não é um fim, é um meio. Ela não é, em si, um novo conhecimento, mas a partir dela, da representação do espaço que ela nos oferece, podemos abstraí-lo. É justamente por estas ressalvas que creditamos à fotografia a sua função epistemológica de construção do conhecimento, na medida em que, para a ciência, não existe contato direto com o real, mas contatos mediados pela razão e pela sensibilidade, bem como por suas técnicas e tecnologias. Assim, entendemos que existem inúmeros acontecimentos no espaço que são pertinentes aos estudos geográficos, e que simplesmente não são fotografados, seja pela falta de equipamento ou pela falta de interesse em registrar.

Portanto, nos interessamos por essa perspectiva epistemológica da fotografia, comprometida com a construção do conhecimento não hegemônico, pois, oferece outras mediações representativas e empenhadas em registrar espaços, até então, pouco documentados e apta a construir narrativas a partir de diferentes ideologias e condições objetivas de existência.

2.4 BENJAMIN, ATGET E A PERIFERIA

Na subseção passada Bourdieu nos ajudou a entender como historicamente o uso da câmera fotográfica se deu de forma desigual entre os atores sociais. Por um lado, o teórico não utiliza a categoria classe social da escola marxista, compreendendo que "as classes sociais não existem (...). O que existe é um espaço social, um espaço de diferenças, no qual as classes existem de algum modo em estado virtual, pontilhadas, não como um dado, mas como algo que se trata de fazer" (BOURDIEU, 1996, p. 26-27). Por outro lado, Bourdieu admite que as classes sociais são uma realidade histórica ao afirmar que:

As classes sociais são apenas classes lógicas, determinadas, em teoria e, se se pode dizer assim, no papel, pela delimitação de um conjunto – relativamente – homogêneo de agentes que ocupam posição idêntica no espaço social; elas não podem se tornar classes mobilizadas e atuantes, no sentido da tradição marxista, a não ser por meio de um trabalho propriamente político de construção, de fabricação cujo êxito pode ser favorecido, mas não determinado,

pela pertinência à mesma classe sócio-lógica (BOURDIEU, 1996, p. 29).

Sendo assim, ao contrário do que pode se afirmar sobre Bourdieu à primeira vista, não se encontra na sua teoria um sujeito social a-histórico ou paralisado, mas sim uma luta constante entre os atores sociais para a ocupação dos espaços sociais, sendo que o conceito de classe social implica uma espécie de análise categorial dos campos sociais e seus agentes por um viés fundamentalmente científico – sociológico, por assim dizer. A consciência de classe, portanto, não é um dado natural da realidade, uma organização física, mas um modo dialético de abordar as diferenças e os conflitos sociais e econômicos. Por isso, embora não seja de tradição marxista, concorda com Marx quando afirma que “no que se refere as classes sociais, estas somente se tornam classes mobilizadas e atuantes quando acontece um trabalho político de construção [das consciências de classe]” (Bourdieu, 1996, p.41).

Esta consideração é importante de ser feita para que entendamos que Bourdieu não se preocupa apenas em analisar a reprodução desigual da sociedade, sendo assim um sociólogo “reprodutivista”, mas também em superar essa reprodução através de um trabalho político de construção de ações com sentido coletivo. Dentro desta possibilidade de superação, Walter Benjamin é outro filósofo que dialoga com a fotografia em seu sentido epistêmico implicado no social, sendo que é a partir dele que vamos estudar o fotógrafo Atget, que também, semelhante à orientação do olhar de Bourdieu para os camponeses, vai pensar a fotografia fora de seus campos sociais mais comuns e hegemônicos da época: prostitutas, trabalhadores, mendigos.

Benjamin (1985), em seu escrito “A pequena história da fotografia”, desenvolve uma reflexão sobre as primeiras décadas da fotografia a partir da observação de fotógrafos franceses, focando nossa leitura a partir da análise de Eugène Atget (1857-1927). Atget era um ator falido que, impossibilitado de exercer sua profissão, passou a retratar a realidade parisiense a partir da sua câmera, revelando um apurado “olhar geográfico” sobre o espaço. O singular de sua obra é que, pela primeira vez, o rosto humano em primeiro plano deixa de ser o tema dominante, dando lugar às ruas de Paris, o terraço dos prédios, as praças e lugares muitas vezes desertos ou abandonados. Mesmo quando o ser humano toma corpo em suas fotografias, são personagens às margens dos registros fotográficos, como prostitutas, trabalhadores, ambulantes, mendigos e deficientes, ou seja, figuras espacializadas na periferia da sociedade, como retratam a Figura 1, a Figura 2 e a Figura 3.

Figura 1 – Fotografia de prostitutas parisienses.



Fonte: Atget (1922)

Disponível em

<https://www.moma.org/d/assets/W1siZiIsIjIwMTUvMTAvMjAvMzBvZXRuc292bF9FdWdlbmVBdGdlcC5qcGciXSxbInAiLCJjb252ZXJ0Iiwil1d/EugeneAtget.jpg?sha=b2de66e2163a11ef>, acessado

em 22/12/2016

Figura 2 – Fotografia de trabalhadores asfaltando vias urbanas de Paris



Fonte: Atget (1921). Disponível em:

https://www.nga.gov/feature/atget/images/fullscreen/2002_73_2.jpg, acessado em 22/12/2016

Figura 3 – Fotografia de trabalhadores da limpeza



Fonte: Atget (1919). Disponível em http://escolafluxo.com.br/blog/wp-content/uploads/2015/08/atget_03.png, acessado em 22/12/2016

Em outras fotografias, Benjamin percebe que suas fotos não tinham como tema as grandes paisagens da cidade e seus lugares característicos, mas espaços vazios, nos quais muitas vezes figuram objetos que parecem abandonados ou perdidos, como carroças, rodas, entulhos, enquanto dados que representam aspectos – não ela toda – da sociedade da época. Uma segunda feição significativa do seu trabalho são as fotografias em séries de um determinado objeto, como carrinhos de mãos enfileirados, mesas empilhadas em um pátio ou vassouras penduradas do lado de fora de lojas. Os espaços despovoados, os utensílios soltos e abandonados obrigam o olhar a um distanciamento, nos levando a uma impressão de espanto diante de locais que, abordados a partir de outra ótica, seriam rotineiros e familiares para nós. A Figura 4 e Figura 5 exemplificam estas situações, enquanto a primeira ilustra uma área suburbana e periférica da cidade, a outra relata as modernas lojas parisienses, onde manequins com poses elegantes e trajés impecáveis nos fazem questionar sobre o consumismo ainda antes da Segunda Revolução Industrial.

Figura 4 – Fotografia da área suburbana de Paris



Fonte: Atget (1919)

Disponível em <https://s-media-cache-ak0.pinning.com/originals/14/b1/6a/14b16a5213567bad49dac2eb76baee7f.jpg>, acessado em 22/12/2016

Figura 5 – Fotografia de manequins



Fonte: Atget (1916)

Disponível em https://www.nga.gov/feature/atget/images/fullscreen/1995_36_4.jpg, acessado em 22/12/2016

Esses registros abrem a possibilidade de uma reeducação do olhar, que não se detém agora no que é habitual, naquilo que identificamos e reconhecemos, como o rosto humano, a cidade povoada, mas exercita o olhar nos detalhes e pormenores imperceptíveis do cotidiano, obriga a um distanciamento reflexivo em relação ao que nos é familiar. O ato de Atget tirar a câmera dos lugares onde todos apontavam, focando seus registros naquilo que não estava escondido, mas nunca era revelado, guarda em si um ato de resistência para quem quiser unir à teoria da fotografia a um retrato cru e menos anunciado ou programático da sociedade. A produção fotográfica de Atget, ao dar margem aos periféricos, está intimamente ligada a produção de

conhecimento contra hegemônico, daí a importância deste fotógrafo quando versamos sobre a epistemologia da fotografia.

Boaventura de Sousa Santos (2009) reafirma a teoria de que a tomada de recursos de comunicação por comunidades periféricas é fundamental elemento para a construção de autonomia e da emancipação de tais comunidades, possibilitando maior atuação e, por conseguinte, visibilidade junto à esfera pública política.

É evidente que essas tecnologias têm possibilitado um uso contra hegemônico. Meu trabalho teórico é, sempre, mostrar que os instrumentos hegemônicos podem ter um uso contra hegemônico. Nós não estamos em um mundo onde haja instrumentos hegemônicos, de um lado, e, do outro lado, instrumentos contra hegemônicos puros. Temos que usar contra hegemonicamente instrumentos hegemônicos – entre eles, obviamente, os meios de comunicação e a revolução da informação. (SOUSA SANTOS, 2009).

Atget sabia bem do enunciado acima e aprofundando este tema, Benjamin frisou a “significação política latente” (1985a, p. 194) das fotos de Atget, assim como indicou uma esclarecedora diferença entre fotografia “criadora” e “construtiva”. A primeira seria o tipo de fotografia voltada para a publicidade, para temas da moda ou retratos de família e que, diferentemente das imagens de Atget, não tem preocupação política ou científica. Nesse tipo de registro, como afirma Benjamin, o mundo é sempre belo, sendo capaz de produzir poderosos efeitos com a imagem, mas não compreendendo o contexto em que a fotografia está inserida. A obra de Atget, ao contrário, pode ser compreendida como uma fotografia construtiva, cuja imagem não visa a sensação ou o efeito, mas a experimentação e o aprendizado. A tarefa desse tipo de fotografia é construir alguma coisa (aqui neste estudo, chamamos de conhecimento geográfico), ela sugere que as imagens devem ser lidas e produz para isso um distanciamento capaz de suscitar o questionamento.

Ou nas palavras de Walter Benjamin:

Ele buscava as coisas perdidas e transviadas, e, por isso, tais imagens se voltam contra a ressonância exótica, majestosa, romântica, dos nomes de cidades; elas sugam a aura da realidade como uma bomba suga a água de um navio que afunda. (...) Quase sempre Atget passou ao largo das “grandes vistas e dos lugares característicos”, mas não negligenciou uma grande fila de sapateiros, nem os pátios de Paris, onde da manhã à noite se enfileiram carrinhos de mão, nem as mesas com os pratos sujos ainda não retirados, como existem aos milhares, na mesma hora (BENJAMIN, 1985a, p. 102).

O que mais nos interessa desses excertos é a possibilidade de compreender, através de Benjamin, que a fotografia permite uma perspectiva de experimentação, reflexão, construção e criação, investigando todas as suas possibilidades e sua capacidade de tornar visíveis dimensões da realidade antes desconhecidas ou, embora conhecidas, que eram excluídas do universo público reproduzido pelas imagens da pintura e da fotografia.

Já em outro texto, ao falar sobre a reprodutibilidade da obra de arte, Benjamin (2000) coloca que desde sempre existiu a possibilidade dos homens a copiarem de forma manual. A fotografia, no entanto, quebra esse paradigma permitindo que a reprodutibilidade técnica da obra seja praticamente instantânea. Sobre isso ele escreve:

Com a fotografia, a mão liberta-se pela primeira vez, no processo de reprodução de imagens, de importantes tarefas artísticas que a partir de então passaram a caber exclusivamente aos olhos que vêem através da objectiva. Como o olho apreende mais depressa do que a mão desenha, o processo de reprodução de imagens foi tão extraordinariamente acelerado que passou a poder acompanhar a fala (BENJAMIN, 2000, p. 114).

Benjamin foi um dos primeiros autores a refletir sobre o profundo impacto que a fotografia traria ao mundo das artes, não somente no sentido artístico/estético, mas também no campo da comunicação, ao perceber que a fotografia agora poderia ser reproduzida centenas de vezes e vista por inúmeras pessoas, o que até então era impraticável nas artes plásticas. Por um lado, Benjamin aborda essa questão a partir do conceito de indústria de massa – quando a fotografia exerce um poder manipulador –, por outro lado, o teórico frankfurtiano também reconhece que a fotografia poderia dotar de um potencial democrático e progressista, influenciando assim a cultura e a comunicação. É a partir desta segunda perspectiva, no que concerne aos limites deste trabalho, que abordaremos esta potencialidade da fotografia, utilizando-a como instrumento formativo nos processos pedagógicos.

Ainda sobre a reprodutibilidade da obra de arte, o autor alega que por mais perfeita que fosse a cópia, jamais ela seria igual à obra de arte original. A reprodução da obra não capta integralmente o “aqui e agora” de uma obra de arte, por isso nossa concepção de representação fotográfica estar fundamentada na ideia de parcialidade do poder da imagem em retratar uma realidade. Nesta substituição da existência única

pela existência em massa, Benjamin acredita que se perde a “aura”. Logo, a aura é singular, constituída de elementos especiais e insubstituíveis. Entretanto, em se tratando de uma transição da imagem que vai da pintura à fotografia, a partir desse conceito de “aura”, Benjamin faz uma metáfora com a aura na prática fotográfica. Como já vimos neste estudo, no princípio da fotografia utilizava-se uma chapa sensibilizada com asfalto e exposta à luz durante oito horas para conseguir chegar a uma imagem. Com o desenvolvimento lento e gradual da tecnologia décadas depois, esse tempo de exposição reduziu bastante, mas ainda assim eram necessários alguns minutos para registrar algo.

Um objeto rotineiramente usado na época era um “apoiador” de ferro que ficava preso às cabeças dos fotografados, estes apoiadores serviam para fixar o corpo das pessoas, fazendo com que elas não se mexessem enquanto a foto era tirada. Este objeto tinha grande utilidade, mas embora reduzisse a tremulação dos fotografados, ainda não conseguia fixar por inteiro a pessoa em um lugar, o resultado disso era uma “aura” que se formava em volta dela, correspondendo às pequenas movimentações do corpo enquanto o obturador da máquina – da caixa preta – era exposta à luz refletida no corpo – ou nos corpos e objetos circundantes – fotografado então fotografados. Os fotógrafos passaram a ter que lidar com minúcias do movimento até então anuladas ou depuradas pelos olhos dos pintores. A máquina capta um devir que o cérebro, embora também capte, não registra no campo da duração da imagem na consciência.

Esse “algo” que está na foto, mas que não corresponde à realidade ou a matéria, é também chamado de “centelhas do instante”, nas palavras de Benjamin (1985a, p. 99) uma “forma de estar junto”, que são fixadas na foto independentemente da intenção do fotógrafo. A metáfora estabelecida aqui condiz com o fato de afirmar que há algo na fotografia que não se reduz unicamente à capacidade artística do fotógrafo, isso porque as dimensões que a câmera é capaz de captar são diferentes das dimensões que o olhar é capaz de captar. É como se a foto contivesse muito mais do que o fotógrafo é apto a perceber ao clicar, de tal modo que aquilo que não pode ser fixado pelo olhar humano é tornado visível pela câmera, revelando aspectos da realidade que permaneciam até então invisíveis. Do mesmo modo, a máquina não capta os mesmos aspectos do olho, a começar pela amplitude de campo e pela relação de proximidade com o objeto, não esquecendo dos problemas em torno da luminosidade e da coloração das imagens.

Em suas palavras, afirma que “a natureza que fala à câmera não é a mesma que fala ao olhar; é outra, especialmente porque substitui a um espaço trabalhado conscientemente pelo homem, um espaço que ele percorre inconscientemente”. Ou seja, Benjamin afirma que o invisível pode ser capturado pela câmera. A imagem fotográfica amplia, assim, o seu campo de percepções, não apenas retratando uma pessoa, objeto ou acontecimento, mas também instaurando um campo aberto de possibilidades, criando um jogo de associações experimentado por aqueles que contemplam a fotografia. Este amplo conceito que gira em torno da aura nos é importante para voltarmos ao que já foi exposto anteriormente de que a imagem fotográfica assume dimensões muito mais amplas – culturalmente, socialmente, historicamente – do que o fotógrafo poderia imaginar inicialmente. Benjamin reforça o que defendemos nesse estudo; a ideia de que a imagem carrega um duplo simbolismo que tanto pode revelar mais sobre o fotografado quanto sobre o fotógrafo.

Atget sabe bem disso quando muitas vezes “borra” o rosto dos seus personagens fotografados. Isto não é meramente um erro técnico, mas uma escolha política, como mostram a Figura 6, Figura 7, Figura 8 e Figura 9.

Figura 6 – População observa a “Place de La Bastille”



Fonte: Atget (1912)

Disponível em <https://encrypted-tbn1.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcRKo1bIfsBPoLEohtq1pjRUUTQGGT2jQ4NIM1TgVSK5stJG-P-FoQ>, acessado em 22/12/2016

Figura 7 – Ruas de Paris



Fonte: Atget (1913)

Disponível em <http://www.americansuburbx.com/wp-content/uploads/2011/11/atget-3e-all%C3%A9-des-arbal%C3%A9triers-fb-Custom.jpg>, acessado em 22/12/2016

Figura 8 – Ruas de Paris



Fonte: Atget (1916)

Disponível em https://artblart.files.wordpress.com/2012/06/1087_79-web.jpg, acessado em 22/12/2016

Figura 9 – Fachadas urbanas



Fonte: Atget (1918)

Disponível em <https://encrypted->

[tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcRclWmg1igbjw1mZdzWITtcGuchToyjaB8_ALSSEjbR_4F4q5eswA](https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcRclWmg1igbjw1mZdzWITtcGuchToyjaB8_ALSSEjbR_4F4q5eswA), acessado em 22/12/2016

Esta escolha de Atget visa desconstruir a ideia de que o personagem representa uma pessoa, mas sim uma classe social, uma ideia. A pessoa não é mais o centro das atenções, mas sim a sua atividade, seu trabalho, seus costumes, a transformação que ela causa no espaço. Talvez sem perceber, Atget relata sobre Paris como poucos escritores o fizeram: uma Paris cada vez mais urbana, romântica e desigual.

Enxergamos uma visão particular de Atget e Benjamin perante a fotografia, se não com um poder revolucionário, ao menos entendendo a capacidade massificadora e criadora que a fotografia objetiva e subjetivamente propõe. O uso deste poder massificador da fotografia paradoxalmente animava e preocupava Benjamin. Como

autor integrante da Escola de Frankfurt e da Teoria Crítica, escrevia sobre o efeito da indústria cultural como legitimação de uma cultura mercadológica voltada às massas³. Nesse sentido, a fotografia poderia contribuir para a alienação cultural das classes oprimidas caso ela servisse apenas para reforçar os valores da indústria cultural como mercadoria. Por outro lado, Benjamin notabiliza-se, nesse grupo de pensadores, pelo seu pensamento singular a respeito da indústria cultural. Sobre isso Michael Lowy (2011) afirma que:

Walter Benjamin pertence à teoria crítica em sentido amplo, isto é, à corrente de pensamento inspirada em Marx que, a partir ou em torno da Escola de Frankfurt, pôs em questão não só o poder da burguesia, mas também os fundamentos da racionalidade e da civilização ocidental. [...] Ele, por sua vez, foi sensível aos principais temas da Escola de Frankfurt, mas distingue-se dela por alguns traços que lhe são particulares e constituem sua contribuição específica à teoria crítica. Benjamin nunca conseguiu um cargo em universidades: a reprovação de sua tese – sobre o drama barroco alemão – condenou-o a uma existência precária de ensaísta, “homem de letras” e jornalista *freelancer*. Exemplo ideal típico de um *outsider*, um marginal. Essa situação talvez tenha contribuído para a acuidade subversiva de seu olhar (LOWY, 2011).

Na teoria crítica de Walter Benjamin, indiscutivelmente a fotografia ganhava proporção na sua função construtiva e epistemológica, girando os holofotes para espaços até então não documentados, emergindo novas narrativas, além de alterar substancialmente a concepção de arte da época (bem como seus modos de produção, reprodução, função social e alcance). É nesse contexto que o teórico aclama o modo de fotografar proposto por Atget, fazendo a “re-conexão da realidade com a fotografia” (BENJAMIN, 1985, p.103), documentando a cidade de Paris com sua grandeza arquitetônica, mas também com o moderno fetiche de suas mercadorias, dispostas nas ruas, vitrines ou galpões. Atget carrega o paradoxo de, ao destruir uma visão romântica e alardeada da cidade, produzir uma narrativa espacial que constrói um relato autêntico e inédito de Paris.

³ Para entender a definição de indústria cultural nos fundamentamos em Adorno e Horkheimer. Sobre esses autores e o conceito desenvolvido, Silva (2002) explica que “a indústria cultural, segundo Adorno e Horkheimer consiste em ‘moldar’ toda a produção artística e cultural, de modo que elas assumam os padrões comerciais e que possam ser facilmente reproduzidas. Dessa forma, as manifestações de arte não são vistas somente como únicas, extremamente belas, mas principalmente como “mercadorias”, que incentivam uma reificação (ou transformação em coisa), e a alienação da arte feita para poucos e carentes de uma visão crítica a respeito”.

À vista disso, já sabemos que a fotografia revela a construção da paisagem, funcionando como elemento de transmissão de testemunhos espaciais. A contribuição de Atget, bem como a interpretação benjaminiana, foi fundamental para colocar a fotografia como construtora de outras formas de ver o mundo. Isto aumenta o caráter educacional da fotografia, já que as contribuições servem de norte ao estudo de temas relevantes ao ensino de geografia. Talvez sem perceber, Atget é um geógrafo no cerne do termo, pois tem o espaço como seu objeto central e a partir da reflexão sobre ele que propõe uma outra forma de entender e perceber o espaço geográfico.

Por esta razão é que os registros também somam para a formação pedagógica e cultural do estudante, assim como para a formação da sua visão de mundo e do meio em que vive. É também a partir destas mais recentes contribuições que a geografia começa a observar a fotografia, não somente como objeto a ser decodificado, mas como um modo de se relacionar com a sociedade.

Retomando alguns passos, já vimos, no início da seção, que a fotografia não pode ser interpretada fora de um contexto ideológico, na medida em que ela é representação sempre parcial da realidade, no qual ela foi produzida e publicizada. Vimos também que toda fotografia narra determinado acontecimento e que o seu uso historicamente se deu de forma desigual entre as classes sociais. No entanto, Benjamin e Atget mostram, na presente subseção, que este uso da câmera digital pode ser ressignificado e que os dispositivos hegemônicos podem ter um uso contra hegemônico.

A partir da próxima seção continuaremos versando sobre a relação entre fotografia e geografia, mas se nesta primeira parte do trabalho a fotografia era um meio para se pensar o espaço, agora inverteremos a lógica, tendo o espaço como um meio para se pensar a geografia. É hora de deixar os geógrafos experimentarem a fotografia.

3 A FOTOGRAFIA E O ESPAÇO GEOGRÁFICO

“O que não está em nenhum lugar não existe”

(Aristóteles)

Já dissemos que o espaço é o principal objeto de estudo da Geografia, afinal, é nele onde a ciência geográfica se realiza, toma forma e desenvolve seus estudos. Não podemos, porém, afirmar que ela foi a única ciência a se preocupar com o mesmo. O espaço é tema recorrente também dos historiadores, antropólogos, sociólogos, filósofos, físicos e de tantas outras ciências. Uma das primeiras definições de espaço foi feita pelo pensador Aristóteles (384-322 a.C), para o qual este era a inexistência do vazio, sendo então um lugar como posição de um corpo entre outros corpos. No entanto, Aristóteles ganha importância neste estudo não somente pelo esforço de descrever o espaço, mas também de representá-lo.

O filósofo foi o primeiro a desenvolver, ainda que de maneira parcial, o que chamamos de “câmara escura”, um protótipo do que viríamos, séculos depois, chamar de câmera fotográfica. Talvez seja forçoso creditar ao filósofo grego o título de um dos criadores da câmera fotográfica, mas podemos garantir que o seu esforço na tentativa de representação do espaço colaborou para o desenvolvimento das tecnologias que possibilitaram, anos depois, o surgimento da fotografia. Aristóteles subjetivamente traça uma relação entre a Geografia, como ciência do espaço, e a Fotografia, como ciência da representação, ou seja, a ciência que pensa os modos de representar o espaço, busca aperfeiçoar esses meios e criar novas maneiras de representação.

Além disso, é a partir desta lógica aristotélica que podemos afirmar que toda paisagem fotográfica é, em si, uma paisagem geográfica, entendendo que enquanto a geografia se ocupa da cena “real” e externa, a fotografia preocupa-se com a representação através de simbologias construídas imagetivamente. É sobre esta relação que versaremos nesta seção, investigando a função da fotografia como elemento de representação do espaço geográfico; que em outros termos estamos tratando a fotografia como instrumento epistemológico no campo das relações entre representação e conhecimento científico. Enquanto o filósofo Aristóteles acredita que tudo que existe precisa de alguma forma ser materializado no espaço, o geógrafo Milton Santos (2005) aprofunda essa ideia quando afirma:

O espaço é a matéria trabalhada por excelência. Nenhum dos objetos sociais tem uma tamanha imposição sobre o homem, nenhum está tão presente no cotidiano dos indivíduos. A casa, o lugar de trabalho, os pontos de encontro, os caminhos que unem esses pontos são igualmente elementos passivos que condicionam a atividade dos homens e comandam a prática social. A práxis, ingrediente fundamental da transformação da natureza humana, é um dado socioeconômico, mas é também tributária dos imperativos espaciais (SANTOS, 2005, p.34).

Com as seguintes demarcações de Aristóteles e Milton Santos podemos concluir que a história não se escreve fora do espaço e que não existe sociedade fora do espaço, como também não existe sociedade atemporal. Não obstante, acreditamos que o espaço social e historicamente construído não exerce papel neutro na sociedade, assim como a fotografia também não cumpre papel neutro na representação do espaço. Já vimos também que o espaço é tema de grande valor e referência teórica tanto para a geografia quanto para a fotografia. Compreendê-lo como dinâmico, resultado do trabalho dos seres humanos, em movimento dialético e em contínua transformação permite-nos, portanto, avançar epistemologicamente.

3.1 A FOTOGRAFIA COMO REPRESENTAÇÃO DO ESPAÇO

Na continuidade, o caminho que percorreremos a partir de agora é o de valorar as contribuições que geógrafos ou ramos da ciência geográfica deram ao uso da fotografia enquanto dispositivo de valor científico, histórico ou social. Não procuramos meramente listar um catálogo daqueles que se ocuparam sobre o tema, embora seja importante a construção de uma historiografia da “geofotografia”, mas construir um raciocínio lógico que possa embasar as formas como entendemos, lidamos e praticamos a fotografia neste estudo, bem como para entender caminhos que a fotografia trilhou até se estabelecer⁴ como instrumento técnico de coleta de dados.

Ademais, partimos nesta dissertação da premissa que a fotografia pode ser dispositivo para o aprendizado e reprodução do conhecimento, mas também para a construção dele, entendendo que os registros fotográficos relatam sobre a

⁴ É fato que a fotografia se firmou como instrumento técnico de coleta de dados e que, a cada dia, se torna mais aliada da ciência geográfica. No entanto, seria prematuro afirmar que esta técnica está plenamente consolidada entre os geógrafos.

transformação do espaço pela ação humana ou natural, contribuindo desse modo para a ampliação do conhecimento deles, o que é de relevância à ciência geográfica.

É certo, portanto, que não queremos formar estudantes de geografia aptos somente a lerem e interpretarem imagens, mas também estimulá-los a construir suas próprias narrativas visuais e inserirem nelas o seu ponto de vista. Se conjecturarmos com a ideia de que a construção de uma narrativa sobre os grupos marginalizados não pode se dar de maneira preconceituosa ou pejorativa, então devemos concordar também que ninguém melhor do que os próprios grupos para narrarem seus espaços. Não é difícil concluir: a fotografia é um pretexto – dispositivo representacional – para se anunciar outras representações e problemáticas pertinentes aos estudos geográficos.

Como já vimos, a temática da representação do espaço é recorrente e consonante entre a geografia e fotografia. Já entendemos também que não existe forma de representação que não seja dotada de valores ideológicos que sirvam para justificar o que deve ser (e o que não deve ser) fotografado. Neste momento é importante historicizar que o uso da fotografia pela ciência geográfica se deu através de dois paradigmas, o quantitativo-cartográfico e qualitativo-figurativo. Enquanto o primeiro está mais ligado à ciência positivista (como nas fotografias aéreas que visam a demarcação de territórios), o segundo está mais ligado a representação alegórica de determinados elementos (como um relevo, um presidente, uma enchente ou uma guerra bélica).

A suposta objetividade da fotografia, dentro da lógica positivista, beneficiou que a geografia pudesse se apropriar da técnica fotográfica para analisar e comparar dados objetivos relativos ao espaço e, a partir das representações objetivas realizar cálculos matemáticos e físicos para a construção civil ou bélica. Podemos citar inúmeros exemplos deste uso quantificável, como o desenvolvimento de cartas náuticas a partir de fotografias, a fotografia celeste no estudo astronômico, a fotografia topológica, etc. Se quiséssemos usar esta técnica no Mocambo, poderíamos fazer fotografias repetidas sempre do mesmo espaço e da mesma perspectiva mês após mês visando atestar a transformação da vazão do rio São Francisco ou o assoreamento do mesmo. Como não tínhamos o tempo suficiente para atestar as mudanças do espaço, bem como desviaríamos de nosso objetivo, não optamos por essa metodologia de registro.

Para a geografia humana, “corrente que pesquisa a interação entre sociedade e espaço” (Filho, 2009, p.160), surgiu para proporcionar uma leitura diferente sobre as

fotografias, ainda que mantendo a separação entre aqueles que produzem e aqueles que recebem as imagens. Vidal de La Blache, geógrafo do início do século XX, responsável pela criação da escola francesa de Geopolítica, em 1903, anunciava uma visão moderna da fotografia científica, ao afirmar sobre a necessidade de avançar para um “modo geográfico” de fotografar.

Em suma, Vidal (1908) quis apontar para dois caminhos: o primeiro era a necessidade de que geografia criasse seus próprios parâmetros de análise da imagem fotográfica; o segundo era de que a geografia abarcasse outros tipos de fotografia, antes não reconhecidas como portadoras de valor documental ou científico. Assim, para Vidal a fotografia não deveria ser somente um instrumento objetivo de conhecimento (para medir ou comparar algo, por exemplo), como na maneira positivista de fazer ciência, mas como prática dos especialistas em geografia aptos a “lerem” e interpretarem as mensagens visuais.

O teórico insistiu e exaltou durante todas as suas obras o valor da observação e descrição do campo de pesquisa, contribuindo para fazer da paisagem uma categoria fundamental da ciência geográfica, afirmando que a geografia precisa sair do “*cabinet*” e “*observer directement la nature*”, a “*art délicate*” da interpretação da paisagem que se coloca diante de nossos olhos (1908, p.61). Este interesse de Vidal pela fotografia e, por conseguinte, pela paisagem é relatado em Ribeiro (2006):

Não é uma eventualidade o destaque dado à paisagem, definida sem maiores esforços como aquilo que se vê. Cabia descrevê-la e compará-la em sua morfologia e diversidade: tipos de plantas e de relevo, regimes alimentares e plantações, desenho e material das casas, meios de transporte e traçado das estradas. Daí a utilização da fotografia como uma verdadeira técnica de pesquisa por Vidal. Todavia, era mais que um registro ou um inventário. Havia uma interpretação geográfica das paisagens (RIBEIRO, 2006, p.90).

Assim, no começo do século XX Vidal já estava convicto de que a imagem fotográfica poderia ser algo a se interpretar, desde que a fotografia fosse precedida de uma observação cautelosa do espaço e sucedida por uma legenda, a qual descreveria o campo geográfico. À vista disso, Vidal foi um dos primeiros geógrafos a romper com a abordagem positivista quantitativa da fotografia para começar a propor uma forma específica do geógrafo lidar com a fotografia, sendo ele o primeiro a utilizar o termo “geofotografia” (1908, p.65).

Dentro desta lógica, o geógrafo italiano Pietro Sensini (1908) dialoga com La Blache (1908), também na primeira década do século XX, quando escreve um artigo denominado “Como a fotografia pode se tornar um documento geográfico”, traçando de uma vez por todas uma relação que jamais viria a se separar. Sensini acreditava que para superar o estado de ilustração decorativa e se tornar um “verdadeiro documento científico”, a fotografia não deve ser separada da indicação da localização (latitude, longitude e altitude), acrescentando que “apenas a legenda não basta para torna-la por si só um conhecimento geográfico” (SENSINI, 1908, p.72).

Essas ponderações de La Blache e Sensini são interessantes ao nosso estudo de caso, pois alertaram sobre a necessidade de contextualizar textualmente o objeto fotografado, através de legendas. No momento após os registros fotográficos terem sido feitos – uma semana depois, já portando as fotos impressas –, os estudantes acrescentaram às suas fotografias também um relato textual em formato de legenda. Como não tínhamos o aporte técnico para fazer o georreferenciamento⁵ da fotografia, pois seria necessário um GPS (Sistema de Posicionamento Global) acoplado às câmeras, não podemos acompanhar as ideias de Sensini, quando este afirmava sobre a necessidade da indicação de localização. No entanto, para reparar esta questão técnica, foi recomendado aos estudantes que, ao lado da legenda, fosse informado também em que lugar foi feita a foto.

Henri Lefébvre (1999; 1986) é outro teórico fundamental do século XX a ter o espaço como principal categoria de análise. Em seus estudos, Lefébvre contribuiu de maneira singular para a interpretação do espaço através das imagens fotográficas: segundo ele, através delas é possível atestar que o espaço é fundamentalmente social, ou seja, socialmente produzido através da transformação do espaço pelo homem. Neste sentido, o teórico deslocou o pensamento positivista da geografia física para a geografia social – contemporânea às novas leituras do espaço – entendendo que o espaço é a categoria fundamental das relações humanas; criticando, inclusive, tanto o pensamento dialético hegeliano quanto o materialista histórico dialético marxista por priorizarem o tempo como categoria principal da ciência, em detrimento do espaço.

Não se tratava, para Lefébvre, de fazer o inverso, priorizar o espaço em detrimento do tempo como categoria de análise, mas operar junto com o espaço e tempo. Neste sentido, destacou que a fotografia surgiu como um importante

⁵ Entende-se por georreferenciamento uma imagem ou mapa que tenha suas coordenadas conhecidas num dado sistema de referência, acompanhado das devidas informações sobre latitude e longitude.

documento visual que une estas duas categorias, se estabelecendo na tensão entre ocultação e revelação, passando então a fotografia a ser também um dispositivo “para o entendimento de aspectos imaginários [representações mentais] do social e suas mediações, principalmente para as mediações referentes à memória” (1999, p.83). A observação de Lefébvre nos dá outra dimensão sobre o espaço, que para ele não é inerte nem imutável, mas ao contrário, um espaço dinâmico, variável através das relações humanas e profundamente enraizado de subjetividades. Se antes a fotografia era analisada apenas a partir “do que se mostra”, Lefébvre abre outras perspectivas de análise da imagem, entendendo ela a partir não só daquilo que é revelado (mostrado na fotografia), mas também aquilo que é ocultado dela (para onde os fotógrafos não miram suas câmeras). De modo que podemos afirmar que a representação fotográfica do espaço envolve uma edição da realidade antes, durante e depois do ato fotográfico.

Portanto, quando o autor associa fotografia à ideia de imaginário social, associa a fotografia não como um documento absoluto, mas como um sistema de representação dotado de memória, passível de interpretações contínuas, a depender dos campos sociais em que circula. A importância deste autor para a pesquisa já deve estar explícita: primeiro porque tem sua análise centrada na categoria espaço, em segundo porque entende a dimensão ideológica da fotografia quando percebe que ela é resultado de escolhas – objetivas e subjetivas – e, em terceiro lugar porque nos permite entender que as fotografias produzidas pelos estudantes-fotógrafos do Mocambo revelam mais do que um espaço vazio ou preenchido por objetos e pessoas, mas antes de tudo, um lugar permeado de memórias e valores identitários particulares que levaram o fotógrafo a escolher determinada cena. Assim, Lefébvre valoriza a experiência fotográfica que:

Consiste em interpretar aspectos diferentes ou fragmentos da cidade simultaneamente, fragmentos que só podem ser vistos sucessivamente, da mesma forma que existe pessoas que nunca viram certas partes da cidade (LEFEBVRE, 1983, p.91).

É, portanto, um dos primeiros a entender a fotografia como portadora de valor epistêmico, já que elas tratam de experiências vividas e relatadas sobre o espaço, portanto construtora de formulações a respeito dele.

Em suma, Lefébvre usa de maneira criativa o materialismo histórico dialético para análise da categoria espacial. Procura mostrar como o espaço é vivido, percebido, concebido, produzido e reproduzido. Desnaturaliza o conceito de espaço, afirma que

não basta pensar a partir de uma definição abstrata, buscando aplicabilidade para o conceito por intermédio de uma definição pré-estabelecida do que seria esse espaço. Vai à fundo no pensamento dialético, pois percebe que a realidade social é marcada por contradições e que a sociedade somente pode ser entendida por meio da compreensão dessas contradições. No campo epistemológico, entende o poder da fotografia como forma de narrar outros imaginários até então não concebidos, revelando uma visão esperançosa sobre a câmera fotográfica.

No atual século, citamos Cristiano Giorda (2006), geógrafo italiano, que analisa a transformação espacial da cidade de Turim quando, em 2006, ela foi sede dos Jogos Olímpicos de Inverno. O autor afirma que a fotografia permite a utilização dos saberes geográficos numa abordagem interdisciplinar da sociedade presente, propondo então uma comparação utilizando-se de seis imagens, com datas diversas, onde são analisadas as variações espaciais urbanas. Embora já tenhamos visto que o uso da fotografia como documento absoluto seja fruto da ciência positivista, o estudo de Giorda foi importante para caracterizar que eventos de ordem puramente mercadológica/comercial alteram o modo como a cidade organiza o seu território. Neste caso a fotografia assume a função de atestar algo, reforçando seu caráter científico e propositor, seu sentido epistemológico.

De certo o que podemos dizer é que nos últimos cem anos a fotografia se estabeleceu de vez no campo das ciências, respeitando-a como arte, como forma de expressão ideológica (logo, parcial e fruto de manipulação), mas também como fornecedora de inúmeras possibilidades de leitura do espaço. No entanto, com tantos exemplos – há mais de um século – da relação entre geografia e fotografia, o seu uso em sala de aula ainda é geralmente vinculado à sua função figurativa, com o objetivo único de ilustrar aquilo que é trabalhado no conteúdo programático de geografia. Se o professor ensina o conceito de montanha, exhibe uma fotografia de determinada montanha. Se o livro didático trabalha questões ligadas a conflitos regionais, coloca fotografias de algum grupo organizado portando armas. Ou seja, o estudante é geralmente levado a ser um espectador passivo, um consumidor das imagens que lhe são dadas. Ele não tem, a princípio, oportunidade de ver a sua realidade retratada nas imagens, ou ainda melhor, que ele mesmo registre fotograficamente seu espaço e que, por ventura, essa fotografia possa ser utilizada no conteúdo programático de geografia.

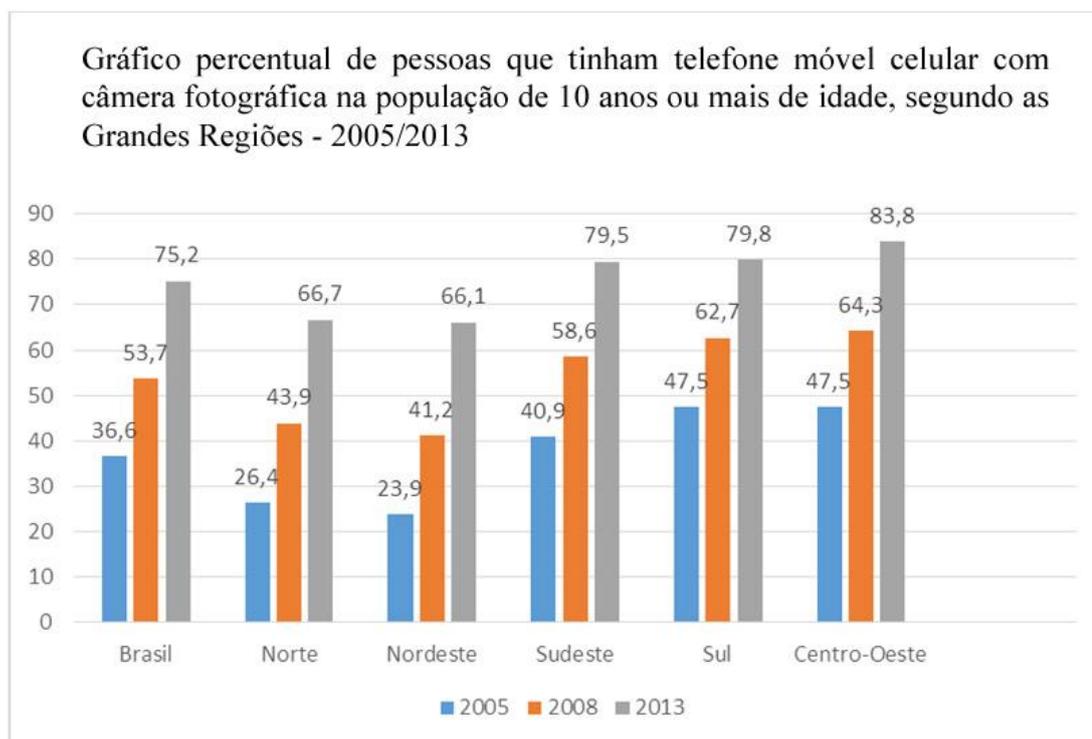
Logo, se a geografia já mostrou o valor científico, histórico e social da fotografia, inclusive como instrumento técnico de coleta de dados, o que falta para

avancarmos este debate também na geografia escolar? Afinal, sabemos que o acesso ao dispositivo da câmera digital está a cada dia massificado, que os estudantes, em grande maioria, utilizam esse dispositivo no seu cotidiano, e essa tecnologia está em consonância com novas formas de comunicação que a globalização propõe. Abordaremos essas questões na próxima subseção, dedicada a analisar os dispositivos informacionais (como a câmera fotográfica) na era globalizada.

3.2 A FOTOGRAFIA NO MUNDO GLOBALIZADO

Milton Santos é um dos primeiros geógrafos a teorizar sobre a globalização. Nas suas palavras ela “constitui o estado supremo da internacionalização, a amplificação de um sistema-mundo de todos os lugares e indivíduos, embora em graus diversos” (SANTOS, 2008, p.45). Neste contexto globalizado em que vivemos, o acesso a novos dispositivos produtores e reprodutores de informações como a internet, celular, *tablets* e câmeras fotográficas se massificaram em números impressionantes. O IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), em dados de 2013, afirmou que 3 a cada 4 brasileiros possuem ao menos uma câmera fotográfica, números que crescem em uma velocidade cada vez maior, como informa a Figura 10:

Figura 10 – Gráfico sobre uso de celulares com dispositivo fotográfico



Fonte: IBGE. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2005-2013. Gráfico de elaboração própria.

Com a globalização, ciência, técnica e informação formam um tripé fundamental. Com isso, o geógrafo Milton Santos afirma que:

A ciência, a tecnologia e a informação estão na mesma base de todas as formas de utilização e funcionamento do espaço, da mesma forma que participam da criação de novos processos vitais [...]. Os espaços, assim requalificados, atendem sobretudo a interesses dos atores hegemônicos da economia e da sociedade, e desse modo são incorporados plenamente as correntes de globalização (SANTOS, 2008, p. 48).

Corroborando com o pensamento do autor, e embora a globalização tenha facilitado o acesso também às câmeras digitais, as produções científicas e tecnológicas estão atreladas às lógicas dos interesses hegemônicos, de modo que podemos falar da massificação dos dispositivos informacionais sem, no entanto, estarmos nos referindo ao conceito de democratização do uso desses recursos, posto que aí deveríamos englobar outros fatores, como diferentes usos e finalidades de tais dispositivo. Afinal, distribuição ou acesso democrático envolve outros aspectos que envolve tecnologia de forma geral, e poderá implicar a dimensão não apenas do uso, mas a do saber, no que concerne à produção e à inovação. Este debate pode ser mais aprofundado na leitura

dos escritores da Escola de Frankfurt, principalmente Horkheimer e Adorno, quando criticam a sociedade de comunicação de massa, fruto da indústria cultural capitalista. Embora de grande valor, não adentraremos nestes autores, salvo as pontuações já feitas a partir de Benjamin.

Para exemplificar essa questão, voltamos ao campo do estudo, o quilombo Mocambo. Apesar de contar com anos de história, desde a ocupação do quilombo até a sua formação, consolidação e reconhecimento, pouco se ouve falar do Mocambo. Na internet, quando buscado por “Quilombo Mocambo Sergipe”, através do Google Imagens, apenas duas dezenas de fotos aparecem, contando pouco sobre a história deste povoado. A busca textual não soa diferente, resultando em apenas doze *links*, escrevendo, em grande maioria, sobre o reconhecimento oficial como comunidade quilombola em 2014. No *Youtube*, apenas um vídeo relatando a canoagem esportiva, mais praticada pelos turistas do que pelos habitantes do quilombo. Na televisão, apenas uma matéria de 32 segundos datada de 21 de novembro de 2014, veiculada pela TV Sergipe com o título “Quilombo Mocambo comemora Dia da Consciência Negra”, fazendo alusão às reivindicações (não comemorações) lembradas no dia 20 de novembro.

Esta escassez de informações sobre o Mocambo, no entanto, certamente não se dá pela ausência de recursos produtores de informação, como a câmera fotográfica, celular ou computador com internet. Para explicar este fenômeno teríamos de recorrer a explicações sociológicas que extrapolam os muros deste estudo, mas é fato que, vivenciando a realidade do Mocambo, é perceptível que seus moradores não acreditam haver necessidade em documentar suas realidades, os espaços que habitam e constroem, não compreendendo a utilidade da construção de suas narrativas⁶.

Ademais, documentar a transformação espacial que o povoado passou ao longo do tempo é de fundamental importância, tendo em vista que o Mocambo teve seu espaço muito transformado historicamente. Por exemplo, a cultura de arroz erradicada⁷ por conta das barragens hidrelétricas de Xingó que barraram a chegada da água que

⁶ Algo a se pensar mais profundamente em outro estudo, este de caráter mais sociológico, é se a comunidade pode compreender a utilidade da construção de suas próprias narrativas, mas negarem essa construção por motivos diversos. Bourdieu explica que na comunidade campesina qualquer atividade que não seja sancionada pela tradição pode ser considerada um desperdício. Assim, a inovação é sempre suspeita. Para além deste argumento, podemos citar também as comunidades ribeirinhas, indígenas, quilombolas, etc., que para preservar seu espaço e cultura, preferem evitar a ideia de homogeneização cultural que a globalização propõe.

⁷ Essa informação partiu do relato oral dos moradores, principalmente dos moradores mais antigos do Mocambo que cultivavam grãos.

supria as lagoas necessárias ao plantio, revelando mais uma vez que a paisagem presente não pode ser considerada natural, pois possui um passado infimamente registrado. Esses registros fotográficos são de suma importância, pois ao comprovarem imagetivamente algumas situações vividas, influenciam também nos processos de produção de conhecimento, em especial na ciência geográfica. Este pode ser considerado um bom exemplo de quando a fotografia se torna epistemologicamente necessária.

Em detrimento desses registros, predomina o costume das *selfies*, amplamente difundido pela indústria cultural de massa. A massificação da *selfie* se deu principalmente a partir de 2013, mesmo ano em que o IBGE, conforme Figura 10, analisou o *boom* de celulares com câmera no Brasil. É verdade que a cultura das *selfies* tem sua valoração ao se tornarem explosões vitais de autoafirmação, revelando ser também uma ferramenta de construção identitária dos indivíduos. No entanto, essa nova “febre” não pode ser vazia de sentido, repleta apenas do valor consumista que a fotografia pode dotar, é por isso que a fotografia deve ter seu uso embasado, refletido e repensado para que não caia na banalidade narcisista e individualista.

Os dispositivos informacionais abrem novas possibilidades em busca da transformação social já que permitem, por exemplo, vias de comunicação direta que rompem em parte com os grandes veículos de comunicação a serviço do capital (seja ele a televisão, rádio, revista, jornal ou livro didático). Com um computador conectado à internet podemos permitir que grupos sociais marginalizados contem suas próprias histórias sem a necessidade de grandes intermediários. Com isso, algumas manifestações virtuais podem ganhar um peso até então inexistente. Porém, como analisa Milton Santos, a tomada de consciência rumo à construção de uma nova sociedade não ocorre ao mesmo tempo para todos:

O processo de tomada de consciência – já o vimos – não é homogêneo, nem segundo os lugares, nem segundo as classes sociais ou situações profissionais, nem quanto aos indivíduos. A velocidade com que cada pessoa se apropria da verdade contida na história é diferente, tanto quanto a profundidade e coerência dessa apropriação. [...] O passo seguinte é a obtenção de uma visão sistêmica, isto é, a possibilidade de enxergar as situações e as causas atuantes como conjuntos e de localizá-los como um todo, mostrando sua interdependência. A partir daí, a discussão silenciosa consigo mesmo e o debate mais ou menos público com os demais ganham uma nova clareza e densidade, permitindo enxergar as relações de causa e efeito como uma corrente contínua, em que cada situação se

inclui numa rede dinâmica, estruturada, à escala do mundo e à escala dos lugares (SANTOS, 2004, p. 168).

Despertar nos estudantes o senso crítico para a importância da fotografia na construção do conhecimento geográfico é, em suma, um processo de tomada de consciência epistemológica, pois trata-se de compreender que os conhecimentos científicos devem estar à mercê de toda sociedade, não apenas daqueles que controlam os meios hegemônicos de produção.

Sendo assim, certo de que conseguimos traçar uma relação – científica e social – entre geografia e fotografia, partiremos para a próxima seção, onde justificaremos a escolha da fotografia como dispositivo de mediação pedagógica no contexto de uma relação de educação, pautada pelo dialogismo, que visa a construção do conhecimento geográfico com base na representação do espaço. É nesta seção onde estarão as bases que justificarão o tipo de metodologia escolhida e a forma como desenvolvemos a pesquisa no Povoado Mocambo.

4 UMA EXPERIÊNCIA NO QUILOMBO MOCAMBO

4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Primeiramente, é importante sistematizar que nossos procedimentos metodológicos está dividido em quatro etapas básicas: a) concepção teórica e política de método científico, anteriormente fundamentada pelos nosso referencial teórico-conceitual e aqui reforçada pela orientações metodológicas de Moran (2000); b) por meio de oficinas pedagógicas e entrevistas com os estudantes realizamos a preparação conceitual e técnica dos estudantes para a execução dos procedimentos de coleta dos dados a partir, respectivamente, do manejo, pelos próprios, da câmera fotográfica e dos diálogos subsequentes sobre as fotografias; c) processo e organização da coleta de dados, dividida em dois momentos: i) produção das fotografias; ii) diálogos didáticos – análise dedutiva e tácita – sobre a fotografias (detalharemos esta parte logo à frente); d) análise dos dados foi organizada pelas mesmas categorias didáticas que sistematizaram a coleta, sendo que acrescentamos mais três categorias transversais de análise dos conteúdos então didaticamente dispostos. Os três elementos que nortearam tanto a escolha das fotografias quanto a síntese do diálogo foram: relevância ao conhecimento curricular de geografia, importância ao conhecimento espacial do lugar e expressão da cultura do Mocambo. Esses elementos estarão, na análise de dados, articulados com os conceitos desenvolvidos no referencial teórico anteriormente exposto.

É fundamental explicarmos que as categorias que organizaram a coleta dos dados, tiveram origem teórico-prática na seguinte situação: na época, o professor de geografia da escola, de acordo com a organização curricular da disciplina de cada turma, estava trabalhando com os seguintes conteúdos programáticos: “globalização” e “fauna e flora” (detalhamos sobre isso mais à frente desta dissertação).

Não sendo suficientes para a análise do conteúdo, cada um dos diálogos agrupados nas três categorias foi analisado pelas seguintes categorias que revelam outras divisões internas da realidade agrupada nas categorias didáticas.

A partir do entendimento de Santos (2010), pensamos o conceito de homem não como um ser estático, mas um homem societário, imerso no espaço e principal transformador dele. Neste sentido, aproxima-se do conceito de Bourdieu (1996) de

agentes sociais, pois ambos entendem o sujeito como fundamental na dinamização e construção do espaço/sociedade. Sendo assim, caracterizamos o conceito de homem, antes de mais nada, entendendo como um ser humano (homens e mulheres) ativos, presentes e, em relação com outros elementos do espaço: construindo casas, remendando redes de pesca, lavando roupas, em organizações coletivas, etc. Sabemos que, geralmente, essa construção do espaço pelo homem não se dá de forma aleatória, mas regida pelas normas do capital, que define os espaços úteis (ou não-úteis) e valorizados (ou não-valorizados); essa consideração é pertinente para desconstruirmos a noção de espontaneidade na construção do espaço, pois entendemos que o espaço é resultado, antes de tudo, das relações históricas, sociais, econômicas, políticas e culturais contidas nele.

Nossa compreensão do conceito de natureza se aproxima da definição de Santos (1997), quando afirma que hoje ela não é um valor, nem sequer natural, mas resultado de um processo histórico socialmente construído. Ou seja, tal como o homem, a natureza também não é absoluta e imutável, mas, fruto de um contexto geográfico específico, ou nas palavras de Gonçalves (1996), “a natureza pode ser considerada como tudo aquilo que se opõe a cultura” (1996, p.121). A partir desse entendimento, elucidamos aos estudantes que eles poderiam fotografar a natureza buscando aspectos da fauna e flora, aspectos geológicos ou do relevo, mas também a relação da natureza com o homem.

A última categoria, agricultura, talvez pudesse ser confundida com os conceitos de natureza de homem, já que a agricultura consiste na relação entre homem e natureza, através de técnicas utilizadas para cultivar plantas com o objetivo de obter determinado produto (alimentos, bebidas, energia, etc.). No entanto, o professor Alexsson trabalhava com os estudantes os assuntos “flora e fauna” e “o homem globalizado” a partir da perspectiva da agricultura: no primeiro caso, identificando a flora a partir da agricultura; no segundo caso, identificando como as transformações recentes da agricultura do Mocalbo são reflexos da globalização. Nesse sentido, decidimos coletivamente colocar o tema da agricultura como uma categoria à parte para ser registrada.

Por fim, é salutar compreender que essas concepções das categorias são passíveis de diferentes entendimentos e abordagens, exatamente por esse motivo julgamos válido demandar algum tempo para elucidarmos nossa compreensão sobre

essas categorias, para que os estudantes-fotógrafos pudessem ir a campo certos do entendimento de cada categoria.

O tema central de nossa pesquisa, nesta seção, perpassa pela caracterização da fotografia como possibilidade metodológica enquanto dispositivo didático na construção representacional do conhecimento geográfico, viabilizando um outro tipo de aproximação que permeia o processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar. O caminho proposto é o diálogo entre as linguagens visual, oral e escrita, visando uma pesquisa de prática pedagógica inclusiva e articulada, tanto com linguagens artísticas quanto com as demais linguagens de outros campos do saber, como o geográfico. Segundo Freire (1999), “a teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade”.

É conjecturando a partir dessa ideia que visualizamos a necessidade de unir ensino e pesquisa também nas séries de ensino fundamental e médio, ao contrário da tradição enraizada de tratar a pesquisa como foco apenas da graduação e pós-graduação. Ainda nas palavras de Freire (1999), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro”, em que através de uma leitura dialética, uma complementa a outra.

Corroborando com Freire, Moran (2000), em “Novas tecnologias e mediação pedagógica”, acrescenta que o professor, dentro dessa relação dialógica entre educador e educando, deve

Se tornar um orientador setorial do processo de aprendizagem, integrando de forma equilibrada a orientação intelectual, a emocional e a gerencial. O professor é um pesquisador em serviço. Aprende com a prática e a pesquisa e ensina a partir do que aprende. Realiza-se aprendendo-pesquisando-ensinando-aprendendo. O seu papel é fundamentalmente o de um mediador. (MORAN, 2000, p.21).

Assim, cabe ao professor mediar o processo pedagógico, elaborar caminhos que facilitem a aprendizagem, para que, juntos, ambos cheguem ao processo de construção do conhecimento. Sobre este processo, Moran afirma que:

O conhecimento se dá fundamentalmente no processo de interação, de comunicação. A informação é o primeiro passo para conhecer.

Conhecer é relacionar, integrar, contextualizar, fazer nosso o que vem de fora. Conhecer é saber, é desvendar, é ir além da superfície, Conhecer é aprofundar os níveis de descoberta, é penetrar mais fundo nas coisas, na realidade, no nosso interior. Conhecer é conseguir chegar ao nível da sabedoria, da integração total, da percepção da grande síntese, que se consegue ao comunicar-se com uma nova visão do mundo, das pessoas e com o mergulho profundo no nosso eu. O conhecimento se dá no processo rico de interação externo e interno. Pela comunicação aberta e confiante desenvolvemos contínuos e inesgotáveis processos de aprofundamento dos níveis de conhecimento pessoal, comunitário e social. A construção do conhecimento, a partir do processamento multimídico, é mais "livre", menos rígida, com conexões mais abertas, que passam pelo sensorial, pelo emocional e pela organização do racional (MORAN, 2000, p. 26-27).

Sendo assim, conhecer é compreender outras dimensões da mesma realidade, através da relação com os outros saberes. Logo, a construção do conhecimento se dá através do raciocínio e do desenvolvimento de habilidades geradoras de representações mediadoras (como ler, escrever, ouvir, observar, comparar, relacionar, comunicar, etc.). Na presente pesquisa corroboramos com as ideias expostas e com o que Moran chama de aulas-pesquisas, transformando uma parte das aulas em processos contínuos de informação, pesquisa e comunicação, através do qual constrói-se o conhecimento individualmente e coletivamente entre o professor e estudantes ativos. Ou nas suas próprias palavras:

Aulas-pesquisa, nas quais professores e alunos procuram novas informações, cercar um problema, desenvolver uma experiência, avançar em um campo desconhecido. O professor motiva, incentiva, dá os primeiros passos para sensibilizar o aluno para o valor do que vai ser feito, para a importância da participação do aluno nesse processo. Aluno motivado e com participação ativa avança mais, facilita todo o trabalho do professor (MORAN, 2000, p. 47).

O papel do professor, para Moran, é o de gerenciador do processo de aprendizagem, coordenando todo o andamento, o ritmo adequado, fazendo o balanceamento das diferenças e das convergências. Corrobora com Freire, quando este afirma que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua construção. Assim vemos uma linha de pensamento bem comum entre Moran e Freire, ambos acreditam na importância do conhecimento, e do processo pelo qual o estudante passa até tomar o conhecimento para si.

Esses apontamentos são fundamentais para subsidiar a nossa intervenção dentro da pesquisa, que se trata de estudo de caso, com abordagem descritiva, baseando-se no método de pesquisa qualitativa. Os procedimentos metodológicos descritos a seguir, portanto, são respaldados nesses pensamentos expostos anteriormente, e que balizaram a forma dialógica de intervenção dentro da comunidade.

Metodologicamente, entendemos a fotografia como dispositivo de representação adequado para compor um método didático-pedagógico voltado à construção do conhecimento representacional do espaço geográfico, conforme já refletimos teoricamente sobre o papel da representação na produção científica. Esse procedimento, capitalizado pela pesquisa-intervenção, gerou dois tipos de dados coletados: i) as representações – imagens – fotográficas do espaço da comunidade; e ii) os discursos (as narrativas textuais e orais) epistemológicos (políticos) produzidos pelos estudantes sobre as representações fotográficas e os conhecimentos então despontados durante os diálogos; os quais figuraram algumas análises dedutivas e tácitas das imagens na medida em que, respectivamente, as fotografias foram organizadas segundo categorias básicas.

Necessário deixar claro, em especial sobre o segundo item da coleta de dados, que, na presente pesquisa, não focaremos, na condição de pesquisador, o âmbito da análise fotográfica. Contudo, ela também possa ser analisada, em certo nível elementar e assistemático, a análise das imagens ocorreu, na medida em que os estudantes, a partir das fotografias, identificaram, dialógica e discursivamente, divisões categoriais do espaço representado, tanto em termos físicos quanto humanos. Além disso, enfatizamos que as imagens sofreram um processo dedutivo de análise, na medida em que o próprio processo de escolha dos conteúdos fotografados foi didaticamente dividido pelas seguintes categorias geográficas, conforme já exposto na introdução: “natureza” (clima, fauna, flora, rio), “agricultura” (plantio e pecuária) e “ação dos seres humanos” (grupos socioculturais, família, casa, trabalho, escola).

Sabendo que o cerne da nossa análise se encontra, principalmente, nas leituras de mundo que as fotografias despertam, reforçamos a valorização da câmera fotográfica e seu produto representacional, a fotografia, como um dispositivo didático para gerar reflexão e diálogo sobre o espaço geográfico, na medida em que ela, como já vimos na revisão teórica, implica caracterizações, composição, decomposição do espaço de acordo com os interesses sociais, políticos e econômicos responsáveis pela

divisão teórico-prática da geografia. Desta forma, corroborando com Lefévre (1983), não buscamos valorizar a fotografia como um documento absoluto, mas como uma representação do imaginário social composto por um sistema de representações que constituem o conhecimento geográfico desde sua concepção até seu desenvolvimento, passível de interpretações contínuas. São essas interpretações e significações que buscamos entender na análise dos dados então levantamos durante os dois momentos da coleta há pouco explicitado.

Antes de começar a relatar nossa pesquisa de campo, informaremos no Quadro 1 as datas em que realizamos a pesquisa-intervenção e o que foi feito em cada dia:

Quadro 1 – Datas e atividades realizadas durante a pesquisa-intervenção

Data	Atividade
05 de maio de 2016	Oficina fotográfica - Temas discutidos: - Fotografia: o que existe além do selfie? - A realidade e sua representação - Recortes na fotografia. A edição e a questão da intencionalidade Duração: 2 horas
12 de maio de 2016	Oficina fotográfica - Temas discutidos: - Globalização e fotografia - A fotografia como relato e denúncia do espaço Duração: 2 horas
19 de maio de 2016	Execução das fotografias. - Montagem do equipamento fotográfico - Registros fotográficos: vamos ao campo Duração: 3 horas e 30 minutos
02 de junho de 2016	Avaliação do projeto - Construção das legendas - Diálogo a respeito de cada fotografia Duração: 2 horas
03 de junho de 2016	- Diálogo a respeito de cada fotografia - Entrega das fotografias para cada autor

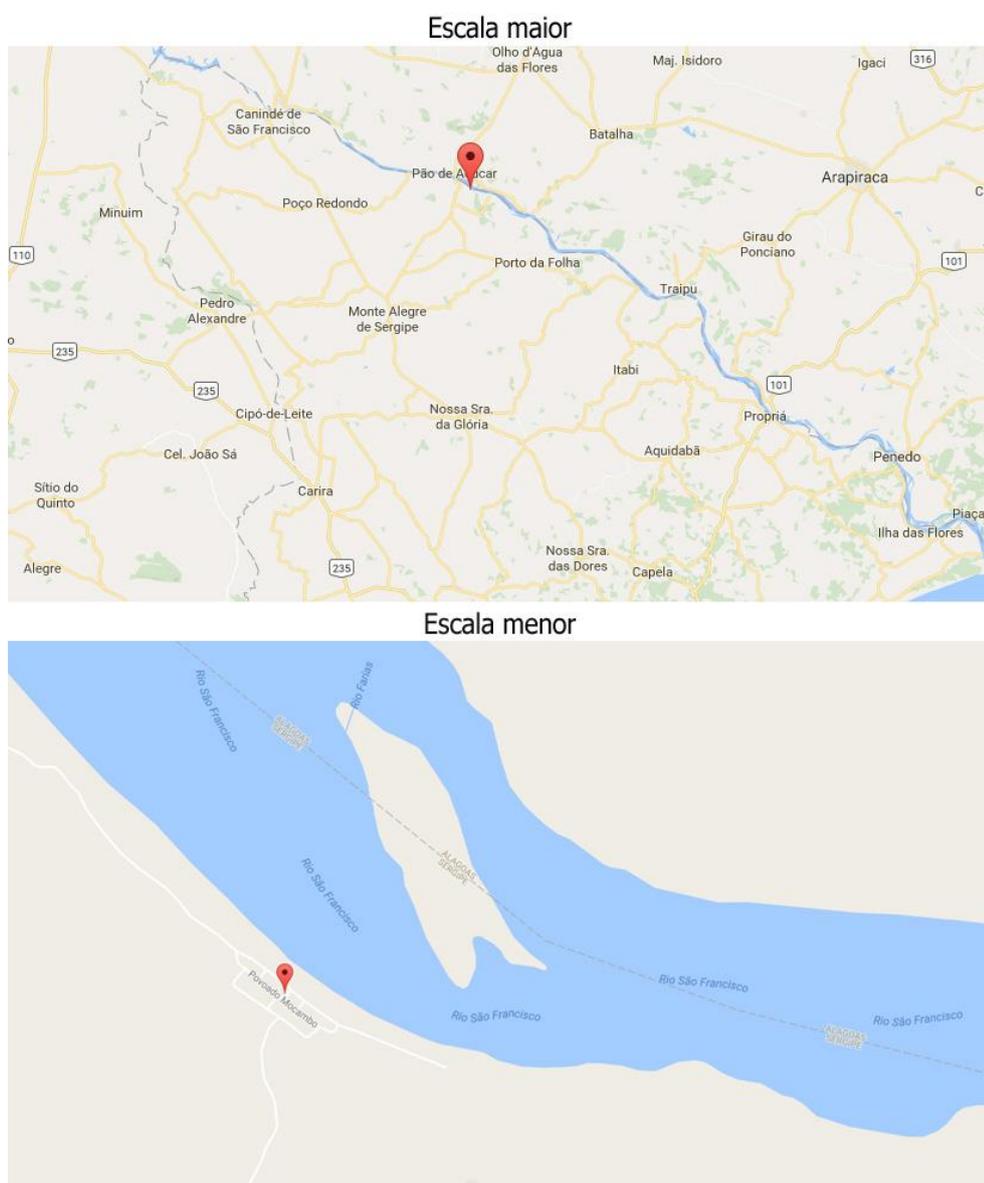
	Duração: 2 horas
21 de julho de 2016	- Entrevista com o professor Duração: 1 hora e 30 minutos

Fonte: Gráfico de elaboração própria.

4.2 O QUILOMBO MOCAMBO

Como já relatado, o universo da pesquisa foi o Colégio Estadual Quilombola 27 de Maio, situado no povoado Mocambo (Porto da Folha/SE), como mostram os mapas da Figura 11, em diferentes escalas:

Figura 11 – Localização do Mocambo



Fonte: Google Earth (2016)

A localização do povoado Mocambo guarda não só a peculiaridade de ser um assentamento quilombola, mas também uma comunidade ribeirinha às margens do rio São Francisco. Foram por esses motivos que o pesquisador, em 2014, conheceu a comunidade, através do convite do professor de artes do Colégio 27 de Maio. Nos primeiros encontros desenvolvemos uma série de oficinas fotográficas, ensinando os estudantes a operarem câmeras e produzirem pequenos vídeos. Isso culminou em uma exposição fotográfica no mesmo ano, fazendo com o que pesquisador vivesse algumas semanas na comunidade. Essa primeira aproximação instigou para uma pesquisa mais profunda a respeito do que as fotografias e o diálogo a respeito delas poderiam despertar no conhecimento dos estudantes acerca do espaço geográfico, que se trata do presente estudo.

Corroborando com a argumentação acima, o Mocambo foi mais do que mero coadjuvante, mas o lugar central para desenvolvimento da pesquisa. Os estudantes – que fizeram os registros visuais, as narrativas textuais e, ao fim debateram coletivamente sobre as fotografias produzidas, – obviamente estão no cerne da pesquisa, enquanto coautores, pois foram os geradores e debatedores dos dados coletados. Mas sem os outros membros da escola: os pescadores, artesãs, rezadeiras, além das ruas, costumes e tradições, nenhum registro seria possível, entendendo por fim que a comunidade não só compõe a pesquisa como é a parte mais fundamental dela. Aqui o pesquisador assume o papel muito mais de mediar teórica e metodologicamente a construção deste conhecimento em comparação a sua validação, tendo em vista a atuação como participante deste “ciclo epistemológico”. A Figura 12 mostra a entrada do Quilombo Mocambo:

Figura 12 – Entrada do Mocambo



Fonte: Registro do Pesquisador em nov.2015.

Composta por 114 famílias, a área onde vive a comunidade, às margens do rio São Francisco, foi decretada, em novembro de 2009, como de interesse público para a consolidação de um território quilombola. A partir do decreto, foi iniciado pelo Inkra/SE um processo inédito no país, com a obtenção de áreas particulares para a consolidação do território. Ao final de 2013, a autarquia federal concluiu a obtenção dos últimos imóveis particulares inseridos na área delimitada, e finalmente o Mocambo foi reconhecido oficialmente.

A comunidade é dividida por uma grande rua sem calçamento e com rede sanitária bastante deficitária. As casas de pau-a-pique que restaram, aos poucos estão sendo substituídas por outras de alvenaria. O Mocambo é assistido por energia elétrica, mas ainda não tem serviço de telefonia móvel. Obtém água do rio São Francisco através da drenagem, sem qualquer tipo de tratamento, contribuindo para o aparecimento de uma série de doenças entre os moradores, segundo relatos dos mesmos. O rio, usado prioritariamente para pesca, também serve para transporte, lavagem de roupa, banhos de pessoas e de animais e para abastecimento de carros-pipa, como mostra a Figura 13:

Figura 13 – Abastecimento através do rio



Fonte: Registro do Pesquisador em nov.2015.

A economia do Mocambo é baseada na pesca e na exploração pecuária de bovinos e caprinos, além de criatórios de avicultura e animais de serviço, como cavalo, burro e jumento. Além disso, as famílias contam com ajudas governamentais, através da prefeitura que subsidia a cesta básica e do governo federal que destina uma verba para famílias habitantes de comunidades quilombolas.

Manifestações culturais hoje em dia são mais de cunho folclórico e religioso, como o Samba de Coco, Reisado e uma festa no dia 27 de maio, para celebrar quando o Mocambo foi reconhecido oficialmente. Durante o ano em que desenvolvemos a pesquisa não conseguimos registrar nenhum desses eventos, que são cada vez mais casuais, e muitas vezes descolados do sentido originário das tradições quilombolas. O dia 13 de maio (abolição da escravidão) não é lembrado, no dia 20 de novembro (dia da consciência negra) é feito um evento para respaldar a cultura afro-brasileira, mas restrito a comunidade escolar.

4.3 O COLÉGIO ESTADUAL QUILOMBOLA 27 DE MAIO

Localizado na zona rural do município de Porto da Folha/SE, o colégio “27 de Maio”, atualmente conta com 173 estudantes matriculados, sendo 95 estudantes do ensino fundamental e 78 do ensino médio. Nem todos os estudantes são do Mocambo, tendo em vista que povoados vizinhos como Ranchinho e Lagoas não possuem escolas,

e por isso, oferecem transporte público até o município vizinho Mocambo; este dado é importante para sabermos que nem todos que fotografaram são provenientes do mesmo espaço e justamente por viverem espaços distintos – ainda que próximos – podem revelar leituras diferentes sobre o mesmo espaço.

Atualmente o colégio dispõe de nove professores e apenas um para lecionar a disciplina de Geografia, professor Alexson, responsável pelas oito turmas que vão do ensino fundamental inicial até o ensino médio final. Dentro do universo de todo o Colégio nós selecionamos os estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental e o 1º Ano do Ensino Médio, tratando-se, portanto, de uma amostra intencional e não probabilística. A escolha pelas turmas que desenvolvemos o trabalho (1º ano do ensino médio e 8º ano do ensino fundamental) se deu por algumas questões, como a vontade dos estudantes em participar do projeto fotográfico e o número reduzido de estudantes em cada turma, podendo uni-las na mesma oficina, e ainda assim, manter o número máximo de 30 estudantes, número limite para desenvolvermos uma pesquisa que pudesse ser um campo aberto de diálogo e proposições, onde todos contribuíssem de certa maneira.

Nossa primeira relação com o Mocambo se deu em 2014, quando o pesquisador foi convidado pelo professor de artes do colégio para lecionar oficinas de fotografia na região. Depois desse primeiro contato, começamos a investigar o colégio como possível lugar a ser estudado e desenvolvido o trabalho de campo. Em outro momento de visitação marcamos uma reunião com a coordenadora (Doralice), diretora (Ana Lúcia) e o professor de Geografia. Quando todos aprovaram e se mostraram interessados em colaborar com o projeto, até mesmo o incluindo dentro da carga horária letiva do colégio. A partir daí fizemos uma terceira visita para conhecer e apresentar aos estudantes, perguntando quem estava interessado em participar do projeto e iniciando as inscrições para as oficinas. Só quem participasse das oficinas poderia participar da segunda e terceira parte do projeto para os registros fotográficos e a narrativa textual construída sobre eles. Depois de esclarecidas estas condições iniciais, inscreveram-se 28 participantes, número considerável já que as duas turmas totalizavam 35 estudantes.

Conforme mencionado na introdução desta dissertação, as oficinas ajudaram na elaboração de novos pensamentos e usos a respeito da câmera fotográfica, estimulando os estudantes a refletirem sobre novas possibilidades de registros que não entenda somente uma fotografia isolada, mas uma narrativa construída a partir de uma

série de imagens, sempre vinculadas às suas respectivas legendas. As oficinas servem, portanto, como base para criarmos uma plataforma para construção de cultura e conhecimento.

4.4 AS OFICINAS FOTOGRÁFICAS: PREPARAÇÃO PARA A COLETA DOS DADOS

As experiências compartilhadas no projeto de pesquisa-intervenção se deram inicialmente através das “*Oficinas Fotográficas*”, nos levando a refletir mais sobre o ato fotográfico do que necessariamente sobre aspectos técnicos da fotografia. Avaliamos que não fazia muito sentido “ensinar” os estudantes a operar câmeras complexas porque, primeiro, não tínhamos câmeras de tal porte disponíveis para uso; segundo porque mesmo que este conhecimento técnico seja válido, sua utilidade seria restrita, tendo em vista a necessidade de maior investimento para adquirir tais câmeras; e em terceiro, porque os estudantes já conheciam os princípios básicos da fotografia, pois esta é uma prática corriqueira, mesmo em um povoado distante dos centros urbanos (como já avaliamos na subseção “A fotografia no mundo globalizado”).

Assim, o objetivo principal das oficinas foi refletir sobre elementos que contribuem para reeducação do olhar, compreendendo a fotografia dentro de uma prática social mais abrangente, resultado da nossa história e cultura. Com esse objetivo, foram construídas propostas de trabalho com a intenção não só de problematizar as questões formais da linguagem fotográfica, como também desencadear a reflexão sobre os diferentes papéis e as relações estabelecidas no ato fotográfico e no processo de ensino e aprendizagem. O ato fotográfico é contribuinte para despertar e estimular a formação de um olhar mais crítico e sensível sobre a realidade, desde que tomemos a linguagem fotográfica de forma a explorar suas potencialidades como prática mobilizadora de diferentes formas de olhar, revelar e compreender a realidade. É a partir desta relação dinâmica e dialógica que construímos um conhecimento geográfico representacional que visou perspectivas parciais política e epistemologicamente localizáveis acerca da totalidade do espaço.

A elaboração de oficinas com os estudantes possibilitou que a linguagem fotográfica servisse também como metodologia de registro no processo de coleta de dados da própria pesquisa, o que faz dos estudantes coautores – participantes ativos – da pesquisa. Não obstante, os dados coletados e gerados pelos participantes

consistiram em objeto de análise à luz da pesquisa na perspectiva qualitativa, ao lado de sua função investigativa voltada para descobertas e criações acerca das possibilidades pedagógicas reais, proximais e potenciais da fotografia em sua relação tecnológica com a construção do conhecimento geográfico representacional, além, claro, de fortalecer os necessários laços sociais que a pesquisa-intervenção requer.

Através do diálogo e da mobilização das oficinas procuramos ampliar para os estudantes suas interações objetivas e subjetivas consigo mesmos e com o mundo a sua volta. Neste processo de reeducação do olhar, com base em uma planificação didática e categorial do espaço segundo conceitos historicamente produzidos pela geografia, avaliamos ser necessário romper com a normatização que os estudantes possuíam com suas respectivas câmeras fotográficas, trazendo para eles equipamentos diferentes: a câmera analógica.

As câmeras analógicas entraram na pesquisa com uma função muito clara, empolgar os estudantes – por ser uma tecnologia diferente das que eles estavam acostumados, além de ser um dispositivo mais complexo do que o celular. Mais complexo porque a câmera analógica obriga, como no caso de uma luneta, o fotógrafo a levar a câmera até seu rosto, enquadrando e registrando algo. Não perdendo de vista, em momento algum, como vimos, nenhum enquadramento e registro são livres de inúmeros processos educativos e ideológicos que estão no pano de fundo do ato fotográfico e da leitura de imagem na sequência. Não obstante, as próprias oficinas – aqui descritas – realizadas são um parâmetro consciente e declaradamente intencional das bases educativas – *habitus* – da fotografia.

Esse aparentemente simples gesto de levar a câmera até seu rosto na verdade resgata algo sempre buscado na presente pesquisa, ou seja, fazer com que o estudante reflita sobre o que deve e o que não deve entrar na composição da cena. Ora, é verdade que enquadramento, composição e perspectiva, são elementos que também podem ser trabalhados de forma reflexiva na fotografia digital, mas é fato que, quando os estudantes fotografam com o celular, não chegam a colocar o olho na câmera, mas sim em um *display* que enquadra parte daquilo que o estudante está vendo no espaço. Após feito o *click*, apenas um fragmento de todo o espaço é “capturado” em forma de fotografia. Em outras palavras, enquanto a fotografia feita com o celular capta apenas uma parte do que o fotógrafo está vendo naquele momento, a câmera analógica – por obrigar o estudante a olhar dentro do aparelho – capta tudo o que o fotógrafo estiver

vendo, afinal, seu olho estará, como em uma luneta, imerso no dispositivo, e não na “cena real”.

Migliorin (2015), sobre a utilização dos dispositivos digitais como processo pedagógico, atesta que:

Quando construímos nossa presença nas escolas, nosso problema não é nem a exclusão dos dispositivos digitais das escolas, nem a essencialização dos jovens como capazes ou incapazes de utilizar os dispositivos desta ou daquela maneira por serem nativos digitais. A rede em que esses dispositivos nos permitem navegar e da qual eles mesmos fazem parte, nos demanda antes que nos perguntemos quais são as conexões e ritmos que eles permitem. [...] quais são as conexões frescas que eles permitem? A cada momento que o dispositivo se tornar um homogeneizador de ritmos de atenção e um estabilizador de conexões, são os processos subjetivos que perdem em invenção e diferença (MIGLIORIN, 2015, p.120)

Faz-se valer também de dois apontamentos: o primeiro é que as câmeras, embora analógicas, são completamente automatizadas, bastando apenas decidir o enquadramento e clicar; e o outro motivo relaciona todas essas caracterizações que levaram a escolha do equipamento analógico. Nesse sentido, foram explicadas aos estudantes, logo no início do primeiro contato, pois se eles não se motivassem com a ideia de um equipamento “novo” (para eles), o ritmo e metodologia do trabalho poderiam não instiga-los a produzir o material fotográfico.

Como a empolgação foi imediata, levamos adiante essa ideia e viabilizamos o equipamento, através de mobilização nas redes sociais. Todo o processo das oficinas, inclusive a explanação inicial do pesquisador, as leituras das imagens, os depoimentos dos alunos, etc., foi documentado no momento em que ocorreu. Nesse momento, o pesquisador atuou não só como mediador e dinamizador do grupo, mas também como observador-fotógrafo. A reconstituição do contexto e da experiência vivida pelas turmas foi registrada no diário de campo, logo após ao término das atividades. Corroborando com Richardson (1985), a observação participante é recomendada para o estudo de comunidades, pois “compreende os hábitos, interesses, atitudes, relações pessoais e característica da vida diária da comunidade” (1985, p. 261), essa compreensão se dá através da observação, mas também da participação, da intervenção dentro do espaço que possibilite um diagnóstico mais preciso da comunidade.

Aliada à observação participante, utilizamos a entrevista compreensiva, definida por Zago (2003) como uma entrevista sem estrutura rígida, sem questões previamente definidas e que possibilite “a construção de problemáticas de estudo durante o seu desenvolvimento” (2003, p.295). Sendo assim, a entrevista com os estudantes, e que tiveram um tom de bate-papo aberto, onde todos eram instigados a colaborar, sofriam alterações conforme o direcionamento do tema que os estudantes abordavam durante a conversa. Outra coisa importante a se relatar é que realmente chamávamos de bate-papo as nossas entrevistas, não para esvaziar o sentido teórico do termo, mas para evitar que os estudantes ficassem rígidos e receosos com o que poderiam falar.

Começamos as oficinas em maio de 2016, realizando a primeira no dia 05 e a segunda no dia 12; nos dois primeiros encontros com as turmas, cada oficina durou duas horas e meia, finalizando em um curso de cinco horas corridas. As turmas com as quais desenvolvemos o estudo (9º ano do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio) se juntaram, já que a turma do ensino fundamental contava com apenas 5 estudantes, não precisando fazer oficinas separadas. A Figura 14 mostra o início da primeira oficina:

Figura 14 – Oficinas Fotográficas, 05 de maio de 2016.



Fonte: Registro do Pesquisador em mai.2016.

Antes de começarmos a desenvolver a oficina como foi propriamente pensada, achamos necessário, mediante uma entrevista coletiva e dialogada, indaga-los sobre os seus hábitos fotográficos, como o que eles costumavam fotografar e para que serviam aquelas fotografias. Desta forma objetivamos localizar o ponto inicial do processo pedagógico de reeducação do olhar por meio dos conhecimentos historicamente já estabelecidos pela geografia e suas relações com as representações do espaço, de acordo com o que foi discutido em nosso referencial teórico acerca das relações entre representação, ideologia e conhecimento científico da realidade espacial. Podemos acompanhar as reflexões dos estudantes no diálogo transcrito, a seguir:

Fernando (pesquisador): Bom... vocês já falaram que têm acesso às câmeras digitais, mas ainda não me disseram o que fotografam.

Sidney (estudante): Professor, a gente fotografava de tudo.

Mailson (estudante): Tudo, tudo não né.

Fernando (pesquisador): Mas Sidney, mesmo fotografando de tudo, você não tem um tema predileto?

Sidney (estudante): Meu tema predileto sou eu professor.

Todos riram.

Fernando (pesquisador): Como assim, Sidney?

Sidney (estudante): “Tô” falando das *selfies*, professor, não tá ligado não?

Fernando (pesquisador): Hum... entendi! Seu tema predileto são as *selfies*, algo mais?

Jessica (estudante): Professor, todo mundo só quer saber de fazer *selfies* e mandar pro “zap”. Eu sou mais que nem minha mãe, gosto de fotografar o pôr do sol no rio.

Roberto (estudante): Que nada, professor, Jessica fala isso, mas tira um monte de *selfie* também!

Fernando (pesquisador): Mas Roberto, acho que atualmente todos fazemos as *selfies*, não é? Elas também têm a sua importância pois são uma expressão de determinada época da nossa vida, mas o que mais instigam vocês a fotografarem?

Mailson (estudante): Eu gosto de fotografar a missa e o jogo de futebol entre os professores e os moradores do Mocambo.

Fernando (pesquisador): Bacana! Tenho certeza que Jéssica conhece o local mais bonito onde se pode ver o pôr do sol no Mocambo, e estou certo de que você, Mailson, faz registros muito importantes das celebrações religiosas do Mocambo. Você publica suas fotos?

Mailson (estudante): Não professor, uma vez postei no “*face*” mas ninguém curtiu, aí não postei mais.

Todos riram novamente.

Ainda tímidos, as primeiras declarações dos estudantes revelam uma primeira avaliação que nos parece óbvia e constante entre os jovens: domina a cultura dos *selfies*, como já discutimos anteriormente, o que não implica em dizer que esse é o único tipo de fotografia que nós obtivemos dos estudantes, como informa a estudante Jessica ao atestar que “todo mundo só quer saber de fazer *selfies* e mandar pro ‘zap’”. Eu sou mais que nem minha mãe, gosto de fotografar o pôr do sol no rio” (JESSICA, 2016). A fala da estudante é representativa no ponto em que cita a mãe como referência de um outro olhar fotográfico, revelando um cuidado em sair da autocaracterização dos *selfies* e apontar para uma descrição espacial através do registro fotográfico.

Além disso, desde o início do projeto os estudantes se mostraram abertos a aprender outras funções da fotografia e outros usos para a câmera fotográfica. Verdade, nem todos quiseram participar, pois o projeto, embora fizesse parte da carga horária letiva, os estudantes não eram obrigados a participar (os que não tiveram interesse ficavam fazendo distintas atividades em outra sala de aula). No entanto, a participação de uma média de 25 estudantes por dia foi relevante (19 estudantes do ensino médio e 6 estudantes do ensino fundamental), pois mostrou que a grande maioria dos estudantes estavam dispostos, diante da possibilidade de ressignificar aquilo que já tinha aprendido sobre a câmera fotográfica.

A despeito de passar por alguns elementos técnicos da câmera (como enquadramento e composição), o mote inicial para o desenvolvimento da oficina foi a pergunta: o que os fotógrafos falam a partir de suas fotografias? Para tal, estabelecemos como procedimento metodológico a dinâmica de, inicialmente, contextualizar a imagem, identificando como, onde e por que a fotografia foi produzida. Sobre esse processo de contextualização da imagem, Lopes (2005) acredita que:

Estas informações são necessárias, não só para situar os relatos trazidos nas transcrições, como também para complementar as análises realizadas pelo pesquisador. Acreditamos que as fotografias não devem ser isoladas do seu contexto de produção, uma vez que este processo faz parte do resultado obtido, como também o influencia (LOPES, 2005, p. 166).

A primeira imagem que fizemos questão de discutir não se trata de uma fotografia, mas sim de uma ilustração que reconfigura a ideia de veracidade sobre a imagem. A Figura 15 mostra a ilustração:

Figura 15 – A realidade e a sua representação



Fonte: Miguel Corroz

Disponível em <https://imagizer.imageshack.us/v2/597x698q90/922/bjSb3q.jpg>, acessado em 22/12/2016

Como se vê, enquanto na cena real a pessoa da frente está sendo atacada, o enquadramento perspicaz do cinegrafista inverteu a situação, fazendo transparecer o contrário da situação vivida. Embora não seja uma fotografia, mas sim um desenho, é possível trabalhar sobre a teoria da imagem, começar a desconstruir paradigma baseado no senso comum ao afirmar que “uma imagem vale mais que mil palavras”. Sim, talvez valham, mas não sem antes uma reflexão sobre uma imagem, um pensamento prévio e, preferencialmente, sob outra narrativa de diferente perspectiva. É sobre este recondicionamento do olhar que falamos quando citamos, novamente, o

termo “reeducação do olhar” para que ele forneça os elementos necessários para a completa leitura do espaço.

Utilizamos também a Figura 16, imagem extraída da internet:

Figura 16 – Recortes na fotografia



A realidade pode ser distorcida pelo interesse de quem detém a informação. Muito cuidado quando formar alguma opinião baseada na imagem que a mídia te mostra.

Fonte: August Zickermann (2008)

Disponível em <https://imagizer.imageshack.us/v2/392x343q90/924/1pLHHN.jpg>, acessado em 20/12/2016

Esta montagem alerta para o fato da mesma foto ter diferentes perspectivas a partir do recorte que se faz dela. Se visualizarmos a fotografia “completa” que está no centro veremos três soldados, onde um fornece água a outro militar ferido, enquanto o terceiro segura uma arma aparentemente fora da rota de colisão, fato este difícil de ser constatado já que se trata de uma visão bidimensional (e não tridimensional) no plano cartesiano. No entanto, a depender dos recortes feitos na fotografia podemos ter diferentes visualizações sobre o seu sentido, é o que informa a legenda quando diz que “a realidade pode ser distorcida”, mesmo tratando-se hipoteticamente de uma única realidade.

No momento de discussão sobre as Figura 14 e Figura 15, alguns diálogos dos estudantes são importantes que sejam transcritos:

Geisianne (estudante): Professor, mas mesmo que a câmera só mostre uma parte da realidade, a parte que ela está mostrando não deixa de ser verdade, não é mesmo?

Fernando (pesquisador): Bem pensado! Mas não é um pouco parcial, ou até mesmo injusto, mostrar apenas uma parte da realidade?

Geisianne (estudante): Deve ser injusto mesmo, mas não é proibido né.

Fernando (pesquisador): Não, de fato não é proibido.

Maikonsuel (estudante): Mas Geise, lembra não quando aquele povo da TV Sergipe veio gravar aqui (no Mocambo)? Nem mostraram a gente pulando no rio!

Geisianne (estudante): Claro que não né, mostraram a igreja e o padre rezando a missa, isso que era importante.

Maikonsuel (estudante): Pois, o padre reza missa todo dia, mas no dia 20 de novembro tinha era que mostrar a gente.

Fernando (pesquisador): Você se refere ao dia da consciência negra, Maikonsuel?

Maikonsuel (estudante): Isso, professor, vieram fazer uma matéria sobre essa data, mas nem mostraram nada.

Fernando (pesquisador): Eu não vi a matéria, Maikonsuel, mas como assim não mostraram nada?

Kamilly (estudante): Ele quis dizer que não mostraram nada de importante, professor, só o padre rezando a missa e doutor Albino (prefeito do município de Porto da Folha entre 2102 e 2016) falando sobre a importância da consciência negra.

Fernando (pesquisador): Mas quem fez a reportagem deve ter achado importante filmar essas pessoas, certo? É isso que queremos frisar, qual a história que contaram sobre a sua comunidade e de que forma vocês contariam essa história?

A indagação gerou mais alguns minutos de discussão entre os estudantes, opinando sobre o que eles achavam relevante de ser narrado sobre o Mocambo.

A primeira fala da estudante Geisianne é muito sagaz, pois ela considera que a fotografia não precisa, necessariamente, preocupar-se com uma narrativa que abranja todos os pontos de vista. É quando afirma que “mesmo que a câmera só mostre uma

parte da realidade, a parte que ela está mostrando não deixa de ser verdade, não é mesmo?” (GEISEANNE, 2016). E o seu pensamento lógico toma forma quando rebate que “deve ser injusto mesmo, mas não é proibido né.” (GEISEANNE, 2016). A partir dessa prerrogativa, o estudante Maikonsuel faz uma ponte com a sua realidade vivida no Mocambo, ao declarar que “lembra não quando aquele povo da TV Sergipe veio gravar aqui (no Mocambo)? Nem mostraram a gente pulando no rio!” (MAIKONSUEL, 2016), considerando assim que o fato de documentar uma realidade não significa que aquela documentação necessariamente corresponda aos anseios de quem é documentado. A conclusão dessa assertiva aponta para a necessidade de que os próprios moradores da comunidade pensem, reflitam, discutam e documentem o que querem mostrar da sua realidade.

Com o passar do tempo (duas horas e meia), finalizamos a discussão e marcamos para a próxima semana nosso segundo encontro.

Dando seguimento às oficinas, no dia 12 de maio, continuamos com a exposição e debate de fotografias, desta vez com imagens produzidas pelo próprio pesquisador. Como o tema trabalhado ainda era globalização, selecionamos fotografias que poderiam suscitar esse debate de forma mais aprofundada, a começar pela Figura 17:

Figura 17 – Salvador Shopping



Fonte: Salvador Shopping (2009)

Disponível em <http://i264.photobucket.com/albums/ii196/pesquisadorbsb4/downtownssa14.jpg>,
acessado em 20/12/2016

A respeito do debate gerado pela Figura 15, segue o relato de alguns diálogos transcritos:

Denilson (estudante): Aí é bom, professor, tem nem carro na pista. Chega rapidinho.

Marcos Terêncio (estudante): Oxe, e você vai chegar como? (Risos)

Denilson (estudante): De “bike”

Fernando (pesquisador): E por que vocês acham que a foto foi tirada neste momento?

Atamário (estudante): O “shopping” deve ser vazio mesmo, Fernando, é tudo caro aí!

Kamilly (estudante): E quem já viu “shopping” vazio? Acho que é porque tava tendo algum show em outro lugar, ou então era feriado e não tinha ninguém na rua.

Fernando (pesquisador): Pode ser. Deixa eu fazer uma observação: aqueles prédios ao fundo do “shopping” foram adicionados digitalmente, mas o resto da imagem é realmente uma fotografia.

Malcom (estudante): Mas se eles botaram os prédios, podem ter tirado também os carros, né?

Fernando (pesquisador): Sim, bem observado, Malcom, pode ser. Ou como Kamilly disse, pode ser um feriado na cidade e o trânsito estar pequeno. É difícil saber, mas quero perguntar uma coisa sobre essa fotografia: porque o “shopping” resolveu fazer uma fotografia justamente nesse dia?

Denilson (estudante): Foi o que eu falei, professor! É bom porque chega rapidinho.

Fernando (pesquisador): Verdade, Denilson. E que visão do espaço essa imagem passa?

Jessica (estudante): Que é bom ir comprar, porque não tem fila, nem nada.

Os estudantes iniciaram a discussão sobre essa foto percebendo o pequeno trânsito de automóveis que se dirigiam ao shopping. Alguns motivos para tal foram

levantados, como o elevado preço para consumir as mercadorias oferecidas, como a possível realização de um evento em outro local da cidade (esvaziando o shopping) ou até mesmo a retirada digital de alguns elementos, como os carros por exemplo. Esse último pressuposto surgiu quando foi contado que essas duas grandes torres azuladas na verdade não existiam, foram inseridas digitalmente para promover um novo espaço que está sendo construído. A opinião na sala foi dividida, enquanto alguns estudantes sentiam-se empolgados com a ideia de conhecer o shopping, outros relataram que, embora a fotografia transmitisse a ideia de acessibilidade, eles sabiam que não teriam condições de serem consumidores do shopping. Para trazer uma outra perspectiva sobre este espaço, a discussão foi interrompida para a inserção da Figura 18.

Figura 18 – Globalização para quem?



Fonte: Registro do Pesquisador em jan.2008.

A partir dessa segunda fotografia novos elementos foram introduzidos para o debate, como a presença de uma favela na região do shopping, fato este não revelado pela fotografia anterior. Alguns estudantes atentaram para a legenda, que

acompanhada da fotografia revela a leitura e interpretação espacial que o fotógrafo fez, conforme relato abaixo:

Malcon (estudante): Professor, essa imagem nem precisava de legenda, tem fotografia que fala sem utilizar as palavras.

Fernando (pesquisador): Boa observação. Realmente, a fotografia pode contar uma história, narrar o espaço e dar uma versão sobre um fato sem escrever nada.

Lumara (estudante): Então a legenda não é obrigatória?

Fernando (pesquisador): Não. A legenda é um recurso textual que você dispõe para associar à fotografia, mas ela não é obrigatória. Neste caso, a legenda serviu para questionar se os efeitos da globalização são realmente para todos. Já que vocês estão estudando o tema da globalização atualmente, acho que essa fotografia desperta algo sobre o tema, não?

Jessica (estudante): Eu acho que sim. Porque que nem fala a legenda, a globalização parece que é pra todo mundo, mas tem gente que não sente os benefícios. A gente mesmo do Mocambo, consegue nem ligar pra Porto da Folha porque o celular não pega.

Mailson Acacio (estudante): E outra coisa, Jessica, mesmo que a globalização seja para todo mundo, porque as pessoas da favela também podem ir pro shopping, mas elas não vão poder comprar nada, só um sorvete. (Risos).

Atamário (estudante): Que nada, nem um sorvete. As pessoas da favela, se forem lá, é para trabalhar nas lojas ou fazer limpeza.

Continuando o debate sobre globalização, alguns estudantes concluíram que muitos dos moradores das favelas devem ser trabalhadores do shopping, tendo acesso ao espaço de trabalho, mas não ao espaço de consumo, mostrando assim que os estudantes perceberam que o mesmo espaço pode dotar de sentidos e funções diferentes.

Para finalizar este segundo momento de oficinas, utilizamos a Figura 19 para debater os impactos da globalização na especulação imobiliária.

Figura 19 – Desocupação do MOTU (Movimento Organizado dos

Trabalhadores Urbanos)⁸

Fonte: Registro do Pesquisador em mai.2010.

Pare do diálogo sobre a fotografia está descrita no relato abaixo:

Fernando (pesquisador): Essa fotografia foi feita durante uma desocupação, vocês sabem o que é isso?

Marcos Terêncio (estudante): É o contrário de ocupação, Fernando. (Todos riram)

Fernando (pesquisador): Você tem razão. E o que é uma ocupação?

Marcos Terêncio (estudante): É quando os sem-terra vão para um lugar para poderem morar.

⁸ A desocupação aconteceu no bairro Atalaia, zona sul de Aracaju, em 14 de maio de 2010. O prédio ocupado por 180 famílias estava com as obras paradas há mais de 20 anos, a reintegração de posse foi conduzida pela Polícia de Choque, com centenas de agentes policiais.

Fernando (pesquisador): Certo. Isso também é uma ocupação.

Lumara (estudante): E por que foi desocupado?

Fernando (pesquisador): O local ocupado era uma antiga construção que ficou mais de 20 anos parada, mas o dono entrou na justiça e conseguiu a ordem de tirá-los de lá.

Lumara (estudante): Mas se o prédio estava parado, porque o dono fez questão?

Fernando (pesquisador): Isso se chama especulação imobiliária, Lumara. Já ouviram falar desse termo?

Ninguém se manifestou. O pesquisador continuou.

Fernando (pesquisador): Resumidamente, especulação imobiliária é quando um imóvel não tem nenhuma função social, mas o dono não vende somente pela finalidade de aumentar seu lucro posteriormente.

Marcos Terêncio (estudante): Ah Fernando! Então é que nem um terreno que tem “aqui em cima”. Desde que eu nasci ninguém nunca usou, mas o dono não quer vender para ficar rico com ele.

Fernando (pesquisador): Não sei se é o caso, Marcos. Mas, o grande problema da especulação imobiliária é que enquanto alguns não tem onde morar ou plantar, outros acumulam terrenos só pela capacidade futura de lucro.

Lumara (estudante): Então, por isso que é importante fotografar? Para mostrar que as pessoas não têm onde morar?

Fernando (pesquisador): Para contar outras histórias que não são usualmente contadas.

Kamilly (estudante): Mas isso devia ser errado, né professor. Eu sou contra as pessoas que invadem terra dos outros, mas se a construção tava parada, aí eu sou a favor.

Fernando (pesquisador): E o que mais vocês observaram na fotografia?

Kamilly (estudante): A parte de cima da foto, tem uma casa linda, com piscina e muito bem cuidada.

Fernando (pesquisador): Uma contradição, não?

Lumara (estudante): É sim. Eu acho que tô entendendo a importância de fotografar essas coisas.

Denilson (estudante): E como foi a desocupação, Fernando?

Apesar de não entenderem de imediato a significação do termo “especulação imobiliária”, os jovens rapidamente perceberam o sentido da foto, e apesar de ser só uma, ela apresenta duas situações contraditórias. Enquanto a parte de cima da fotografia retrata uma casa perfeitamente cuidada, arborizada e com piscina, a parte de baixo mostra trabalhadores recém despejados de uma ocupação. A realidade paradoxal que separa aqueles que vivem muito bem e aqueles que vivem muito mal, foi o principal ponto abordado pela fala dos estudantes.

Após minutos de debate, foi informado que os trabalhadores ocupavam uma antiga construção, há mais de uma década parada, que deveria ser um hotel, mas nunca chegou a ser concluído. A construção se localizava na orla de Aracaju, principal ponto turístico da cidade, e embora nunca tivesse realizado a sua função social, o prédio teve a sua reintegração de posse deferida pela justiça, resultando em centenas de famílias despejadas na rua.

Ao final da segunda oficina foi utilizada uma fotografia que não estava prevista inicialmente, mas que acabou mostrando-se necessária após essa fala “E como foi a desocupação, Fernando?” (DENILSON, 2016). A Figura 20 ilustra a fotografia:

Figura 20 – Choque



Fonte: Registro do Pesquisador em mai.2010.

O relato abaixo demonstra parte da discussão que a fotografia gerou:

Fernando (pesquisador): A desocupação foi feita pela Polícia de Choque, uma força especializada para situações de risco.

Denilson (estudante): Como assim situação de risco?

Fernando (pesquisador): É quando o Estado julga que vai ser necessária usar uma força especializada para conter a população.

Denilson (estudante): E teve briga?

Fernando (pesquisador): Não, não teve briga, até porque a Polícia de Choque é fortemente armada e treinada para esse tipo de conflito.

Lumara (estudante): E quem é doido de se meter com a polícia?

Tereza (estudante): Estranho é o nome da polícia! Choque! Quem já viu? É pra dar choque no povo é? E ainda mais dizendo que a paz vai conseguir pela força!

Fernando (pesquisador): Realmente, Tereza, você observou o lema da Choque: Força pela paz! Também não parece outra contradição?

Denilson (estudante): É. Mas tem horas que a paz só vai pela força mesmo!

Fernando (pesquisador): Pode ser, Denilson. Mas pode ser também que você esteja falando de estabelecer a ordem, e não a paz. São coisas distintas.

Mailson Acacio (estudante): Paz só com o Senhor!

Fernando (pesquisador): Vamos seguir em frente!

Para os estudantes pareceu inevitável a pergunta: como ocorreu a desocupação? Ocorreu pela polícia, foi respondido. Mas de que forma? Eles voltaram a questionar. Foi quando utilizamos essa imagem, registrada no dia da desocupação, quando a polícia do Batalhão de Choque foi requisitada para retirar os trabalhadores. A foto praticamente não precisa de legenda já que o próprio lema da Choque deixa bem perceptível o paradoxo que os estudantes rapidamente perceberam: como se alcança a paz pela força? Na verdade, aliás, a paz está associada justamente aos valores inversos da força, justificaram. Quando relatado que a desocupação foi pacífica os estudantes logo perceberam que a principal força da polícia não é necessariamente a força bélica, mas a força coercitiva (referendada e embasada pelo Estado), a qual obrigou que centenas de manifestantes desocupassem passivamente o prédio antes inutilizado.

Os diálogos da Figura 17, Figura 18, Figura 19 e Figura 20 despertaram nos estudantes o senso crítico para outras questões referentes a globalização, mas que nem

sempre vêm à tona quando este tema é trabalhado. Trazer para a sala de aula as mais diversas perspectivas da globalização se faz importante para elucidar aos discentes que o processo globalizatório é um desenvolvimento desigual e combinado, compreendendo, portanto, a ocorrência simultânea de aspectos avançados e atrasados da globalização. Se por um lado, a globalização permite grande agilidade nos serviços comunicacionais, avanço massificado da tecnologia terciária e grande intercâmbio cultural, por outro lado, pode desempregar trabalhadores – ou gerar subempregos –, enfraquecer a indústria nacional e invadir culturas sem o devido respeito. Todos esses elementos são complexos e merecem atenções particulares, neste caso, a fotografia despertou alguns dos elementos essenciais para o entendimento do processo globalizatório.

Nesta segunda oficina o número de participantes foi menor devido à greve dos trabalhadores da educação, como os motoristas, que por falta de recebimento de salário interromperam o transporte que levava os estudantes dos povoados vizinhos até o colégio. Portanto, apenas os estudantes originários do Mocambo participaram dessa segunda oficina. A Figura 21 mostra os estudantes visualizando e debatendo as fotografias que foram trabalhadas nesse dia:

Figura 21 – Estudantes visualizando e debatendo as fotografias trabalhadas.



Fonte: Registro do Pesquisador em mai.2016.

Nesses exemplos apresentados anteriormente, a fotografia assume uma relevância política e social, mas não só isso, pois cumpre também um papel na construção do conhecimento ao relatar espaços até então pouco conhecidos, ou se conhecidos, retratados a partir de uma ótica hegemônica e não de quem vive aquela realidade. Neste sentido, a fotografia assume diversos vieses, seja como “denunciadora” de realidades ofuscadas, na busca por espaços pouco documentados, ou ainda, mais no nível individual, na relação de identidade que se constrói com o espaço a partir de um relato imagético do mesmo. Ou, em outras palavras, aquilo que é fotografado por quem conhece aquele espaço habitual, mas que passaria em branco para um indivíduo externo à comunidade. São nestas funções epistemológicas da fotografia que acreditamos.

Em continuidade, finalizamos a etapa inicial das oficinas debatendo sobre a importância de estimular a leitura e debate sobre as fotografias, proporcionando assim observações diversificadas e heterogêneas sobre o mesmo espaço, o que é salutar na construção de conhecimento. Sobre esse tema, Martine Joly (1994), em “Introdução à análise da imagem”, considera que:

A leitura da imagem (incluindo a imagem artística) pode, entretanto, preencher funções diferentes e tão variadas como proporcionar prazer ao analista, aumentar os seus conhecimentos, instruir, permitir a leitura ou conceber mais eficazmente mensagens visuais (JOLY, 1994, p.51)

Sendo assim, se de um modo não foi função das oficinas capacitar os estudantes para aspectos complexos da técnica fotográfica, por outro tínhamos sempre em um horizonte próximo, o dever de impulsioná-los a pensar sobre os aspectos de construção de uma imagem. Desta forma, queremos impulsioná-los a percepção de que a fotografia não começa nem termina na hora do *click*, mas é precedida e sucedida por fatores sociais e culturais. Ou nas palavras de José de Souza Martins,

Por trás da fotografia, mesmo aquela com intenção documental, há uma perspectiva do fotógrafo, um modo de ver que está referido a situações e significados que não são diretamente próprios daquilo que está sendo fotografado e daqueles que estão sendo fotografados, mas referido à própria e peculiar inserção do fotógrafo no mundo social (MARTINS, 2002, p.223)

Portanto, quando afirmamos que ela é precedida por esses fatores,

argumentamos que nenhuma fotografia é “feita ao acaso”, mas resultado de um sistema de representação e significação que, dotado de valorações profundamente subjetivas, fazem resultar na fotografia capturada. Da mesma forma, quando dizemos que a fotografia também é sucedida por valores culturais, estamos nos remetendo ao receptor da imagem que, igualmente portador de valores e ideologias, absorverá de alguma forma a mensagem passada pela imagem. A compreensão deste processo é de fundamental importância para a compreensão da necessidade de narrar sua realidade e de ressignificar o olhar que os estudantes têm sobre o seu espaço.

4.4 OS REGISTROS FOTOGRÁFICOS: DO PLANEJAMENTO À EXECUÇÃO

A primeira parte dos registros começa, necessariamente, antes dos registros em si, com o planejamento deles. É certo que todas as partes do processo são importantes, mas obviamente os registros fotográficos assumem uma relevância central, pois é a partir deles que investigaremos se as fotografias e os discursos construídos a partir delas, podem mesmo ser uma relevante representação espacial que contribua, entre outras coisas, na construção do conhecimento geográfico. Todos os processos pedagógicos pelos quais passamos até então foram pensados para os estudantes, mas é inegável que, de todos os momentos, este é o que eles assumem realmente o papel de protagonistas: dialogaram (sobre o que fotografar), escolheram (o que fotografar) e fotografaram.

Na tarde do dia 19 de maio chegamos ao Mocambo com todo o material comprado, mas nada preparado. A montagem do equipamento foi feita junto com os estudantes, já que mostraram interesse e curiosidade em não só usar, mas também preparar todo o material. Já que os estudantes são os protagonistas da produção fotográfica, julgamos relevante que eles conheçam todos os processos dessa produção, não se resumindo apenas a tarefa de clicar. Sendo assim, os próprios estudantes foram protagonistas de suas ações ao montarem o filme nas câmeras fotográficas, rebobinarem (para esticar o filme e deixá-lo pronto para uso) e, aí sim, começarem a fotografar. Este processo somou para que eles conhecessem melhor o equipamento que estavam trabalhando, entendendo a fotografia não somente como algo rápido e descartável (tal como a fotografia moderna tem sido geralmente utilizada), mas sim

dentro de um longo processo, onde o clique é apenas um de tantos outros elementos necessários à captação da imagem.

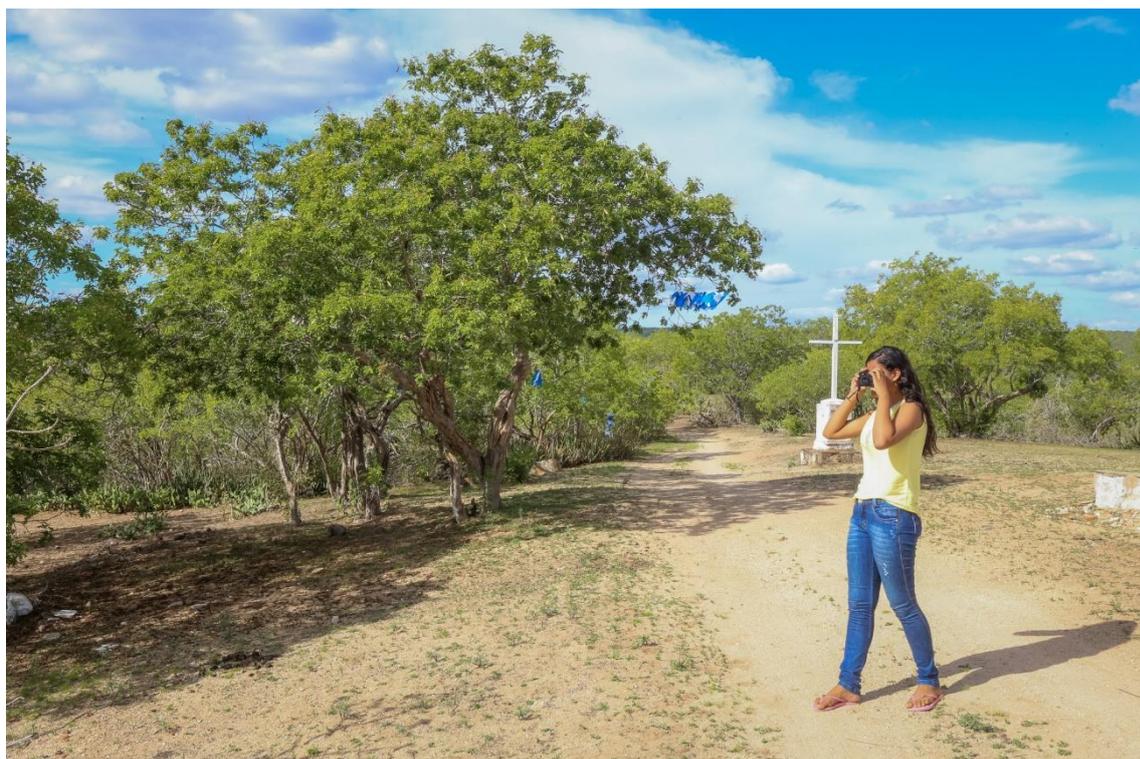
Finalizado esse primeiro momento, mas ainda referente ao planejamento da ação, juntamos os estudantes na sala de aula para “explicar as regras” da saída fotográfica. Algo que refletimos bastante antes da prática fotográfica é se deveríamos mediar essa prática de forma ativa, ou seja, sugerindo e indicando o que deve ser fotografado. Resgatamos aqui as categorias elencadas anteriormente, sendo elas: “natureza” (clima, fauna, flora, rio), “agricultura” (plantio e pecuária) e “ação dos seres humanos” (grupos socioculturais, família, casa, trabalho, escola). Explicamos a ideia de cada tema e dividimos os 24 estudantes presentes em 6 grupos de 4 pessoas, ficando dois grupos com cada um dos respectivos temas.

É válido ressaltar a seguinte perspectiva: inicialmente não pensamos nessa divisão categórica em três temas, mas durante o decorrer da pesquisa julgamos pertinente. Um motivo para isso foi relacionar os assuntos curriculares estudados com o professor Alexsson na época em que começamos a intervenção (“o homem globalizado” e “fauna e flora”), com uma prática fotográfica que pudesse ressaltar aspectos inerentes aos estudos desses temas, a fim de não criar descompassos com a programática da disciplina. Portanto, podemos afirmar que o currículo escolar influenciou o método, pois a pesquisa-intervenção exige essa dinamicidade ao se incorporar na realidade de cada colégio. Logo, toda a produção e discussão fotográfica foi baseada nos parâmetros curriculares que os estudantes trabalhavam na época da intervenção, direcionando, dedutivamente, assim, o olhar fotográfico a partir da perspectiva curricular, mas que na sequência do trabalho a aplicação das referidas categorias foi depurada e tratada dialogicamente, a fim de não verticalizar a opção metodológica.

No segundo momento, referente à execução do projeto, distribuímos as seis câmeras que tínhamos (levamos oito, mas duas não funcionaram em cima da hora), e pedimos que cada grupo se reunisse em um local do colégio para que debatessem coletivamente o que poderia ser fotografado. Este foi um momento mediado por eles mesmos, conversando e sugerindo elementos que julgavam fundamentais de serem registrados pela câmera. Como cada grupo tinha quatro pessoas e o filme registrava 24 fotografias, eles poderiam revezar a câmera de modo que cada um pudesse fotografar 6 vezes.

Depois, finalmente, fomos a campo fotografar. A intervenção do pesquisador foi a menor possível, apenas tirando dúvidas que apareciam ao fotografarem o espaço. Após duas horas de prática recolhemos as seis câmeras e terminamos essa segunda parte do projeto. A Figura 22, mostra a estudante Lumara, integrante de grupo responsável pelo tema “agricultura”, registrando o espaço.

Figura 22 – Estudante fotografando com câmera analógica



Fonte: Registro do Pesquisador em mai.2016.

A Figura 23 mostra o grupo responsável pelo tema “ação dos seres humanos” fotografando o espaço onde os pescadores da comunidade se encontram, enquanto um fotografava os outros aguardavam – geralmente ansiosos – para chegar a sua vez, e muitas vezes competindo quem faria a “melhor foto”, termo que tentamos desmistificar durante os diálogos, mas que na análise não consideremos como variável significativa.

Figura 23 – Estudantes imersos na prática fotográfica



Fonte: Registro do Pesquisador em mai.2016.

4.5 O QUE DIZEM OS ESTUDANTES SOBRE OS REGISTROS FOTOGRÁFICOS

Na terceira e última parte do projeto, referente ao diálogo sobre as fotografias produzidas, antes de começar a discutir o debate capitalizado pelas fotografias dos estudantes-fotógrafos do Mocambo, pontuaremos algumas reflexões sobre as falas dos estudantes.

Procuramos identificar quais elementos do espaço geográfico os estudantes-fotógrafos acharam relevante de registrar, bem como analisar se o registro fotográfico contribuiu, de algum modo, para a construção do conhecimento representacional do geográfico. Porém, mais do que isso, é tarefa também refletir sobre os diálogos que as fotografias evocam, entendendo a distinção entre a ordem da imagem e a ordem do diálogo (falado e escrito) que complementam ou mesmo determinam a imagem.

Martine Joly (2007) acrescenta outros elementos fundamentais para uma discussão mais profunda que a imagem pode suscitar, definindo que não são necessários somente objetivos bem traçados do que se pretende extrair das fotografias, mas também que ela esteja historicamente contextualizada pela situação social em que foi produzida e que, além disso, saibamos qual função ela cumpria quando foi produzida, ou seja, por qual motivo aquela fotografia foi tirada. Neste sentido, os

debates entre os alunos sobre a intencionalidade e percepção de cada fotografia, fez emergir esse contexto sócio histórico no qual eles estão, inevitavelmente, imersos.

Outro elemento que fundamentará nossa discussão é a divisão categórica que fizemos do registro do espaço, ou seja, a deliberação por três eixos didáticos de atuação na prática fotográfica, foram eles: ações dos seres humanos, agricultura e natureza. Como não tínhamos muito tempo para adentrar a fundo no cerne do entendimento dessas categorias, explicamos em linhas gerais o que sugeria cada categoria.

No dia 02 de junho, para euforia dos estudantes, voltamos com as 144 fotografias reveladas. Este certamente foi o dia mais exaltado, já que ficamos duas semanas sem ir ao Mocambo (devido ao feriado religioso de *Corpus Christi*) e a curiosidade tomava conta dos estudantes, que perguntavam: será se as fotografias “funcionaram”? Vale considerar que esta curiosidade não fazia parte da prática fotográfica deles, pois estavam habituados a ver a fotografia na hora, tecnologia proporcionada apenas pela fotografia digital. Começamos nosso encontro esclarecendo que das 144 fotografias registradas (6 câmeras com 24 poses cada), 89 estavam lá, diante deles. As outras foram descartadas por motivos diversos, como dedo na frente da lente, imagens borradas pelo movimento e queima de parte do filme.

Colocamos as cadeiras nos cantos da sala, dividimos os estudantes nos mesmos 6 grupos (nem todos os grupos estavam completos já que alguns estudantes faltaram), distribuímos suas respectivas produções fotográficas e pedimos que conversassem a respeito do que estavam vendo nas imagens. Após esse primeiro momento, cada estudante-fotógrafo legendou a sua foto, sem qualquer limite de palavras, ficando eles orientados a descreverem o que aquela narrativa visual mostrava. Depois de 40 minutos de debates e legendagem (entre os grupos), abordamos uma conversa com todo o coletivo sobre o que achavam das narrativas imagéticas que eles construíram. Esse momento é de fundamental importância, pois como sinaliza o objetivo geral deste estudo, queremos compreender como os discursos gerados pelas fotografias – dispositivo didático – podem contribuir no processo de construção representacional do conhecimento geográfico dos estudantes. Deste modo, a análise de dados, que permeará a pesquisa, se fundamentará bastante nos diálogos elaborados pelos estudantes durante o debate sobre as fotografias.

No entanto, como uma roda de conversa com 89 fotografias poderia ser demasiadamente longa e genérica, selecionamos 33 fotografias para serem discutidas⁹. Não podemos chamar essas fotografias selecionadas de melhores, mas certamente são as mais necessárias para suscitar o debate sobre o espaço geográfico, pois revelam algo simbólico para a comunidade e são propensas a incentivarem debates que culminem na construção do conhecimento geográfico. Outro critério na seleção dessas imagens foi seguir o princípio de que a legenda só poderia ser feita pelo autor da fotografia; como nesse dia apenas 19 estudantes estavam presentes, somente as fotografias desses estudantes foram legendadas e debatidas.

O debate foi registrado em áudio e em fotografias, previamente autorizadas pelos estudantes, o relato que seguirá abaixo é uma síntese da fala dos estudantes, feita pelo pesquisador.

Uma ressalva a ser feita é que apesar de termos selecionado 33 fotografias, tínhamos como critério para legenda e diálogo, que somente o autor de cada obra poderia legendar e começar o debate sobre ela. Desta forma, das fotografias selecionadas, pudemos legendar e debater sobre 26 obras, já que tínhamos 19 estudantes presentes e alguns destes estudantes tiveram mais de uma fotografia selecionadas. No quadro a seguir, listamos as 26 fotografias¹⁰ que nortearam o diálogo:

Quadro 2 – Miniaturas, legendas e categorias das fotografias selecionadas.

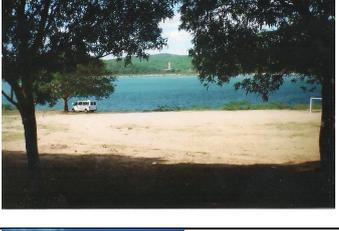
Miniatura	Legenda	Categoria
	Orta	Agricultura
	Uma caixa de abelha no meio das catingueiras	Agricultura

⁹ A escolha foi feita pelo pesquisador junto com o professor Alexsson.

¹⁰ Mediante autorização prévia dos estudantes, todas as legendas foram mantidas com a grafia original escrita pelos autores de cada obra.

	Uma incanação	Agricultura
	Caixa de água	Agricultura
	Associação Comunitária nova	Ações dos seres humanos
	Entrada da comunidade Mocambo	Ações dos seres humanos
	Posto de saúde fechado	Ações dos seres humanos
	Associação Comunitária velha	Ações dos seres humanos
	Igrejinha antiga	Ações dos seres humanos

	Igreja	Ações dos seres humanos
	Telhado da escola com antenas que não funcionam	Ações dos seres humanos
	Casa grande destruída	Ações dos seres humanos
	Graça trançando os cabelos da filha	Ações dos seres humanos
	Crianças da comunidade quilombola	Ações dos seres humanos
	Pescador remendando rede	Ações dos seres humanos
	Construção nova em Mucambo	Ações dos seres humanos

	<p>Mulher lavando pratos na beira do rio</p>	<p>Ações dos seres humanos</p>
	<p>Projeto de casas beneficiadas para comunidade quilombola no ano 2016</p>	<p>Ações dos seres humanos</p>
	<p>Transporte escolar e o motorista Fabiano</p>	<p>Ações dos seres humanos</p>
	<p>Escola e grupo agricultura</p>	<p>Ações dos seres humanos</p>
	<p>Esgoto que vai pro rio</p>	<p>Ações dos seres humanos</p>
	<p>Mangueira na beira do rio</p>	<p>Natureza</p>
	<p>As margens do rio</p>	<p>Natureza</p>

	Vista do rio São Francisco em frente ao colégio	Natureza
	Vegetação de caatinga e vegetação de rio	Natureza
	Caatinga	Natureza

Fonte: Gráfico de elaboração própria.

Como podemos observar, tivemos uma predominância da categoria “ações da cultura humana” na seleção das fotos, o motivo que justifica tal escolha – baseada nos elementos listados acima, – é que essa categoria acabou abarcando tanto diversas instituições componentes do espaço (escola, posto de saúde, associação comunitária, igrejas, casa grande, etc.), como também ações humanas mediatizadas pela cultura local (uso do rio para pesca e utilidades domésticas, construções em andamento, situações de lazer, transporte escolar, etc.), enquanto as categorias “natureza” e “agricultura” tenderam a ter fotografias repetidas dos mesmos elementos (da fauna, flora e das atividades agrícolas presentes no Mocambo).

Dando sequência, vale frisar que o relato dos diálogos, assim como o relato das oficinas, é resultado de uma síntese dos diálogos construídos pelos estudantes, por isso, nem todas as falas estão diretamente citadas, mas sim aquelas que o pesquisador julgou de mais relevante contribuição aos temas geográficos.

Começando pelo tema “agricultura”, a figura 24 mostra uma fotografia de autoria do estudante-fotógrafo Malcom:

Figura 24 – “Orta”



Fonte: Estudantes do Mocambo – Grupo “agricultura” (2016)

O relato a seguir foi uma síntese dos diálogos a respeito da fotografia mostrada acima:

Fernando (pesquisador): E então, Malcom, quer dizer que aqui trata-se de uma horta?

Malcom (estudante): Isso, professor.

Fernando (pesquisador): Mas como você sabe que é uma horta?

Malcom (estudante): Por dois motivos: primeiro que é um lugar pequeno, segundo que existem plantações dentro do terreno.

Fernando (pesquisador): Entendi. Então essa é a sua definição de horta?

Malcom (estudante): Sim. Se fosse grande seria uma fazenda, um sítio, ou um latifúndio como diz o professor Alexsson.

Uma ressalva a ser feita é que a palavra “Orta”, pode chamar atenção pela grafia considerada ligeiramente errada pela ordem gramatical¹¹, mas por outro lado, também pode chamar atenção para a proposição semântica correta de horta, definida como um terreno não muito extenso onde são cultivadas plantas que servem de alimento ao homem. Ou seja, o estudante-fotógrafo domina bem o conceito e seu referente, pois sabe que não se trata de um latifúndio ou *plantation*, mas o inverso disso. Quando

¹¹ Em uma conversa particular, o pesquisador perguntou ao estudante-fotógrafo se ele queria que a legenda fosse divulgada da forma original ou se preferia a versão corrigida. O estudante Malcom optou pela forma original.

perguntado com que base ele pode afirmar que a fotografia representa uma horta, o mesmo argumenta, “por dois motivos: primeiro que é um lugar pequeno, segundo que existem plantações dentro do terreno. Se fosse grande seria uma fazenda, um sítio, ou um latifúndio como diz o professor Alexsson” (Malcom, 2016). Neste excerto destaca-se a relevância ao conhecimento curricular de geografia, pois o estudante identificou e classificou o espaço através do conhecimento representacional que tinha acumulado sobre a ciência geográfica.

A Figura 25 mostra a fotografia legendada pelo estudante Malcom:

Figura 25– Fotografia “Orta” legendada



Fonte: Registro do Pesquisador em jun.2016.

A Figura 26 mostra uma fotografia de autoria da estudante-fotógrafa Jessica:

Figura 26– “Uma caixa de abelha no meio das catingueiras”



Fonte: Estudantes do Mocambo – Grupo “agricultura” (2016)

Denominada “Uma caixa de abelha no meio das catingueiras”, a fotografia tem esse nome criativo para se referir a atividade de apicultura, recém-chegada ao Mocambo, o diálogo abaixo sintetiza algumas contribuições do diálogo:

Fernando (pesquisador): “Uma caixa de abelha no meio das catingueiras”, gostei da legenda, Jessica.

Jessica (estudante): Eu fotografei pra mostrar que agora tem essa atividade aqui, né.

Fernando (pesquisador): Que atividade?

Jessica (estudante): Se não me engano o nome é apicultura, é isso mesmo?

Fernando (pesquisador): Exato.

Mailson Acacio (estudante): Tem pouco tempo que a apicultura tá rolando aqui, Fernando, mas já tem muita gente aqui trabalhando vendendo mel.

Fernando (pesquisador): E a catingueira?

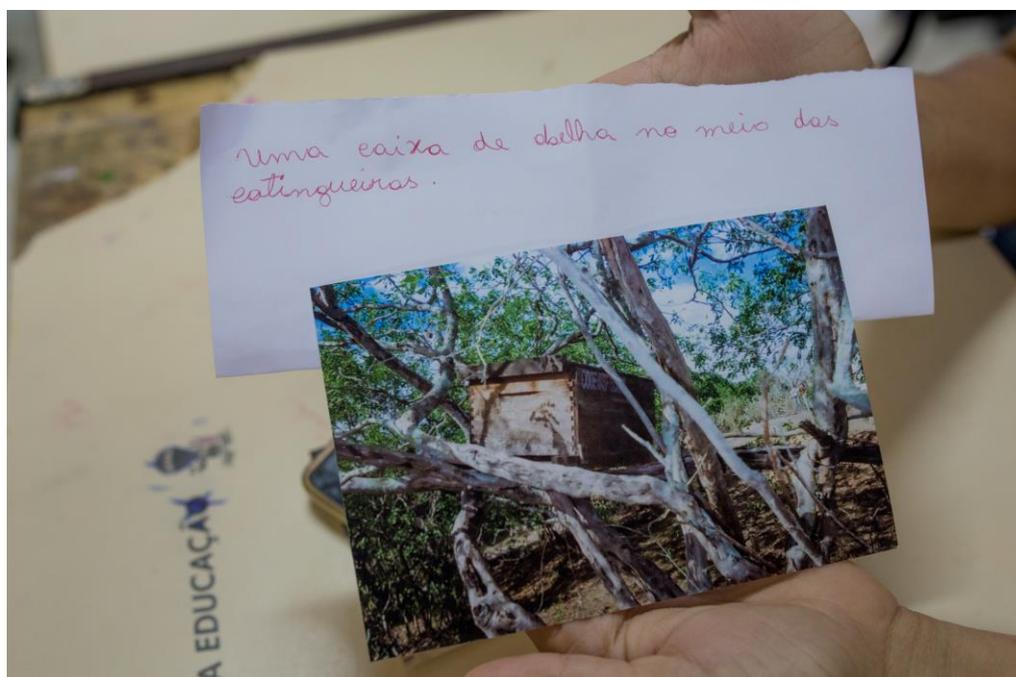
Jessica (estudante): É a árvore, professor! É nossa, da caatinga.

No momento dos diálogos, a fala de Jéssica (2016) simboliza dois elementos da importância ao conhecimento espacial do lugar e expressão da cultura do Mocambo, quando afirma, primeiramente, que “o nome dessa prática é apicultura, é nova aqui no Mocambo” e, em um segundo momento, que “catingueira é a árvore, professor! É

nossa, da caatinga”. Através do relato da estudante, é perceptível a compreensão de que as atividades da agricultura também se remodelam no espaço, agregando novas atividades e deixando em segundo plano outras culturas agrícolas. Relevante ressaltar que a estudante notou que se trata de uma caixa com abelhas para extração do mel, identificando ainda a planta *Caesalpinia pyramidalis Tul*, popularmente conhecida como catingueira. Durante a discussão dessa foto, a estudante fez questão de salientar que chamam a árvore de catingueira porque é originária das áreas do bioma da caatinga.

A Figura 26 mostra a fotografia legendada pela estudante Jessica:

Figura 27 – Fotografia “Uma caixa de abelha no meio das catingueiras” legendada



Fonte: Registro do Pesquisador em jun.2016.

Ainda no tema “agricultura”, a Figura 28 e Figura 29 mostram fotografias relevantes ao conhecimento do sistema de irrigação do Mocambo, portanto também relevante enquanto conhecimento geográfico sobre o espaço. Ambas de autoria de Lumara, a primeira denomina-se “Uma encanação”:

Figura 28 – “Uma encanação”



Fonte: Estudantes do Mocambo – Grupo “agricultura” (2016)

A segunda fotografia, na Figura 29, chama-se “Caixa de água”:

Figura 28 – “Caixa de água”



Fonte: Estudantes do Mocambo – Grupo “agricultura” (2016)

As duas fotos acima foram debatidas juntamente já que registram parte do sistema de irrigação utilizado no Mocambo, a síntese do diálogo está relatada abaixo:

Lumara (estudante): Professor, eu quis fotografar essas coisas para mostrar como é a irrigação da agricultura aqui no Mocambo.

Fernando (pesquisador): E como é?

Lumara (estudante): Do jeito que a foto tá mostrando!

Fernando (pesquisador): Certo. Mas digamos que fosse cego, como você iria me descrever as fotografias?

Lumara (estudante): Bom... primeiro eu quero dizer que não queria ter feito duas fotos, era pra tudo estar em uma foto só. Mas como não deu, eu fiz uma foto para mostrar de onde sai a água, que é da caixa d'água, e outra foto para mostrar como a água sai, através da encanação.

Fernando (pesquisador): Hum... entendi. E o que vocês acham disso?

Lumara (estudante): Eu não acho nada, professor, só quis mostrar como é que funciona pra molhar os plantios aqui no Mocambo.

Victor Augusto (estudante): Eu acho que aqui é muito atrasado ainda, professor Fernando. Na televisão eu vejo passando aqueles esguichos jogando água que só, mas ali deve ser uma fortuna!

Fernando (pesquisador): Você está falando do processo automatizado de irrigação, Victor. Realmente é muito caro.

Lumara (estudante): Mas desse jeito tá dando certo, professor, eu acho. Agora, o bom mesmo seria se a água viesse direto do rio!

Através da contribuição de Lumara e Victor Augusto, os estudantes chegaram à conclusão que o sistema de irrigação do Mocambo ainda não é automatizado, processo este que é típico de regiões que não contam com incentivo governamental ou privado para produção agrícola. A fotografia “Uma encanação” mostra os canos conectados prontos para irrigarem a terra, enquanto o diálogo sobre a fotografia “Caixa de água” demonstrou que, mesmo com o rio São Francisco há poucos metros das plantações, é necessário estocar água em caixas para que não dependam unicamente da vazão do rio, denotando novamente um conhecimento geográfico sobre o lugar.

Outro fator a se destacar é a fala da estudante quando afirma que,

Que não queria ter feito duas fotos, era pra tudo estar em uma foto só. Mas como não deu, eu fiz uma foto para mostrar de onde sai a água, que é da caixa d'água, e outra foto para mostrar como a água sai, através da encanação. (LUMARA, 2017).

Sua fala denota a preocupação em construir a narrativa a partir de uma única fotografia, revelando os mais possíveis elementos da irrigação em uma mesma imagem. Essa intenção foi reflexo das oficinas introdutórias, onde reforçamos a necessidade de abarcar o maior número possível de informações dentro do enquadramento escolhido.

Entrando no tema “natureza”, o motivo preferido dos estudantes foi a exótica vegetação do Mocambo, que oscila entre a caatinga e o sertão, mas sem perder as características de uma região banhada pelo rio, como mostra a Figura 29:

Figura 29 – “Vegetação de caatinga e vegetação de rio”



Fonte: Estudantes do Mocambo – Grupo “natureza” (2016)

A fotografia, denominada “Vegetação de caatinga e vegetação de rio”, tem esse título diferente para garantir que o leitor da imagem perceba que se trata de duas vegetações diferentes, como esclarece Denilson, o autor da fotografia:

Denilson (estudante): Fernando, eu dei esse nome pra dizer o que eu quis mostrar na fotografia.

Fernando (pesquisador): E o que você quis mostrar, Robson?

Denilson (estudante): Que aí tem duas vegetações diferentes, de caatinga e de rio.

Fernando (pesquisador): É?

Denilson (estudante): É sim. Na frente dá pra ver os cactos, os caules secos. Atrás dá pra ver a mata do rio.

Fernando (pesquisador): Isso mesmo, Robson. No caso, o nome técnico para a “mata de rio” que você está falando, é mata ciliar, típica de região ribeirinha.

Importante notar a fala de Denilson (2016), o autor da fotografia, quando afirma que “eu dei esse nome pra dizer o que eu quis mostrar na fotografia, que aí tem duas vegetações diferentes, de caatinga e de rio. Na frente dá pra ver os cactos, os caules secos. Atrás dá pra ver a mata do rio”. Neste momento o pesquisador, Fernando (2016), entrevistou na discussão, argumentando que “o nome técnico para a ‘mata de rio’ que você está falando, é mata ciliar, típica de região ribeirinha”. Vemos aqui um momento em que o conhecimento curricular do professor (ou pesquisador, no caso) se articula com o do estudante, no contexto de uma metodologia dialógica que busca articular o saber e as linguagens locais com aqueles oriundos do currículo.

Pertinente perceber que o estudante-fotógrafo se preocupou em explorar dois planos na fotografia, pois enquanto no primeiro vemos cactos e caules secos, no segundo plano vemos uma mata ciliar de vegetação ribeirinha. A única intervenção necessária nesse momento foi esclarecer ao estudante-fotógrafo Robson, autor da imagem, que o que ele define como “vegetação de rio”, na verdade é chamada de matas ciliares. Embora tecnicamente sua denominação não tenha sido a mais adequada, as narrativas construídas cumprem a função de informar e identificar elementos que compõem o espaço, o que destaca a fotografia como um dispositivo para a construção do conhecimento geográfico, no contexto de uma metodologia dialógica que busca articular o saber e a linguagem locais com aqueles oriundos do currículo.

A Figura 30 exibe mais uma fotografia dentro do tema “natureza”:

Figura 30 – “Caatinga”



Fonte: Estudantes do Mocambo – Grupo “natureza” (2016)

Denominada “Caatinga” e registrada pela estudante Tereza, a fotografia foca uma palma com incipientes flores. No diálogo, a estudante revela os motivos que a levaram a fotografar:

Tereza (estudante): Eu quis fotografar as palmas pra mostrar que aqui tem muita.

Fernando (pesquisador): Entendi. E se você pensou nas palmas, por que a fotografia tem esse nome?

Tereza (estudante): Para mostrar que as palmas fazem parte da caatinga.

Fernando (pesquisador): Certo.

Tereza (estudante): E tem outra coisa também, quando fica muito tempo sem chover, os animais comem ela, ajuda muito essa planta. E quis fotografar a flor também.

Jessica (estudante): A única coisa ruim é que quando acontece incêndio, ela ajuda a aumentar o fogo.

Fernando (pesquisador): Não sabia, Jessica, a palma propaga o fogo?

Jessica (estudante): Sim, mas a culpa não é dela e sim de quem bota fogo nas coisas, como em 2013.

Fernando (pesquisador): Você quer dizer acidentalmente?

Jessica (estudante): Isso ninguém sabe, professor.

Como informa o relato, segundo a estudante Tereza, a plantação de palma é muito frequente na região já que serve de alimentação aos bovinos e caprinos, principalmente em tempos de seca, informação essa que dialoga com o conteúdo curricular trabalhado pelo professor de geografia em sala de aula, inclusive percebendo que o estudo do tema “natureza” não se dá de forma isolada, mas também relacionada com o tema “agricultura”. Da mesma maneira, quando Jessica (2016) afirma que “tem outra coisa também, quando fica muito tempo sem chover, os animais comem ela, ajuda muito essa planta. E quis fotografar a flor também”, denota articulação entre os assuntos “fauna e flora” vinculada a outros elementos não-naturais do espaço, como a presença de animais. A estudante Jessica também entrou no diálogo para pesar que as palmas intensificam a força dos incêndios, e se utilizando desse tema, acrescentou que eles são presentes no Mocambo, ainda questionando se são causados acidentalmente ou de forma criminosa, mais uma vez questionando, a partir dos conhecimentos geográficos, se a palma poderia funcionar como um combustível.

Dentro do tema natureza, outras duas fotografias que merecem ser observadas são as que fazem referência ao rio, como mostra a Figura 31:

,

Figura 31 – “Mangueira na beira do rio”



Fonte: Estudantes do Mocambo – Grupo “natureza” (2016)

A segunda fotografia, na Figura 32, chama-se “Vista do rio São Francisco em frente ao colégio”:

Figura 32 – “Vista do rio São Francisco em frente ao colégio”



Fonte: Estudantes do Mocambo – Grupo “natureza” (2016)

As duas fotos acima foram debatidas ao mesmo tempo, pois ambas foram feitas procurando o mesmo “motivo” (o rio São Francisco), mas a partir de lugares e perspectivas diferentes, a síntese do diálogo está relatada abaixo:

Fernando (pesquisador): Quem fez a fotografia “Mangueira na beira do rio”?

Victor Augusto (estudante): Fui eu, professor Fernando.

Fernando (pesquisador): E então? Quer contar a história dela?

Victor Augusto (estudante): A verdade é que eu queria fotografar o rio, mas depois achei melhor mostrar antes as mangueiras, porque todo mundo fica sentado embaixo da sombra dessas mangueiras. E a van, lá no fundo, embaixo da outra mangueira, ele fica lá todo dia até às quatro da tarde.

Fernando (pesquisador): Entendi. Poderíamos dizer, Victor, que essa é uma fotografia típica de quem conhece o Mocambo?

Victor Augusto (estudante): Na minha opinião, sim, professor. Porque quem não conhece eu acho que já ia lá pra frente fotografar o rio, mas eu quis mostrar que a gente fica mais é vendo o rio da mangueira.

Fernando (pesquisador): E a fotografia “Vista do rio São Francisco em frente ao colégio”, quem é o autor?

Robson (estudante): Eu que fiz essa.

Fernando (pesquisador): Apesar de ser uma foto parecida com a anterior, ela mostra outra perspectiva, certo, Robson?

Robson (estudante): É. Aí é a visão de quem está saindo do colégio.

Fernando (pesquisador): Verdade.

Robson (estudante): Não é porque o rio é o mesmo, que toda foto é igual, né professor?

Fernando (pesquisador): Exato, Robson. Você consegue perceber alguma diferença entre a sua fotografia e a de Victor Augusto? Além, claro, de serem feitas de locais diferentes.

Robson (estudante): Ah... acho que são parecidas né. Só que de outras vistas.

Mailson Acacio (estudante): Mas na foto de Robson dá pra ver o banco de areia, na foto de Victor Augusto ele tá muito escondido.

A primeira fotografia, como mostra a Figura 31, legendada e registrada por Victor Augusto, nos traz uma visão panorâmica do rio acompanhada da caracterização

das plantas como mangueiras. Quando o estudante argumenta que “todo mundo fica sentado embaixo da sombra dessas mangueiras” (VICTOR AUGUSTO, 2016), relaciona a ação dos seres humanos com a natureza a partir do conceito implícito de *habitus*, denotando a sociabilidade existente dos moradores do Mocambo.

A fotografia que se encontra na Figura 32, denominada “Vista do rio São Francisco em frente ao colégio”, registrada por Robson, denota uma visão particular de quem frequenta ou frequentou o colégio, pois como a legenda anuncia, trata-se da perspectiva de quem está na frente do mesmo. Outro fator a se observar é que ambas as fotografias resguardam valores identitários com o espaço do Mocambo, quando perguntando se aquela fotografia era típica de quem conhecia o lugar, o estudante não hesitou em responder:

Na minha opinião, sim, professor. Porque quem não conhece eu acho que já ia lá pra frente fotografar o rio, mas eu quis mostrar que a gente fica mais é vendo o rio da mangueira. (VICTOR AUGUSTO, 2017)

Sua fala demonstra que a fotografia é, antes de tudo, reflexo de uma relação prévia com o espaço, onde dentro dessa relação se inserem valores, histórias, vivências espaciais e culturas diversas. Ou seja, é uma concepção gerada a partir de sua cultura local.

Nesta situação, a fotografia serviu como dispositivo disparador para diálogos sobre diversos temas, inclusive transpondo as barreiras do grupo ao qual se destinava. Como destaque, selecionamos a fala de Victor Augusto (2016), quando relata “que queria fotografar o rio, mas depois achei melhor mostrar a vista que tem do colégio, porque é o que a gente vê quando sai da aula”. Vemos aqui uma clara demonstração dos costumes do homem incidindo sobre a natureza, reflexo do conhecimento da cultura e sociabilidade do lugar que os estudantes-fotógrafos têm sobre o espaço registrado. Quando perguntando pelo pesquisador se ele considerava aquela fotografia típica de quem estudava no Mocambo, o estudante não hesitou em responder que “sim, professor. Porque quem não conhece eu acho que já ia lá pra frente fotografar o rio, mas eu quis mostrar que a gente fica mais atrás, vendo o rio do colégio” (Victor Augusto, 2016).

Sua fala demonstra que a fotografia é, antes de tudo, reflexo de uma relação prévia com o espaço, onde dentro dessa relação se inserem valores, histórias, vivências espaciais e uma cultura típica de quem habita aquele local. Por denotar uma visão

particular de quem frequenta ou frequentou o colégio – pois como a legenda anuncia, trata-se da perspectiva de quem está na frente do mesmo –, a fotografia resguarda valores identitários com o espaço do Mocambo. Podemos relacionar esses diálogos com o conceito de “habitus” de Bourdieu, no sentido de que os agentes (os estudantes) realizam suas práticas no interior de um campo social (fotografam dentro do espaço em que vivem), onde adquirem interesses, constroem estratégias e fazem escolhas delimitadas pelos *habitus* internalizados durante sua trajetória de vida.

Sendo assim, antecipando uma conclusão, parece coerente afirmar que as fotografias produzidas pelos estudantes-fotógrafos do Mocambo são reflexos dos *habitus* assimilados durante toda as suas vidas e, mais que isso, que suas fotografias são singulares de um ponto de vista tanto estético quanto pedagógico, pois são provenientes de quem habita e transforma o espaço daquela comunidade. É certo também que um estudo mais complexo poderia investigar as fotografias produzidas por estudantes do Mocambo em comparativo com fotografias produzidas por estudantes que estão apenas visitando o Mocambo, mas por ora esse artifício ficará para outro momento.

Em continuação, a fotografia mostrada na Figura 32 atesta um grande banco de areia entre uma margem e outra do rio, sinal da sua vazão diminuída. A discussão sobre o banco de areia rendeu alguns minutos, pois os estudantes queriam dar o seu relato particular sobre como aquele banco tem avançado ao passar dos anos. Os diálogos denotam importância ao conhecimento espacial do lugar (as transformações espaciais e suas consequências positivas e negativas para a comunidade). Algumas falas estão caracterizadas no diálogo abaixo:

Fernando (pesquisador): Vocês estão falando que o rio mudou bastante, inclusive atestaram sua vazão baixa nas fotografias. Na opinião de vocês, qual o motivo para isso?

Kamilly (estudante): Acho que é porque aqui raramente chove.

Victor Augusto (estudante): Mas o clima sempre foi assim e nem por isso o rio era tão seco!

Fernando (pesquisador): Hum... então certamente essa mudança se deu não só pelas condições climáticas.

Lumara (estudante): Acho que a ação das pessoas também conta!

Fernando (pesquisador): Sim.

Victor Augusto (estudante): É, que nem o professor Alexsson falou, é o assoreamento do rio né?

Fernando (pesquisador): Pode ser, Victor, mas as razões são tão diversas que é possível até que algumas causas não estejam somente na comunidade, mas na ação do homem em outras regiões que o rio também passa.

Mailson Acacio (estudante): Que nem a hidrelétrica de Xingó?

Fernando (pesquisador): Talvez! Todas as possibilidades podem estar corretas, mas é preciso um estudo mais completo que analise as influências desses impactos ambientais. O que temos certeza é que as fotografias atestam sobre essas questões e podem levantar possibilidades para superar essas condições.

Verificamos no diálogo acima que o diálogo a respeito das fotografias, estimulou os estudantes a refletirem sobre os possíveis motivos para a baixa vazão do rio, apontando problemáticas e possíveis diagnósticos sobre o mesmo. É o caso da fala de Kamilly quando atesta que “acho que é porque aqui raramente chove” (KAMILLY, 2016), prontamente contestada por Victor Augusto quando fala, “mas o clima sempre foi assim e nem por isso o rio era tão seco!” (VICTOR AUGUSTO, 2016). Discutindo as possibilidades a partir de uma visão mais abrangente, o estudante Mailson Acacio considera a possibilidade da usina de Xingó mudar a vazão do rio.

Discussões como essa acima são fundamentais para suceder os registros fotográficos, pois permitem que os estudantes verbalizem sobre o que estavam visualizando, percebendo e sentindo ao registrarem determinadas fotografias. Por exemplo, a indagação do estudante Mailson Acacio a respeito das influências da usina hidrelétrica de Xingó sobre o espaço do Mocambo, separados por 75km de distância, revela uma percepção sobre o que rodeia o espaço em que ele vive. Sabendo da estrutura de organização espacial do estado de Sergipe, previamente ensinada pelo seu professor de Geografia, o estudante relacionou a vazão baixa do rio com as influências de um elemento (as hidrelétricas) situado em outra região. Certamente essa relação poderia ser feita de várias formas, mas neste caso foi a fotografia que serviu como mecanismo para a mediação da tomada do conhecimento.

Neste sentido, Freire (2003) aponta que:

Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar

hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la com seu trabalho, pode criar um mundo próprio, seu eu e suas circunstâncias (FREIRE, 2003, p.76).

Eis um ponto comum entre o educador e o fotógrafo, ambos devem causar reflexões, instigar a conhecer o novo e construir a partir do desconhecido.

No terceiro e último tema, “ação dos seres humanos”, os resultados foram os mais diversos: a escola foi bastante fotografada, a religião (nova e antiga igreja, imagens sagradas católicas, etc.), as organizações (associação comunitária, vila de pescadores, unidade de saúde, etc.), as novas construções, o trabalho, o lazer, entre outras atividades.

Dentro dessa temática, a Figura 33 e Figura 34 exibem duas fotografias que demonstram a relação do homem com o espaço:

Figura 33 – “Pescador remendando rede”



Fonte: Estudantes do Mocambo – Grupo “ação dos seres humanos” (2016)

Figura 34 – “Mulher lavando pratos na beira do rio”



Fonte: Estudantes do Mocambo – Grupo “ação dos seres humanos” (2016)

Na Figura 33, como informa a legenda da fotografia, vemos um pescador remendando uma rede de pesca dentro do espaço construído pelos próprios pescadores, conhecido como vila. Na segunda fotografia, revelada na Figura 34, o estudante-fotógrafo Maikonsuel, ao ver sua foto debatida, fez questão de se posicionar:

Maikonsuel (estudante): Eu tirei essa foto pra mostrar que as pessoas ainda lavam os pratos e roupas no rio, professor.

Fernando (pesquisador): Ficou ótima a fotografia, ela registra isso muito bem e ainda mostra em segundo plano que, dentre tantas possibilidades que o rio nos dá, ele também serve para a navegação.

Maikonsuel (estudante): Mas pra transporte é certo, professor, o que não é certo é sujar o rio com sabão e comida.

Geisianne (estudante): Ué, mas se não tem água na encanação de casa, vai lavar onde? Tem que ser no rio mesmo, se for pouca coisa não tem problema.

Maikonsuel (estudante): Mas não é pouca coisa, todo mundo lava no rio.

Fernando (pesquisador): Acredito que vocês dois estejam certos. Realmente seria melhor que as pessoas fizessem essa atividade em locais onde a água pudesse ser reaproveitada e não fosse desembocar no rio. Por outro lado, as pessoas não podem deixar de fazer suas tarefas domésticas no momento em que falta água, não é mesmo?

Geisianne (estudante): Pois é. E falta água toda hora, parece até que as coisas

são tudo feito errada.

Maikonsuel (estudante): O bom era que tivesse um lugar pra fazer isso e que todo mundo pudesse usar, mas que fosse longe do rio.

Vemos no diálogo uma reflexão do espaço em que vivem, embora estejam cotidianamente construindo relações sociais dentro desse espaço, isso não significa que eles parem para refletir sobre o mesmo. Não significa, portanto, que pensem sobre os problemas do seu cotidiano e que dialoguem para obter soluções coletivas. Ainda sobre o diálogo registrado acima, o estudante Maikonsuel revela que o seu interesse ao registrar o espaço era dar um tom crítico sobre a lavagem de roupas no leito do São Francisco. Embora, nem a fotografia, nem a legenda revelem de forma completa a intencionalidade do fotógrafo, o debate que foi gerado sobre a fotografia e, posteriormente, a descrição do estudante sobre as suas intenções, mostrou o tom crítico que o estudante tinha sobre esse costume tradicional. Somente quando o estudante verbalizou que “eu tirei essa foto pra mostrar que as pessoas ainda lavam os pratos e roupas no rio, professor” (MAIKONSUEL, 2016), que a sua verdadeira intenção veio à tona, o que manifesta a necessidade das fotografias serem postergadas por conversas que esclareçam o que o estudante gostaria de transmitir com tais registros. Vemos que foi a partir da fotografia e do diálogo gerado por ela que pudemos identificar os símbolos da cultura local ainda presentes no Mocambo. Nestas curtas falas, o estudante sintetiza dois elementos, o primeiro da cultura local por conhecer os *habitus* dos moradores, o segundo porque seu registro contribui para o conhecimento sobre o espaço geográfico, intermediado pelo dispositivo fotográfico.

A estudante Geiseanne, para contrapor a ideia de Maikonsuel, argumenta: “mas se não tem água na encanação de casa, vai lavar onde? Tem que ser no rio mesmo, se for pouca coisa não tem problema” (GEISEANNE, 2016), depois da intermediação do pesquisador, os estudantes chegaram a um consenso estabelecido por Maikonsuel, “O bom era que tivesse um lugar pra fazer isso e que todo mundo pudesse usar, mas que fosse longe do rio” (MAIKONSUEL, 2016). Vemos neste exemplo que a fotografia foi um dispositivo, um estímulo, para se discutir a realidade da comunidade em que vivem, inclusive de forma propositiva ao pensar uma outra forma de organização que o Mocambo deveria seguir, gerando, portanto, um novo conhecimento representacional do espaço geográfico no âmbito do pensamento dos estudantes.

Dentro da mesma temática, a Figura 35 exibe a fotografia “Crianças da comunidade quilombola”, enquanto a Figura 36 revela a imagem “Graça trançando os cabelos da filha”, que falam um pouco das tradições da comunidade:

Figura 35 – “Crianças da comunidade quilombola”



Fonte: Estudantes do Mocambo – Grupo “ação dos seres humanos” (2016)

Figura 36 – “Graça trançando os cabelos da filha”



Fonte: Estudantes do Mocambo – Grupo “ação dos seres humanos” (2016)

O relato que segue é um recorte dos diálogos que as fotografias geraram:

Kamilly (estudante): Essas fotos eu fiz para provar que os brinquedos das crianças ainda são os mesmos: bola, carrinho, boneca, essas coisas. E na outra, Graça que estava na porta de casa trançando os cabelos da menina.

Fernando (pesquisador): São costumes antigos, né Kamilly?

Kamilly (estudante): Sim. Aqui a maioria dos costumes são antigos. É diferente da cidade.

Fernando (pesquisador): Que cidade?

Kamilly (estudante): De todas. Porque na cidade as pessoas já têm acessos a outros tipos de divertimentos e aqui a gente ainda não mudou nada.

Fernando (pesquisador): E o que você acha disso?

Kamilly (estudante): Eu acho que cada lugar é um lugar, não acho ruim não, aqui também tem as coisas boas que na cidade não tem.

Fernando (pesquisador): Tipo o quê?

Kamilly (estudante): Tipo a calma e a violência que ainda é pequena.

Marcos Terêncio (estudante): Pequena mais ou menos! Já foi muito menor. Hoje tem muita gente que usa drogas e sai por aí assaltando e matando.

Kamilly (estudante): Mas isso tem em todo lugar!

As duas fotografias são de autoria de Kamilly, na primeira delas, ilustrada na Figura 33, vemos que os brinquedos da atual geração de crianças continuam os mesmos de algumas gerações atrás: bolas de futebol, bonecas e carros. A segunda fotografia demonstra que a estudante-fotógrafa se importou em registrar as tranças que eram feitas no cabelo da criança, bem como colocar o nome de sua mãe. À primeira vista podem parecer imagens normais, cotidianas, que pouco acrescentam a uma leitura do espaço ou que não possibilitem adquirir, transformar e criar conhecimentos geográficos. Mas se formos analisar mais a fundo veremos que as fotografias, principalmente as que registram o cotidiano dos grupos sociais, contribuem para a perpetuação de culturas, de valores, de visões de realidades distintas, como é sintetizado a partir da fala de Kamilly (2016) quando afirma “aqui a maioria dos costumes são antigos. É diferente da cidade”.

Outro detalhe a se observar sobre sua fala é a afirmação de que “essas fotos eu fiz para provar que os brinquedos das crianças ainda são os mesmos” (KAMILLY, 2016), isso denota que a estudante relaciona o fato da imagem provar algo, talvez como prova irrefutável de determinado acontecimento (como os brinquedos das crianças).

Sabemos dos limites da imagem representar a totalidade do conhecimento, mas pontuamos também que articulada ao diálogo e ao discurso, há uma potencialização de seu efeito epistemológico no campo das representações – modelos – científicos e políticos da realidade.

Além disso, a estudante teve a compreensão da mutação das culturas, que ao passar do tempo geram novos costumes, formas de brincar, pentear o cabelo, etc. Ao contrário do que se poderia pensar, sua afirmação não demonstra arrependimento por não viver outra cultura, nem tampouco saudosismo de valorizar sua cultura em detrimento de outras, mas uma consciência geral de que cada espaço é portador de culturas particulares. Esses elementos ficam claro quando afirma “eu acho que cada lugar é um lugar, não acho ruim não, aqui também tem as coisas boas que na cidade não tem” (KAMILLY, 2016). Por fim, em diálogo com o estudante Marcos Terêncio, debatem sobre a presença ainda pequena – porém em crescimento – da violência na sua comunidade.

Ainda sobre o último tema selecionamos essas três fotografias que nos fala sobre algumas transformações espaciais ocorridas no Mocambo recentemente:

Figura 37 – “Telhado da escola com antenas que não funcionam”



Fonte: Estudantes do Mocambo – Grupo “ação dos seres humanos” (2016)

Figura 38 – “Casa grande destruída”



Fonte: Estudantes do Mocambo – Grupo “ação dos seres humanos” (2016)

A primeira fotografia, ilustrada na Figura 35, feita pela estudante Josicleide, foi acompanhada do seguinte diálogo, exposta na síntese abaixo:

Josicleide (estudante): Minha vontade de tirar essa fotografia era pra mostrar que, apesar do colégio ter tanta antena, parece que nenhuma funciona.

Geisianne (estudante): É verdade.

Fernando (pesquisador): Como assim?

Geisianne (estudante): Ah... tipo assim, eles falam que aqui tem computador, internet, TV. Pois... nem o celular pega!

Victor Augusto (estudante): Pois é. Aí na propaganda aparece que a gente tem uma tecnologia da “gôta”, mas na prática nada funciona e a gente não pode fazer nenhuma pesquisa.

O diálogo relatado tem um tom de constatação de que a escola já porta de certa tecnologia, como antenas de TV e internet. No entanto, Josicleide, durante a discussão e legenda de sua obra, deixou claro que fez a fotografia para informar que as antenas não funcionam, já que a comunidade continua sem acesso a telefonia, internet e TV à cabo, percepção crítica que a fotografia aguçou.

A segunda fotografia, exibida na Figura 36, registrada por Mailson Acacio, gerou o seguinte debate:

Mailson Acacio (estudante): Essa foto é minha, professor Fernando. Das que eu tirei, foi a que mais deu trabalho porque tive que subir no alto da igreja antiga.

Fernando (pesquisador): E o que te levou a subir lá?

Mailson Acacio (estudante): Ah... era lá que ficava o que eu queria fotografar! A antiga casa grande.

Fernando (pesquisador): Então essa ruína trata-se da antiga casa grande?

Mailson Acacio (estudante): Isso. Ela foi derrubada um dia desses, só tinha calha e metade das paredes.

Fernando (pesquisador): Entendi. E alguém aqui da sala chegou a ver a casa em boas condições?

(Silêncio)

Jessica (estudante): Ela já tá assim há muitos anos! A casa é muito antiga!

Mailson Acacio (estudante): Isso. Ela foi derrubada um dia desses, só tinha calha e metade das paredes.

Segundo os estudantes, estas ruínas tratavam-se da antiga casa-grande que foi recentemente destruída por já estar em condições de desabamento, selecionamos a fotografia a partir do seu valor histórico, pois além de atestar a evolução espacial da comunidade, é também uma lembrança histórica dos resquícios da escravidão no Mocambo.

Outras fotografias que foram registradas pelo tema “ação do ser humano” tratam de organizações governamentais ou não governamentais no Mocambo. A Figura 39 e Figura 40 representam duas delas, que tiveram suas conversações realizadas conjuntamente:

Figura 39 – “Associação Comunitária nova”



Fonte: Estudantes do Mocambo – Grupo “ação dos seres humanos” (2016)

Figura 40 – “Associação Comunitária velha”



Fonte: Estudantes do Mocambo – Grupo “ação dos seres humanos” (2016)

Estas duas fotografias apresentam as fachadas da associação comunitária do Mocambo, hoje dividida em dois prédios, como informa a legenda. Durante o debate alguns estudantes responsáveis pelo tema “ação dos seres humanos” (Mailson Acacio, Geiseanne e Maikonsuel), pontuaram algumas questões:

Geisianne (estudante): A fotografia da associação nova fui eu que fiz, professor. Quem tirou a fotografia da associação velha foi Maikonsuel.

Fernando (pesquisador): E o que te levaram a fotografar esses espaços?

Maikonsuel (estudante): Eu quis fotografar para mostrar que nós somos uma comunidade quilombola.

Geisianne (estudante): É, mas de que adianta se a associação fica sempre fechada?

Maikonsuel (estudante): Mas de vez em quando eles abrem.

Geisianne (estudante): De vez em nunca, isso sim.

Fernando (pesquisador): E, na opinião de vocês, para que serve uma associação de moradores?

Geisianne (estudante): Serve pra mostrar que nós existimos. Para anunciar o que fazemos na comunidade e tudo mais.

Maikonsuel (estudante): Tá, a comunidade nem faz quase mais nada.

Mailson Acacio (estudante): Depende. Nos dias santos se reúne ainda, só que agora quem organiza é mais a igreja.

Observando o relato, percebemos que atualmente os dois prédios se mantêm fechados, e por isso é difícil fotografar algo mais que a fachada. Instigados a conversarem mais sobre esse tema, Mailson argumentou que a comunidade ainda se reúne em feriados, mas, por outro lado, mais vinculados a igreja do que às associações. De resto, os outros estudantes não se sentiram instigados a conversar sobre essa temática, pois a grande parte “não se interessava por esses assuntos” (como gostavam de afirmar), demonstrando que o laico e o religioso convivem como opções de significação da vida comunitária; outra parte da turma, por não ser residente do Mocambo, não se sentiam mobilizados ou motivados para discutir.

Se as duas fotografias expostas acima (Figura 39 e Figura 40) exibiam instituições não governamentais, as próximas duas fotografias apresentam elementos do espaço que fazem parte da instituição estatal.

Figura 41 – “Posto de saúde fechado”



Fonte: Estudantes do Mocambo – Grupo “ação dos seres humanos” (2016)

Figura 42 – “Entrada da comunidade Mocambo”



Fonte: Estudantes do Mocambo – Grupo “ação dos seres humanos” (2016)

A primeira fotografia, ilustrada na Figura 41, mostra a Unidade de Saúde, recém-reformada, fechada. A estudante-fotógrafa Vitória fez questão de, ao legendar

sua fotografia, ressaltar a informação de que a unidade se encontrava fechada, como relata o diálogo abaixo:

Vitória (estudante): Eu tirei essa foto pra mostrar o novo posto de saúde, pena que tava fechado.

Malcom (estudante): Tá, esse posto só vive fechado!

Kamilly (estudante): Quase sempre tá fechado mesmo, só abre dia de terça e quinta, e olha que tem quinta que nem abre!

O diálogo acima é outro caso em que reafirmamos a necessidade das fotografias serem acompanhadas de diálogos (textuais ou orais) sobre elas. Não fosse esse diálogo, certamente não poderíamos saber que o posto estava realmente fechado e que, mesmo nos dias em que deveria estar aberto, sua operacionalização continua falha.

A segunda fotografia, que pode ser vista na Figura 42, feita por Geiseanne, mostra a entrada da comunidade, com a devida placa de reconhecimento como assentamento rural e quilombola. Sobre essa imagem os estudantes discutiram que atualmente já são mais de 114 famílias na comunidade (como informa a fotografia), mas que nem todas se reconhecem enquanto comunidade quilombola. Durante a discussão, a fotografia da placa provocou uma discussão tendo como centro a questão da identidade (ou falta dela) com a cultura quilombola.

Nesse momento, o pesquisador estimulou para que o máximo de estudantes pudesse trazer a sua opinião sobre o assunto, valorizando todos os argumentos de forma que motivasse os estudantes a falarem. Victor Augusto começou argumentando:

Victor Augusto (estudante): Esse negócio de tradição africana hoje em dia é mais papo do que qualquer coisa, nunca mais eu vi ninguém falando nada no 13 de maio, e no dia da consciência negra nem fazem mais o caruru e o samba de coco que faziam antes.

Kamilly (estudante): Claro né, a maioria já morreu!

Victor Augusto (estudante): Sim, morreram mas podiam deixar para seus filhos, netos. Além de quê, todo mundo sabe fazer essas comidas e ninguém faz mais.

Mailson Acacio (estudante): Mas no lugar disso também veio a igreja católica que melhorou muita coisa.

Atamário (estudante): Pra mim tá tudo igual, não vi diferença nenhuma!

Maikonsuel (estudante): Não é tudo igual não, cada religião tem a sua cultura e um monte de coisa mais. Além disso, se a gente não fosse quilombola não ia receber a ajuda que as famílias recebem.

Esses posicionamentos dos estudantes demonstram que boa parte das tradições culturais quilombolas acabaram se perdendo com o passar do tempo e, como o estudante afirma, “sim, morreram mas podiam deixar para seus filhos, netos. Além de quê, todo mundo sabe fazer essas comidas e ninguém faz mais” (VICTOR AUGUSTO, 2016). Conforme o estudante Victor Augusto argumentou, a organização da comunidade se enfraqueceu bastante, fazendo com que a perpetuação dessas tradições tenha perdido força historicamente.

Continuando o debate, o estudante Maikonsuel argumentou que é importante se reconhecer quilombola para valorar sua história, outro motivo apontado por ele foi a importância da bolsa destinada a eles por verba do governo federal, subsidiando boa parte dos custos mensais da sua família. A estudante Geiseanne, que é moradora do Povoado Ranchinho – há 6 km do Mocambo – disse que não vê diferenças entre os habitantes do Mocambo e dos povoados vizinhos, justificando que todos compartilham costumes parecidos. A estudante Kamilly discordou da colega Geiseanne, dizendo que o Mocambo tem particularidades oriundas de culturas afrodescendentes, como o dia 27 de maio e 20 de novembro que são lembrados e discutidos anualmente, além de ser um dos poucos lugares em Sergipe reconhecido oficialmente pelo Estado como comunidade quilombola.

O debate, iniciado na fotografia da placa que reconhecia a comunidade do Mocambo com 114 famílias, contou com a participação de vários estudantes, o que é salutar no exercício de ouvir o próximo, entender o que o estudante tem para contribuir sobre a discussão do espaço – em que ele, muitas vezes, vive mais do que o professor. Portanto, escutar o estudante é mais do que socializar as falas para dinamizar a aula, mas entender o conhecimento a partir de diferentes perspectivas, não apenas unilateralmente onde o professor ensina e o estudante aprende. Sobre essa tirania que uma versão transvestida de verdade tenta impor, Freire fala que “o erro, na verdade, não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto de seu ponto de vista é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele” (p. 39, 1999).

Voltando a discutir sobre o número de famílias que habitam o Mocambo, algumas fotografias serviram para ilustrar como a vila, inicialmente composta por poucas casas e com fim na igreja, agora está se expandindo para além da igreja. A Figura 43 mostra duas fotografias das construções que estão ocorrendo no Mocambo:

Figura 43 – “Construção nova em Mucambo”



Fonte: Estudantes do Mocambo – Grupo “ação do homem” (2016)

Figura 44 – “Projeto de casas beneficiadas para comunidade quilombola no ano 2016”



Fonte: Estudantes do Mocambo – Grupo “ação do homem” (2016)

As fotografias acima foram acompanhadas dos seguintes diálogos, sintetizados abaixo:

Vitória (estudante): Essas fotos foram pra mostrar que o Mocambo não tá parado, que tem construção e está crescendo.

Fernando (pesquisador): Certo, Vitória. O espaço é dinâmico, não é mesmo?

Josicleide (estudante): Como assim, dinâmico?

Fernando (pesquisador): É o contrário de estático, o contrário de parado. Significa que ele está sempre em movimento, transformando e sendo transformado pela ação humana.

Josicleide (estudante): Ah, isso é verdade! Tem um monte de casa nova subindo aqui no Mocambo, mas nem todo mundo faz parte da comunidade.

Mailson Acacio (estudante): Não é que não faz parte da comunidade, fazem parte sim. Mas não são quilombolas.

Fernando (pesquisador): E como vocês sabem quem são? Pelo tempo que chegaram para morar aqui?

Mailson Acacio (estudante): Não só isso, é só olhar se eles ganham ou não ganham a bolsa.

É interessante notar que as legendas subsidiam bastante a leitura das fotografias, servindo como suporte textual às imagens; no caso da primeira, “Construção nova em Mucambo”, além de referenciar que o pedreiro se encontra em determinado povoado, a estudante-fotógrafa utiliza a grafia antiga da comunidade “Mucambo”, hoje mais conhecido como Mocambo, sinal de que a estudante habita aquele espaço pois conhece sua grafia antiga.

Outro elemento a se notar é a percepção da estudante quando afirma que “o Mocambo não tá parado, que tem construção e está crescendo” (VITÓRIA, 2016), sua compreensão do espaço a fez visualizar a dinamicidade do mesmo, entendendo que o espaço se molda a partir da transformação do homem sobre ele. Complementando a discussão, outra estudante acrescentou que “tem um monte de casa nova subindo aqui no Mocambo, mas nem todo mundo faz parte da comunidade” (JOSICLEIDE, 2016), prontamente rebatida pelo estudante Mailson Acacio que argumentou: “não é que não faz parte da comunidade, fazem parte sim. Mas não são quilombolas” (MAILSON ACACIO, 2016). Essa distinção entre “comunidade” e “quilombolas”, embora pudesse não existir, ficou clara a partir dos diálogos relatados acima. O estudante Mailson Acacio revela que um elemento de distinção é o recebimento da “bolsa”, uma ajuda de custo destinada pelo governo federal para atender aos remanescentes de comunidades quilombolas. Como nem todas as famílias são amparadas por esse subsídio, a bolsa virou mais um elemento de diferenciação na comunidade.

A segunda fotografia, além de mostrar uma sequência de casas em construção, informa que se trata de um projeto fruto de subsídio para uma comunidade remanescente quilombola daquele ano, situando o leitor da imagem em tempo e espaço.

A Figura 45 mostra a fotografia “Construção nova em Mucambo” da estudante-fotógrafa Geiseanne:

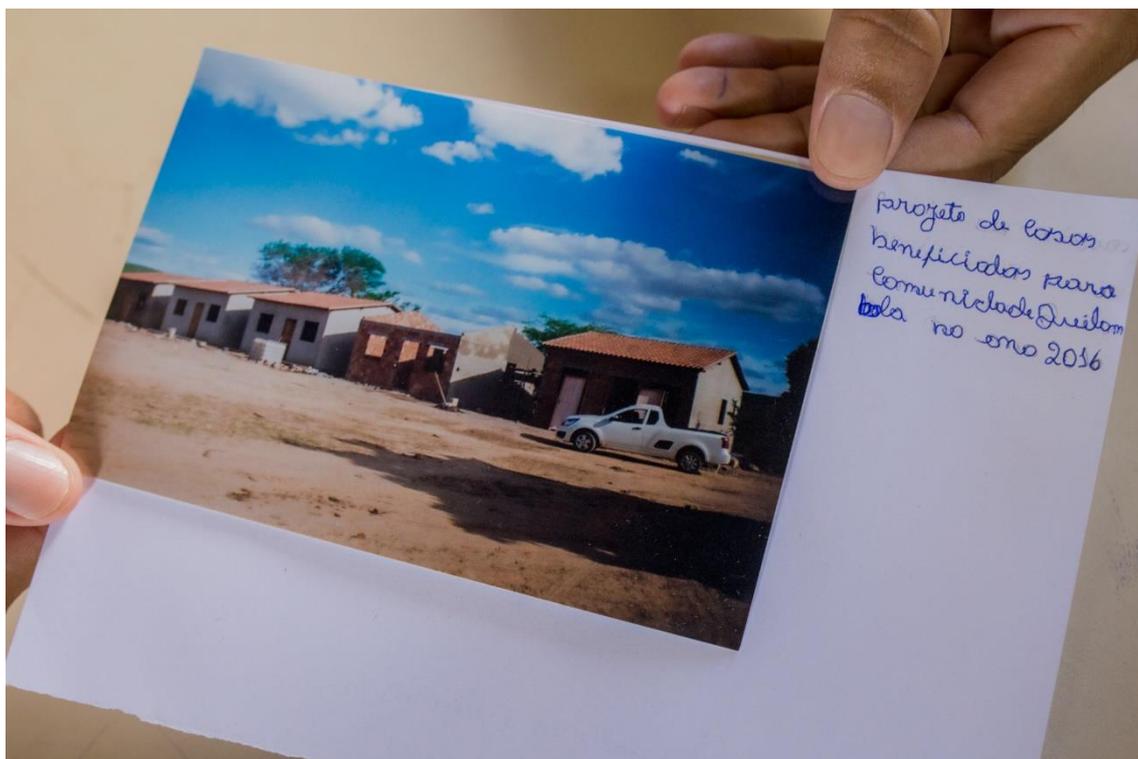
Figura 45 – Fotografia “Construção nova em Mucambo” legendada



Fonte: Registro do Pesquisador em jun.2016.

A Figura 46 mostra a fotografia “Projeto de casas beneficiadas para comunidade quilombola no ano 2016” da estudante-fotógrafa Maria de Lourdes:

Figura 46 – Fotografia “Projeto de casas beneficiadas para comunidade quilombola no ano 2016” legendada



Fonte: Registro do Pesquisador em jun.2016.

A Figura 47, de autoria da fotógrafa-estudante Maria de Lourdes, desperta o debate sobre o saneamento básico do Mocambo:

Figura 47 – “Esgoto que vai pro rio”



Fonte: Estudantes do Mocambo – Grupo “ação do homem” (2016)

Na fotografia “Esgoto que vai pro rio”, Maria de Lourdes teve a preocupação em mostrar um esgoto a céu aberto, revelando a falta de saneamento básico nas ruas do Mocambo. Parte da discussão sobre a fotografia segue no relato abaixo:

Maria de Lourdes (estudantes): Eu tirei essa fotografia pra mostrar que aqui no Mocambo não tem saneamento básico, e além disso o esgoto vai para o rio.

Robson (estudante): Pois é, e isso porque as pessoas precisam do rio para pescar, para ir nos municípios vizinhos, para tomar banho, para lavar roupa, imagine se não precisasse.

Fernando (pesquisador): É verdade, bem observado. Minha sugestão, Maria de Lorudes, é que na próxima vez que você for documentar isso, faça a fotografia de uma diferente perspectiva, para que mostre o esgoto no primeiro plano desembocando no rio em segundo plano.

Maria de Lourdes (estudantes): É verdade professor, nem tinha pensado nisso. Eu fiquei com vontade de fazer uma sequência de fotos para mostrar melhor. Mas também eu acho que não ia dar certo porque a distância é muito grande e a câmera não era boa.

O diálogo acima nos mostra a consciência da estudante em observar e registrar que o Mocambo ainda não dota de rede de saneamento básico. Essa é uma das poucas fotografias que assumiu o caráter de denúncia, posto que uma situação foi observada, registrada e exteriorizada imagetivamente a partir da fotografia. Ao contrário de outras fotografias, a imagem não somente atesta algo, mas também comunica sobre uma situação vivida na comunidade. Além disso, embora a fotografia não mostre, a legenda informa que o esgoto desemboca no rio, local de onde eles tiram parte do seu sustento através da pesca e transporte. A estudante, quando afirma que “eu fiquei com vontade de fazer uma sequência de fotos para mostrar melhor” (MARIA DE LOURDES, 2016) destaca que na próxima vez poderá fazer uma narrativa sequencial de imagens para narrar uma história, abrindo uma perspectiva não somente de uma fotografia única, mas de um ensaio composto por diversas imagens que narrem o espaço de forma mais completa. Outra participação importante foi a do estudante Robson, quando este levanta a hipótese de que a degradação do rio só não é pior porque ele ainda é socialmente útil para a comunidade que está às suas margens. Essa fotografia, e o diálogo a respeito dela, nos fez perceber a necessidade do prolongamento do trabalho, para outra ocasião, visando debater os limites da relação entre a intencionalidade e a fotografia produzida, pois existe um grande fosso entre essas duas questões, visando (re)fotografar o espaço buscando uma comunicação mais apropriada.

No que concerne os registros referentes a religiosidade, notamos que três elementos foram registrados pelos estudantes: a primeira igreja da região (não mais utilizada), a atual igreja e a imagem de Padre Cícero presente na entrada do Mocambo, todos relativos a igreja católica. Na seleção das fotografias, escolhemos as imagens “Igrejinha antiga”, de autoria de Geiseanne, e “Igreja”, de autoria de Mailson Acacio, como mostram a Figura 48 e Figura 49, respectivamente.

Figura 48 – “Igrejinha antiga”



Fonte: Estudantes do Mocambo – Grupo “ação do homem” (2016)

Figura 49 – “Igreja”



Fonte: Estudantes do Mocambo – Grupo “ação do homem” (2016)

O relato a seguir foi uma síntese do debate a respeito da fotografia mostrada acima:

Fernando (pesquisador): Autores das fotos, Geisianne e Mailson, falem sobre as fotos de vocês.

Mailson Acacio (estudante): Essa foi a primeira foto que eu fiz, professor, porque é um dos lugares que eu mais fico aqui, na igreja.

Geisianne (estudante): Eu fotografei a igreja que não é mais igreja professor, a antiga.

Fernando (pesquisador): A igreja que não é mais igreja?

Geisianne (estudante): Sim. Ela tá abandonada. Acho que era só antigamente mesmo, mas nas festas de santos ainda tem gente que vai lá em cima rezar.

Fernando (pesquisador): Então ainda é igreja, não?

Kamilly (estudante): Não, Fernando, ela tá caindo toda. As pessoas ficam rezando do lado dela. Acho que é pra ver a vista.

Mailson Acacio (estudante): Ou então porque ela também é importante na nossa história né, desde os antepassados que a igreja tá lá, aí vão para celebrar também.

Fernando (pesquisador): Entendo. Então temos a igreja e a igrejazinha antiga.

Atamário (estudante): É, mas as festas e comemorações é tudo na igreja atual, penduram as bandeiras, fazem comida, tem dança, tem o Padre Cícero.

Fernando (pesquisador): Certo. Mas, o fato de vocês registrarem apenas a religiosidade católica, significa que não existem outras aqui no Mocambo?

Atamário (estudante): Existir, existe. Mas é só de vez em quando.

Mailson Acacio (estudante): Antigamente tinha mais. Mas eu não conheço não.

Diante do silêncio dos estudantes, percebemos que eles não conheciam (ou não queriam falar sobre) outras religiões, como por exemplo, as de raízes africanas, visto que o território quilombola “é considerado a partir de critérios de auto atribuição, dotado de relações territoriais específicas e com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida” (INCRA, 2015, p.14), como não foi manifestada, pelos estudantes, a necessidade de aprofundarmos esse tema, encerramos nesses termos o diálogo.

Entrando na discussão das últimas duas fotografias selecionadas, a Figura 50 e Figura 51 retratam o Colégio Estadual Quilombola 27 de Maio:

Figura 50 – “Escola e grupo agricultura”



Fonte: Estudantes do Mocambo – Grupo “ação do homem” (2016)

Figura 51 – “Transporte escolar e o motorista Fabiano”



Fonte: Estudantes do Mocambo – Grupo “ação do homem” (2016)

Autor das duas fotografias, o estudante-fotógrafo Atamário, explica sua intencionalidade:

Atamário (estudante): Essa primeira foto, foi porque eu vi que nenhum estudante tava aparecendo nas fotografias. Aí resolvi mostrar, também é parte do espaço. Ou não?

Fernando (pesquisador): É sim, com certeza. Eles querendo aparecer, não tem problema nenhum.

Atamário (estudante): Oxe, todo mundo queria, olha aí a cara desses exibidos. Jessica, Lumara, Malcom, Beta e Araci.

Lumara (estudante): Exibida nada. Estamos posando para a posteridade.
(Risos da turma)

Fernando (pesquisador): É verdade, Lumara. E Atamário ainda fez um bom enquadramento da fachada do colégio.

Atamário (estudante): Obrigado, obrigado (batendo no peito).

Fernando (pesquisador): E o ônibus, Atamário?

Atamário (estudante): Eu fotografei porque é importante, eu pego ele todo dia. O ônibus e Fabiano (motorista), o fiel escudeiro, ele é meu *brother!*

Fernando (pesquisador): Você não é do Mocambo?

Atamário (estudante): Não. Sou de Ranchinho. O senhor passou por ele antes de chegar aqui, fica a 9 km do Mocambo.

Maria de Lourdes (estudante): Eu sou de lá também, professor.

Fernando (pesquisador): Quem mais não é do Mocambo?

(Dos 19 estudantes presentes, apenas Maria de Lourdes e Atamário levantaram a mão)

Maria de Lourdes (estudante): É porque hoje o ônibus não veio, a prefeitura disse que tá sem gasolina, aí ninguém veio.

Fernando (pesquisador): Ninguém? E vocês dois?

Maria de Lourdes (estudante): Tô falando “ninguém” além de nós dois. A gente só veio porque tinha carona com o pai de Atamário. E porque o professor Alexsson falou que você vinha hoje, para a gente ganhar nossas fotos.

Fernando (pesquisador): Que bom que vieram! Vão aproveitar e levar as fotografias que os seus colegas do Ranchinho também fizeram.

Como vimos na síntese relatada acima, quando o estudante afirma que fez a fotografia “porque eu vi que nenhum estudante tava aparecendo nas fotografias. Aí resolvi mostrar, também é parte do espaço” (ATAMÁRIO, 2016), revela que ele se

preocupou com a representatividade tanto dos seus colegas, quanto do colégio em que estuda, fotografando ambos no mesmo enquadramento para garantir que eles sejam lembrados, além de identificar que o elemento humano – seus colegas – também compõem o espaço geográfico. Da mesma forma, não esqueceu o motorista, igualmente enquadrando-o junto do ônibus, seu “fiel escudeiro”, nas palavras do autor. Ainda na segunda seção deste trabalho, quando falávamos sobre a relação entre fotografia e ideologia, questionamos a respeito das narrativas imagéticas que os estudantes do Mocambo construiriam, indagando sobre o fato de determinado tema ser mais relevante do que outro, ou se um estudante que não reside no Mocambo tiraria uma fotografia parecida com a do estudante morador. Ora, certamente a Figura 51 (“Transporte escolar e o motorista Fabiano”) e o diálogo a respeito dela, versam sobre essas indagações antes postas. Percebemos que somente os estudantes que usavam o transporte escolar fotografaram o ônibus (Atamário não foi o único estudante a fotografar o ônibus, sua fotografia foi escolhida pelo fato de incluir no registro também o motorista Fabiano). Da mesma forma, todas as fotografias do rio São Francisco foram feitas por estudantes que residiam na comunidade do Mocambo. Uma possível continuação do presente trabalho poderia estudar, portanto, a relação de identidade entre os fotógrafos e o espaço documentado, investigando registros que talvez só pudessem ser feitos pelas pessoas que convivem cotidianamente naquele espaço.

Para finalizar esse último dia de trabalho, distribuímos as fotografias que eles “construíram”, finalizamos o projeto com as avaliações dos estudantes e fizemos a foto final do último dia.

Quando entregamos para os estudantes-fotógrafos as fotografias que cada um tinham feito, entendemos que não meramente demos um presente, mas devolvemos aquilo que, por direito, eram deles. Esse entendimento parte também do fotógrafo João Roberto Ripper (Rio de Janeiro, 1953), um dos mais importantes fotojornalistas documentais do Brasil. Através do conceito de “fotografia compartilhada”, Ripper ensina os princípios da comunicação popular e edita o seu material fotográfico junto com os fotografados, onde estes têm a opinião decisiva sobre o material final, além de “presenteá-los” dando uma cópia da fotografia. Se por um lado Ripper não chega a disponibilizar o seu equipamento fotográfico, por outro discute a importância da comunicação feita pelas populações tradicionais, contrapondo à informação única que os meios midiáticos impõem.

A fotografia compartilhada de Ripper é um pano de fundo constante em nosso horizonte político, pois ao apresentar a comunicação – por conseguinte, a fotografia – como um direito humano fundamental, discute as formas de representação que são alocadas para as populações mais pobres e argumenta sobre a necessidade de quebrar os estereótipos construídos sobre eles.

Por fim, pedimos que os fotógrafos-estudantes que estavam presentes neste último dia, escolhessem a fotografia que mais tinha gostado para poder posar com elas¹². É o que registra a Figura 52:

Figura 52 – Os estudantes e suas obras



Fonte: Registro do Pesquisador em jun.2016.

Dando sequência ao que planejamos metodologicamente para nossa pesquisa, iniciaremos a próxima subseção deslocando os holofotes dos estudantes-fotógrafos e mirando nossas perspectivas no professor de geografia, Alexsson, a fim de investigar como o uso da fotografia se dá em sala de aula, além de entender a sua viabilidade como prática didático-pedagógica.

¹² Os pais dos estudantes foram avisados e autorizaram, por escrito, que seus filhos participassem do projeto e que, ao decorrer deles, pudessem ser fotografados em suas ações.

4.6 O QUE DIZ O PROFESSOR?

Atualmente o Colégio Estadual Quilombola 27 de Maio tem apenas um professor de Geografia, Alexsson, responsável pelas nove turmas. Trabalhando no colégio a apenas seis meses, em todos os momentos se mostrou interessado e aberto a pesquisa-intervenção, seu apoio foi fundamental para selecionarmos as turmas participantes e para situar o pesquisador em qual contexto pedagógico aqueles estudantes estavam inseridos.

Depois das conversas iniciais sobre o projeto que desenvolveríamos no Mocambo, o professor se posicionou afirmando que nunca tinha trabalhado sobre a relação entre fotografia e geografia, e que por este motivo não poderia colaborar inicialmente. Durante todas as etapas da pesquisa o professor esteve junto com o pesquisador, seja na conversa com a diretoria da escola, na apresentação do pesquisador com a turma, no desenvolvimento das oficinas, nos registros, debates, entrega das fotos e despedida. Inicialmente pensamos a pesquisa completamente direcionada aos estudantes, mas ao decorrer da mesma, percebemos a necessidade de entrevistar o professor Alexsson ao final do estudo que realizamos.

Entendemos que a transcrição da entrevista, como afirma Bardin (1977), é uma pré-análise da mesma, pois em toda transcrição é resultado de várias leituras prévias do material, bem como da definição de normas que irão conter os elementos essenciais para transformar as informações em dados. A análise de conteúdo, depois da transcrição, se dá, segundo Bardin (1977), através de

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção destas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 44).

Quando Bardin se refere ao conjunto de técnicas necessárias para a análise do discurso, define três etapas metodológicas: pré-análise, exploração do material e tratamento e interpretação dos resultados.

A primeira etapa serve para estabelecer indicadores para a interpretação das informações coletadas, bem como a leitura geral do material escolhido para análise. A segunda consiste na elaboração de operações de codificação. Ou seja, assim como afirma Martine Joly, definir os objetivos que se pretende extrair daquele material

analisado. A última etapa resume-se em interpretar os conteúdos selecionados através das categorias elencadas para nortear a análise dos dados.

Sabendo que a análise de conteúdo “é hoje uma das técnicas mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais” (VALLA, 1986, p.101), pois foca sua leitura no estudo da comunicação entre os homens e o conteúdo das mensagens que se perpassam nesses diálogos. É certo que essa concepção privilegia a linguagem escrita e oral, mas como afirma Valla (1986), também não exclui os outros meios de comunicação¹³.

Inicialmente pensamos em duas entrevistas (uma antes da pesquisa começar e outra ao final dela), mas como o professor Alexsson de antemão já tinha informado que não utilizava a fotografia em sala de aula, fizemos apenas uma entrevista, após todos os processos da pesquisa com os estudantes. Antes de iniciar a transcrição da entrevista, é salutar ressaltar algumas observações sobre os objetivos que nortearam a entrevista. Como já sabíamos que a fotografia não era trabalhada com os estudantes de geografia, objetivamos refletir sobre a futura viabilidade em usar, suas possibilidades pedagógicas e se o aprendizado sobre o espaço geográfico representa algo satisfatório.

A entrevista se deu de forma semiestruturada, foi registrada em gravador digital de voz – com a permissão do professor – e ocorreu na própria escola, após as aulas do dia terem acabado, durando quarenta minutos. Como afirmamos, nossos procedimentos de análises são inspirados em Bardin (1977), relatando assim o que achamos de maior relevância para a análise do diálogo com o professor, embora a entrevista possa ser lida de forma mais completa no apêndice.

Seguindo o conjunto de técnicas de análise sugeridas por Bardin, fizemos a primeira etapa na pré-análise relatada acima, enquanto a segunda e terceira etapa são complementares ao ponto em que uma define as categorias que nortearão a análise e a outra faz a interpretação baseada nesse norte que as categorias apontam.

As principais categorias que nortearão nossa análise são “construção do conhecimento”, “viabilidade do uso da fotografia” e as “possibilidades pedagógicas da fotografia”, afinal, foram esses os três objetivos que fundamentaram a necessidade de entrevistar o professor.

A partir da interpretação da entrevista com o professor Alexsson, destacamos alguns conteúdos que achamos necessário salientar,

¹³ Utilizamos a análise de conteúdo de Bardin (1977) para analisar os diálogos produzidos pelos estudantes a respeito de suas obras fotográficas.

A única relação de fotografia e geografia [em sala de aula] era o que tinha no livro didático mesmo. [...] as fotografias que aparecem nos livros para mostrar o que significa certa coisa. Mas eu quis dizer que não trabalhava a fotografia, era mais para representar mesmo, para matar a curiosidade também. (ALEXSSON, 2016).

Logo no início da entrevista, o diálogo conjunto desnaturalizou a ideia de que o professor não trabalhava com fotografia em sala de aula (como tinha afirmado inicialmente), pois mesmo não discutindo a fotografia de forma mais detalhada, ele reconhece que “quis dizer que não *trabalhava* a fotografia, era mais para representar mesmo, para matar a curiosidade também”. Ou seja, a relação entre fotografia e geografia é tão inerente que muitas vezes a utilizamos sem perceber, ou de forma tão automatizada pelo livro didático que não refletimos sobre outras possibilidades pedagógicas para o aparelho fotográfico.

Em continuação, quando perguntado se é possível fazer geografia com a câmera fotográfica, o professor Alexsson argumenta:

Eu gosto de fotografar o caminho do Mocambo até a ilha dos Xocós (Ilha de São Pedro), que a gente vai de barco toda terça. E também as festas que tem no colégio, geralmente eu que fotografo, mas é coisa de celular mesmo. É verdade [que geografia e fotografia compõem uma relação]. Mas, nunca tinha relacionado assim, até porque fotografar não implica diretamente em fazer geografia. (ALEXSSON, 2016).

Quando o entrevistado justifica que “porque fotografar não implica diretamente em fazer geografia”, revela a necessidade da intermediação do professor nesse processo de construção de conhecimento. Neste sentido, o professor associa a categoria “construção de conhecimento” com a ideia de tomada de conhecimento, referindo-se a um processo interno, mais individual do que coletivo. No entanto, no final da entrevista, Alexsson afirma:

Realmente as fotos ficaram boas, apesar de não terem muito conhecimento técnico. E acho que eles demonstraram isso [um olhar diferente e particular], você não acha não? Tem foto de lugar que eu nem conheço, e olha que aqui é pequeno. (ALEXSSON, 2016).

Ou seja, o professor considera que os estudantes – por serem intrínsecos aquele espaço – narram outros elementos que não são conhecidos, permitidos ou interessantes para outras pessoas que não compõem o lugar. Neste sentido, a categoria “construção

do conhecimento” absorve outro viés, informando e registrando historicamente um espaço até então desconhecido para a grande maioria da população. É certo que esses registros precisam de maior visibilidade e, justamente por isso, o professor propõe que “seria bom se fizesse uma exposição das fotografias deles”, inclusive se comprometendo a organizar aquela ação no dia da consciência negra.

Outro elemento de sua fala a ser destacado é a importância de cada processo na construção das atividades pedagógicas, quando afirma que:

Eu gostei bastante porque alargou o meu modo de ver, agora tenho percebido que dá para relacionar geografia com outras coisas que eles já fazem no dia a dia. As oficinas foram boas porque fizeram eles perceberem que a fotografia não é tão óbvia quanto parece ser, a partir daí acho que eles já abriram a cabeça para o que viria mais tarde. (ALEXSSON, 2016).

Para o professor, realizar o diálogo inicial com os estudantes para debater algumas fotografias previamente, os fez modificar a visão das fotografias que eles viriam a fazer depois, isso porque, como continua afirmando o professor “a partir daí acho que eles já abriram a cabeça para o que viria mais tarde”. Fazer com que o professor note a importância desse processo é de fundamental importância para que ele, enquanto multiplicador e mediador do conhecimento, respeite todas as etapas do processo, ao contrário de começar já pela prática fotográfica.

É esperançosa a inspiração do professor em dar seguimento ao uso de fotografia em sala de aula, no momento em que fala:

Agora eu fiquei com vontade de fazer isso na escola que trabalho em Alagoas, lá em Porto Real do Colégio, tem uma comunidade quilombola que é de lá também, mas a diferença é que eles não são reconhecidos pelo governo. [...] quem sabe eu não me animo para dar continuidade a esse projeto lá. (ALEXSSON, 2016).

Inclusive, o professor vai além ao propor um estudo que compare realidades parecidas, mas com substanciais diferenças, quando afirma que “tem uma comunidade quilombola que é de lá também, mas a diferença é que eles não são reconhecidos pelo governo”.

Por fim, concluímos que embora o professor tenha certa relutância ao afirmar que iria continuar com o projeto (talvez pela segurança inicial), abre portas não só para o uso da fotografia como mediação pedagógica, mas também pensa a questão de forma mais complexa, comparando comunidades quilombolas que se diferem nas políticas

públicas governamentais (pois, o quilombo alagoano não é reconhecido oficialmente).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente seção é dedicada sobretudo a mostrar nossa leitura a respeito dos discursos gerados pelas imagens enquanto modo de abordagem, tentando assim pontuar as primeiras conclusões da nossa pesquisa. O que mostramos é que as narrativas compreendidas nas fotografias, nas legendas e nos diálogos sobre eles, para serem discutidas, precisam ser precedidas do objetivo ou função que tinha aquele registro, bem como do seu horizonte de expectativas e contexto em que está inserida. Sendo assim, ao discutirmos os conteúdos visuais, orais e textuais, temos como referência a função com a qual elas foram produzidas, ou seja, analisar se elas atuaram no processo de construção de conhecimento.

Quando nos remetemos ao termo “construção de conhecimento”, falamos de dois processos diferentes que se complementam dialeticamente. O primeiro remete a tomada de conhecimento que o estudante obtém ao conectar novas informações, refletir e discutir coletivamente sobre os temas propostos. Nesta perspectiva, a fotografia é um modo de conhecer, uma mediação para a aprendizagem da ciência geográfica. O segundo processo, talvez seja mais complexo, pois investiga se a fotografia produzida pelos estudantes contribui para a construção do conhecimento historicamente sistematizado e transformado em conteúdo programático da ciência geográfica.

Uma primeira conclusão sobre a análise dos processos fotográficos (abarcando todos os momentos, passando pelas oficinas, prática fotográfica, legendagem e diálogos) nos revelará elementos que demonstram que a construção de conhecimento passou por esses dois processos. Sabemos que a avaliação da aprendizagem e do conhecimento é algo profundamente subjetivo e difícil de ser medido, por isso não utilizamos questionários e entrevistas para avaliar até que ponto este processo de construção de conhecimento atuou em cada estudante.

No entanto, podemos dizer que este processo coletivo acumulou informações sobre a comunidade em que vivem; se de um modo, como já falamos no início do estudo, essas informações por si só não tratam de um documento absoluto, de outro modo são de extrema relevância no sentido em que constroem “imaginários sociais” (Lefévre, 1983) e narram aspectos espaciais e temporais sobre determinada comunidade que, como também já vimos, não atrai os holofotes midiáticos. Conjecturando com as ideias de Lefévre, resolvemos analisar não as fotografias em

si – tratando-as como um relato incontestável do espaço –, mas os discursos capitalizados por elas, através dos diálogos que os momentos que sucederam os registros fotográficos permitiram.

Dentro dessa lógica e baseado nas funções das imagens que Martine Joly propõe, destacamos o valor epistêmico que ela concerne quando afirma que a fotografia dota de uma função informativa, amplificando-se assim à uma função epistêmica, “concedendo-lhe então a dimensão de instrumento de conhecimento, porque fornece informações acerca dos objetos, lugares ou pessoas através de formas visuais” (JOLY, 1994, p.67).

Para Joly é bem claro a relação entre fotografia como instrumento possível para promoção de conhecimento, pois no momento em que a fotografia promove uma informação sobre algo, está contribuindo para o campo do conhecimento. Assim sendo, a fotografia ganha uma dimensão não só como instrumento de comunicação entre as pessoas, mas também como instrumento de intercessão entre o homem e o mundo. A imagem, pensada com esta função, não é tanto considerada sob o seu aspecto de comunicar, mas principalmente como produção humana destinada a estabelecer uma relação com o mundo, logo, com o campo de conhecimento.

No entanto, apesar do esforço coletivo, observamos que ainda está em suspenso o papel da fotografia na construção do conhecimento geográfico. Aprofundando o discurso dos estudantes, notamos que as fotografias perpassam mais pelo registro e aprendizado de um conhecimento existente, do que necessariamente pela proposição de que a fotografia implica em um dispositivo epistemológico.

Desta forma, quanto à construção do conhecimento através da fotografia, é proveitoso diferenciar que existe mais de uma consideração a respeito da ideia de “construção de conhecimento”. Podemos pensar, por exemplo, o conhecimento adquirido no ato fotógrafo, ou seja, impulsionado e possibilitado justamente por ele. De outra maneira, certamente mais próxima da ideia que abordamos, podemos visualizar o conhecimento construído através da interpretação dos discursos que as fotografias geram.

Tomando como exemplo as duas fotografias exibidas na Figura 31 e Figura 32 (“Mangueira na beira do rio” e “Vista do rio São Francisco em frente ao colégio”, respectivamente), percebemos que elas serviram mais para especular sobre as possíveis causas da secagem do rio do que, necessariamente, para refletir sobre o que a fotografia pode contribuir com essas mudanças sofridas pelo rio.

Da mesma forma, a Figura 24 e Figura 29 (“Orta” e “Vegetação de rio e vegetação de caatinga”, respectivamente) cumprem a função de representar um conhecimento que já existia, mas que a fotografia teve a função de referendá-lo, evidenciando que o dispositivo fotográfico não propôs algo novo para o campo do conhecimento, mas serviu para reforçar um conhecimento previamente existente.

A Figura 34, que estampa a fotografia “Mulher lavando pratos na beira do rio”, suscitou um importante debate sobre as funções do rio (transporte, alimentação e atividades domésticas), onde os estudantes defenderam que seria pertinente que os moradores da região usassem o rio de forma mais equilibrada, preocupando-se com os possíveis riscos ambientais do uso de sabão e outros produtos químicos. Concluindo de forma propositiva, sugeriram a construção de um lugar próprio para as atividades domésticas, devidamente afastado do rio São Francisco.

A Figura 37, Figura 38, Figura 42 e Figura 43 (“Telhado da escola com antenas que não funcionam”, “Casa grande destruída”, “Entrada da comunidade Mocambo” e “Construção nova em Mucambo”, respectivamente) são elucidativas no que concerne ao entendimento e reflexão sobre o espaço, pois todas essas fotografias foram acompanhadas de debates que acumulavam algum tipo de conhecimento sobre o espaço geográfico.

Outro elemento que devemos destacar é o fato dos estudantes legendarem as suas fotografias, o que ajudou no discernimento de algumas situações, como nas obras “Uma caixa de abelha no meio das catingueiras” e “Posto de saúde fechado”, da estudante Jessica; na foto “Vegetação de caatinga e vegetação de rio”, de Denilson; na foto “Esgoto que vai pro rio”, de Maria de Lourdes; e na foto “Telhado da escola com antenas que não funcionam”, de Josicleide. Essa associação das narrativas visuais com narrativas textuais também contou para que os estudantes percebessem que duas linguagens diferentes poderiam servir uma de suporte para a outra.

Desta forma, concordamos com Benjamim Picado (2009) quando afirma que a análise sobre a capacidade da imagem de nos comunicar uma história é relativamente independente da sua relação com a narrativa textual que acompanha a imagem, argumentando que devemos considerar o valor da imagem para além da sua condição de mero acompanhamento visual da reportagem escrita destes fatos. Assim, nossa análise está centrada no poder revelador da imagem, como sinaliza Picado, porém sem excluirmos as legendas, que também embasam aquilo que muitas vezes pode estar oculto na imagem, posto que os estudantes não têm o conhecimento técnico necessário

para sistematizar todas as suas ideias em apenas uma composição fotográfica, como o caso da imagem “Esgoto que vai pro rio”.

Pontuamos também que toda essa abordagem que norteou nossa pesquisa não chega a ser nova, o próprio Parâmetro Curricular Nacional (PCN) do Ensino Médio (Brasil, 2000) sugere que os professores de geografia devem ensinar, desde as séries iniciais, temas transversais a disciplina, como pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, trabalho e consumo. Aliás, na década passada o próprio PCN já citava dispositivos tecnológicos “como auxiliares no processo de construção do conhecimento e como um meio didático no processo de ensino-aprendizagem” (2000, p.142). Mas se por um lado estamos caminhando por um percurso já previsto, por outro lado ainda estamos abrindo a trilha de caminhos que não saberemos em qual destino chegará. O certo é que achamos válido experimentar, investigar, intervir, propor novas metodologias para novos estudantes, cada vez mais inseridos na civilização da imagem¹⁴. Resta-nos refletir: de que forma se dará essa inserção? Preponderantemente como agentes ativos produtores de suas próprias imagens ou como seres passivos receptores de imagens que lhe são impostas? Sabemos que entre essas duas perspectivas existem inúmeras formas de contagiarmos ou sermos contagiados pelas imagens (onde nem sempre nos portamos de forma absolutamente ativa ou passiva), mas é salutar considerarmos que a todo momento somos induzidos ao hábito de consumirmos imagens, desprezando a importância de também a produzirmos.

Por esse motivo, ao olhar para nosso objeto, focamos nossa análise nas fotografias produzidas pelos estudantes, assim como na observação e diálogo que as fotografias feitas por eles poderiam. Procuramos investigar que tipo de olhar o estudante-fotógrafo buscava no local em que vive, quais narrativas ele optou por construir e que tipo de conhecimento ele absorveu e/ou produziu sobre o espaço. Neste momento, faz-se valer uma observação: quando nos remetemos ao conhecimento dessa forma (entendendo que ele pode ser não só absorvido, mas também produzido pelos estudantes), referimo-nos a dois processos distintos, mas que andam lado a lado.

¹⁴ Deleuze relaciona a denominação “civilização de Imagem” com, sobretudo, uma “civilização do clichê”, cuja explicação pode referir-se tanto a iconicidade da redundância, como na ocultação, distorção ou manipulação de certas imagens. De tal maneira que estas, em vez de serem um meio para descortinar a realidade, ocultam-na. Assim, Deleuze insiste, afirmando que existe um interesse geral em “esconder algo na imagem”, este algo não é mais que o seu próprio caráter de persuasão.

O primeiro diz respeito a assimilação do conhecimento geográfico que foi historicamente sistematizado e organizado a partir de um parâmetro curricular, este processo de entendimento é algo particular do estudante, embora também possa-se realizar coletivamente. Como vimos durante toda pesquisa, sempre permeamos nossas ações de forma comunitária, através de discussões e participações ativas dos estudantes, não por menos acreditamos que o papel do professor é mais do que organizar condições para o trabalho dos estudantes, mas também incentivá-los a contribuírem com o conhecimento.

Dentro dessa lógica, Inagaki e Hatano (1983), através do conceito de interações horizontais, sugerem que a integração do conhecimento é mais sólida quando os estudantes são instigados a defenderem seus pontos de vista. Além disso, quando discutem com seus pares, tendem a formarem opiniões mais críticas, pois geralmente aceitam a opinião do professor de forma mais passivamente. Os autores criticam a divisão categórica do conhecimento entre social e individual, defendendo que é preciso ter uma postura mais flexível, quando afirmam que alegar que o conhecimento é individualmente construído não é ignorar o papel das outras pessoas no processo de construção, nem desmerece a importância da orientação a ser dada pelo professor.

Ou seja, não visamos minimizar a importância do professor, mas reforçar a importância do contexto social na construção do conhecimento pelo estudante. A dialética é evidente, o conteúdo trabalhado em sala de aula é influenciado pela sociedade, mas, ao mesmo tempo, a sala de aula também pode influenciar a sociedade (ou construir um conhecimento socialmente útil, em outras palavras).

Neste sentido, o papel do professor, como reafirma Freire (1999), continua sendo o de conduzir o processo de aprendizagem visando atingir determinados objetivos (rejeitando assim a ideia de não-diretividade no ensino). Essa condução deve assegurar um ambiente onde os estudantes possam refletir sobre suas próprias ideias, aceitando que seus colegas expressem visões diferentes das suas, mas igualmente válidas, e que possam avaliar a utilidade dessas ideias em comparativo com as teorias apresentadas pelo professor. Encorajar os estudantes que comparem seus saberes com o conhecimento cientificamente aceito e procurem estabelecer um elo entre esses dois conhecimentos, é fundamental para que seja propiciado um “conflito cognitivo” aos estudantes, ajudando-os a reestruturarem suas ideias para que apresentem um salto qualitativo nas suas compreensões de mundo. Em uma passagem muito recorrente de sua obra, Freire afirma que o ato de conhecer não se realiza quando o sujeito recebe

passivamente um conteúdo, mas ao contrário, a partir da relação existente entre o conhecimento e o sujeito, resultado de uma busca constante entre o “eu” e o “outro”.

Essa visão de alteridade ao amplificar o respeito mútuo, e a capacidade de dialogar é um aspecto substancial do pensamento de Freire, por isso afirma que ensinar não é simplesmente transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria construção. Acreditamos, substancialmente, que os discursos a respeito das fotografias atuaram no processo de construção de conhecimento dos estudantes do Mocambo, embora seja difícil medir ou avaliar esse processo. O espaço geográfico funcionou como situação-problema para que os estudantes se debrucem sobre o mesmo: discutindo, problematizando e encarando o espaço como uma categoria dinâmica e reflexo da construção humana.

Concluindo a análise, visualizamos nas fotografias dos estudantes-fotógrafos situações que retratam o seu cotidiano, seus ambientes (com diversas culturas, plantações, pecuária e sistema de irrigação), sua flora diversificada (ao contrário do que o senso comum costuma taxar sobre o sertão), em constante transformação espacial (como atestam as imagens das novas construções e da demolição da antiga casa grande), mas também com inúmeras contradições inerentes ao espaço. Por isso, também visualizamos esgotos que denunciam a falta de saneamento básico, posto de saúde fechado, antenas quebradas e uma organização coletiva deficitária com as associações de moradores fechadas.

As visões dos estudantes retratam um espaço repleto de antíteses, com discrepâncias que estão presentes em todo território capitalista. Mas também revelam um contexto paradoxalmente animador quando os registros mostram que o Mocambo ainda resguarda parte de sua identidade e costumes culturais frente ao processo de globalização, que mesmo com o seu poder homogeneizador ainda não conseguiu adentrar completamente em certos espaços. Sobre esse processo de construção de uma identidade coletiva quilombola, destacamos o diálogo sobre a Figura 42, denominada “Entrada da comunidade Mocambo”, onde a placa que informa a chegada ao Mocambo assume-se enquanto fator de identidade local. Essa questão tem desdobramentos interessantes e pertinentes para um próximo estudo, a fim de investigar como a fotografia pode demonstrar relações de identidade do agente ativo com o espaço.

Justamente sobre trabalhos futuros que relacionem o poder epistêmico da fotografia inserido em um processo educativo, não queremos aqui traçar caminhos fechados – pois foi justamente a busca por novos percursos que nortearam a presente

pesquisa – para delinear de que forma a fotografia deve ser trabalhada em sala de aula, mas é certo que apontamos algumas possibilidades do seu uso. Se por um lado não vamos propor um manual ou cartilha a respeito do dispositivo fotográfico adentrado em um contexto educacional, por outro lado podemos indicar o uso de dispositivos móveis (como celulares) como forma de “leitura” da realidade – embora tenhamos ido para o viés analógico. Sabendo que o porte de celulares com câmeras fotográficas é cada vez mais presente nas escolas, é sábio utilizarmos esse dispositivo aliado a propostas pedagógicas, inseridas em contextos dialógicos, que propiciem o reconhecimento e discussão sobre o espaço geográfico. Aliás, não só sobre ele, mas que o uso da câmera fotográfica abarque também circunstâncias de outras disciplinas, como a biologia (na procura pela biodiversidade do espaço), história (no registro do cotidiano), sociologia (onde as imagens adquirem um viés antropológico), artes (sendo a fotografia também uma linguagem de caráter artístico), etc.

Por fim, salientamos novamente que não propomos o uso da fotografia como recurso ilustrativo, mas como dispositivo metodológico de captura da paisagem do espaço geográfico. A partir daí, existirão inúmeras possibilidades da utilização da fotografia como parte de um método didático-pedagógico a serem desenvolvidos ou criados. A nossa proposta, através da pesquisa-intervenção, tenta dar linhas gerais sobre a necessidade e viabilidade do uso da fotografia no ensino de geografia, mais especificamente em levar os estudantes-fotógrafos a desenvolverem a percepção de que o conhecimento geográfico está não somente nos livros, mas também no espaço em que convivem. Registrar o espaço contribui na desconstrução do olhar tipicamente advindo do senso comum que o estudante trás para sala de aula, desde que o professor possa muni-lo das ferramentas necessárias à leitura e compreensão do mundo, à formação de um novo olhar. Em suma, instiga-lo a uma percepção do espaço a partir da orientação teórico-metodológica que a ciência geográfica oferece. Nesse processo, o professor é mais que um facilitador, é também peça chave para conduzir essa leitura do mundo através dos dispositivos necessários, dentre quais a fotografia é um deles.

Após as diversas etapas da pesquisa-intervenção, seguida pela entrevista do professor e análise dos dados colhidos, apresentamos algumas considerações sobre o uso da fotografia em sala de aula no contexto do ensino de geografia.

O principal objetivo da referida pesquisa foi compreender a fotografia, sua produção e leitura, como dispositivo metodológico de uma pedagogia dialógica no ensino de geografia da comunidade quilombola, localizada no povoado Mocambo, em

Porto da Folha/SE. Para este propósito, realizamos a intervenção em três etapas: a primeira, através das oficinas fotográficas, nos possibilitou conhecer melhor os estudantes e a escola, sendo as oficinas um instrumento importante para investigar qual a relação dos sujeitos com a fotografia e a prática fotográfica; a segunda, através dos registros fotográficos, permitiu que os estudantes coletivamente pudessem registrar o espaço; a última etapa serviu para que os estudantes pudessem debater suas impressões sobre as fotografias e para que pudessem legenda-las, associando a narrativa imagética com uma narrativa textual. Por fim, entrevistamos o professor de geografia para entender de que forma se dava o uso de fotografia em sala de aula, se a nossa intervenção possibilitou (ou possibilitará) alguma mudança na sua prática pedagógica e se o aprendizado por meio desse dispositivo realmente é efetivo ou satisfatório.

Como vimos, o presente estudo é um convite para refletirmos sobre as relações entre fotografia e geografia. Embora essa relação pareça consolidada, quando o tema fotografia aparece na bibliografia geográfica, em geral, é para ser subsidiária de outras questões. Não à toa, é fácil relacionar o uso da fotografia somente como uma representação fidedigna do espaço, assumindo ela um papel mais ilustrativo do que reflexivo. Neste sentido, tratamos a fotografia como principal objeto de estudo, aprendendo e ensinando com as imagens, construindo uma relação dialética a partir não somente da reprodução de imagens, mas também da produção delas. Este norte é fundamental para não tratarmos a fotografia como algo subsidiário, mas como um elemento primário da pesquisa.

Durante o desenvolvimento da pesquisa reforçamos a hipótese que inicialmente fundamentava o trabalho, a de que os debates sobre as fotografias podem revelar espaços e informações que poderão ou não contribuir para a construção e ampliação do conhecimento pelos discentes. Através das análises, percebemos que a fotografia opera como um estímulo a ser utilizado em um processo maiêutico mais amplo, de modo que os processos fotográficos despertem o conhecimento até então latente, mas não necessariamente implicando na construção de um novo conhecimento. Desta maneira, podemos dizer que a fotografia atua indiretamente na construção do conhecimento geográfico, posto que assume a função disparadora de inúmeras visões e discursos sobre o espaço.

Assim, a fotografia assume o papel de desencadear proposições sobre o espaço, formas de enxergá-lo dinamicamente e perceber a função de cada um como agente ativo na transformação do mesmo. Essa questão é crucial para a compreensão do lugar

da fotografia enquanto dispositivo didático-pedagógico na construção do conhecimento. Como vimos numa prévia das conclusões finais expostas há pouco, o processo fotográfico (ou seja, seu planejamento, sua execução e sua discussão a respeito dele) desperta um conhecimento até então latente – ou seja, não aparente, oculto –, ao dispor do espaço como um lugar empírico de percepções e cognições próprias.

Essa visão acima reforça o sentido de termos utilizado o termo dispositivo para nos referirmos a fotografia, pois como Flusser (2011) afirma, a fotografia não visa modificar o mundo, mas produzir informações a respeito dele, sendo ela um dispositivo informador. O que tratamos no presente estudo, em suma, consiste em refletir no que fazemos com as informações produzidas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, K. Práticas Universitárias e a Formação Sócio-política. *Anuário do Laboratório de Subjetividade e Política*, nº 3/4, 1997.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARTHES, R. A mensagem fotográfica. In: LIMA, L. Costa (Org.). Teoria da cultura de massa. Rio de Janeiro: Saga, 1969.

_____, R. A câmara clara. São Paulo: Nova Fronteira, 1984.

BENJAMIN, Walter. A pequena história da fotografia. In: Magia, arte e técnica: ensaios sobre a literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1985a. Obras Escolhidas, v.1.

_____, Walter. A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica. In: Obras escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____, Walter. Passagens. Tradução e coordenação: Willy Bolle. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado/ UFMG, 2006.

BERGAMI, G. & BETTANINI T. Fotografia geográfica. La Nuova Editrice, Firenze. 1975.

BOURDIEU, Pierre e outros. Un art moyen: essai sur les usages sociaux de la photographie. Paris: Éditions de Minuit, 1965.

_____. La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps. Paris: Les Éditions de Minuit, 1989.

_____, Pierre. Razões Práticas: sobre a teoria da ação. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Papyrus, 1996.

BOURDIEU, P. & BOURDIEU, M.-C. Le paysan et la photographie. *Revue française de sociologie*, v. 6, n. 2, p. 164-174, 1965.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação de Ciências Humanas e Sociais. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Brasília: MEC, 2000.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Serviços: Banco de teses. 2016. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>. Acesso em: out. 2016.

IBGE. Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal: 2013. Rio de Janeiro, IBGE, 2015.

FILHO, Luis Lopes Diniz. Fundamentos epistemológicos da geografia. 1. ed. Curitiba: IBPEX, 2009.

FLUSSER, Vilém. Filosofia da caixa preta – Ensaio para uma futura filosofia da fotografia. São Paulo: Annablume, 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. Educação e Mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GODOLPHIM, Nuno. Fotografia como recurso narrativo: problemas sobre a apropriação da imagem enquanto mensagem antropológica. *Horizontes Antropológicos – Antropologia Visual*. Porto Alegre: UFRGS, n. 2, 1995. p. 125-142

GONÇALVES, Carlos W. 1996 “Geografia Política e Desenvolvimento Sustentável”, em Revista Terra Livre (São Paulo: Marco Zero/AGB) N° 11-12.

INCRA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Regularização de Território Quilombola. Brasília: INCRA, 2015.

JOLY, Martine. Introdução à Análise da Imagem, Lisboa. Ed. 70, 2007.

LEFEBVRE, Henry. A cidade do capital. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. Entrevista concedida à Kristen Ross em 1983. Disponível em: <
<http://www.rizoma.net/interna> > . Acesso em: 14 out. 2016.

LOWY, Michael. Sete teses sobre Walter Benjamin e a teoria crítica, 2011. Disponível em:< <https://blogdaboitempo.com.br/2011/10/28/sete-teses-sobre-walter-benjamin-e-a-teoria-critica/> >. Acesso em: 16 de outubro. 2016.

MACHADO, Arlindo. A Ilusão Especular: uma Teoria da Fotografia. 2. Ed. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 2015

MARTINS, José de Souza. A Imagem Incomum: a fotografia dos atos de fé no Brasil. Estudos Avançados, São Paulo: USP, v.16, n.45, p.223-260, maio/ago. 2002.

MASETTO, Marcos; **MORAN**, José; **BEHRENS**, Marilda. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 21 ed. rev. e atualizada. Campinas: Papirus, 2013.

MÉSZÁROS, István. O poder da ideologia. São Paulo: Boitempo, 2004.

MIGLIORIN, Cesar. Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2015.

MORAN, José Manuel. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papirus, 2000.

PICADO, Benjamim. Ação, instante e aspectualidade da representação visual: narrativa e discurso visual no fotojornalismo. In: Revista FAMECOS, vol. 39, 2009. Disponível em <
<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/5839/4233> > Acesso em: 24 de out. 2016.

RIBEIRO, Guilherme. Epistemologias braudelianas: espaço, tempo e sociedade na construção da geo-história”. *Geographia*, Niterói, n. 15, ano VIII, pp. 87-114, junho, 2006.

ROLNIK, R. & **BONDUK**, N. Periferia da Grande São Paulo. Reprodução do espaço como reprodução da força de trabalho. In: MARICATO, E. T. M. (Org.) *A produção capitalista da casa (e da cidade) no Brasil Industrial*. São Paulo: Alfa-Omega, 1979. p.147.

SANTOS, Milton. *Técnica, Espaço, Tempo: Globalização e meio técnico-científico informacional*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

_____. O lugar e o cotidiano. In: SOUSA SANTOS, B.; MENESES, M.P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p.584-602.

_____. *A Natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1997

SENSINI, Pietro. Como a fotografia pode se tornar um documento geográfico, in “A opinião geográfica”, Firenze, 1908.

STENGERS, I. *Quem Tem Medo da Ciência?* São Paulo, Siciliano, 1990.

VIDAL, De La Blache. *De l'interprétation géographique des paysages*, in “*Neuvième Congrès International de Géographie*”. *Compte-rendus des travaux du Congrès*. Genevra, 1908.

VITAL-DURAND, Brigitte. *La Pratique Du Fait Divers*. Paris: STOCK, 2007

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZAGO, Nadir. “A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa”. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de;

VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

APÊNDICE A

ENTREVISTA – 21 de julho de 2016

Nome: Alexsson. Idade: 34 anos. Formação: Geografia – Licenciatura.

Fernando (pesquisador): Olá professor Alexsson, vamos começar do começo: antes de iniciarmos a pesquisa pensei em te entrevistar, mas você disse que não tinha nada a contribuir, pois não trabalhava com a fotografia em sala de aula.

Alexsson (professor): Boa tarde, Fernando. Isso, a única relação de fotografia e geografia era o que tinha no livro didático mesmo.

Fernando (pesquisador): Como assim?

Alexsson (professor): As fotografias que aparecem nos livros para mostrar o que significa certa coisa.

Fernando (pesquisador): Entendi. Então você já relacionava fotografia e geografia e nem percebia, certo?

Alexsson (professor): Sim, verdade. Mas eu quis dizer que não trabalhava a fotografia, era mais pra representar mesmo, pra matar a curiosidade também.

Fernando (pesquisador): No caso, a relação que você faria entre geografia e fotografia seria a de que a fotografia ilustra algo da geografia?

Alexsson (professor): Exato.

Fernando (pesquisador): Você costuma tirar fotografias?

Alexsson (professor): Não muito. Só de vez em quando.

Fernando (pesquisador): Mas tira, certo?

Alexsson (professor): Tiro.

Fernando (pesquisador): De quê?

Alexsson (professor): Ah... das coisas que me interessam. Eu gosto de fotografar o caminho do Mocambo até a ilha dos Xocós (Ilha de São Pedro), que a gente vai de barco toda terça. (Pausa). E também as festas que tem no colégio, geralmente eu que fotografo, mas é coisa de celular mesmo.

Fernando (pesquisador): Olha aí quanto exemplo, você faz geografia com a

câmera sem perceber.

Alexsson (professor): É verdade, Fernando. Mas nunca tinha relacionado assim, até porque fotografar não implica diretamente em fazer geografia.

Fernando (pesquisador): É mesmo? Por que?

Alexsson (professor): Ah... porque você tirar um *selfie* geralmente não diz muita coisa, ainda mais se só mostrar a cara das pessoas e nada mais. Eu acho que para a gente poder dizer que dá pra estudar geografia a partir das fotografias é preciso um direcionamento que leve o estudante a perceber essa relação.

Fernando (pesquisador): É verdade. Assim o professor seria, de certa forma, um facilitador para a aprendizagem?

Alexsson (professor): É o que eu acho.

Fernando (pesquisador): E sobre o projeto? O que você achou?

Alexsson (professor): Eu gostei bastante porque alargou o meu modo de ver, agora tenho percebido que dá para relacionar geografia com outras coisas que eles já fazem no dia a dia. As oficinas foram boas porque fizeram eles perceber que a fotografia não é tão óbvia quanto parece ser, aí a partir daí acho que eles já abriram a cabeça para o que viria mais tarde.

Fernando (pesquisador): E o que viria mais tarde? (Risos)

Alexsson (professor): O mais importante, né. Eles fotografando sozinhos, só com os colegas mesmo.

Fernando (pesquisador): Você achou isso importante?

Alexsson (professor): Achei muito, porque aí não tinha ninguém para ficar direcionando o que era certo e errado, ou o que era importante, eles mesmo que julgaram.

Fernando (pesquisador): E as fotos? O que você achou?

Alexsson (professor): Ficaram legais, eu nem lembrava mais de quando tinha usado uma câmera dessas antigas. Você gosta de inventar. (Risos)

Fernando (pesquisador): Gosto mesmo, inclusive gostei da palavra que você usou. A câmera analógica é velha para nós, mas, de certa forma, é uma nova invenção para eles.

Alexsson (professor): É mesmo. Mas hoje em dia eles já fotografam e veem na hora o resultado, eles não querem mais esperar.

Fernando (pesquisador): Pois é. E nem tem dinheiro para revelar, já que hoje é um processo quase em extinção.

Alexsson (professor): E por que você insistiu com essa ideia?

Fernando (pesquisador): O primeiro motivo eu já falei, porque é algo novos para eles. O segundo motivo é porque essas câmeras obrigam os estudantes a colocarem o olho dentro da câmera, isso parece simples mas pelo menos os obriga a refletir minimamente sobre “para onde vão apontar” a câmera.

Alexsson (professor): Mas não dá pra fazer isso com celular?

Fernando (pesquisador): Dá!

Alexsson (professor): E então?

Fernando (pesquisador): Bom, agora é a sua vez! Você já viu que não precisa ser fotógrafo para fazer fotografias, nem muito menos para debater-las e extrair, a partir delas, o conhecimento.

Alexsson (professor): Quem sabe, quem sabe. Agora eu fiquei com vontade de fazer isso na escola que trabalho em Alagoas, lá em Porto Real do Colégio, tem uma comunidade quilombola que é de lá também, mas a diferença é que eles não são reconhecidos pelo governo.

Fernando (pesquisador): Que tal você mesmo desenvolver essa pesquisa e observar se os registros fotográficos dos estudantes alagoanos revelam outra nuance na visão sobre o espaço? Você pode utilizar o celular deles como dispositivo para registrar as fotografias.

Alexsson (professor): Vamos pensar.

Fernando (pesquisador): Mas voltando a falar sobre as fotos que eles tiraram. Você tem alguma observação a fazer?

Alexsson (professor): As fotos ficaram boas, apesar de não terem muito conhecimento técnico.

Fernando (pesquisador): É, a gente não focou a oficina com esses aspectos técnicos, queríamos mais aguçar a possibilidade de um olhar diferente.

Alexsson (professor): E acho que eles demonstraram isso, você não acha não? Tem foto de lugar que eu nem conheço, e olha que aqui é pequeno.

Fernando (pesquisador): Pois é, eu também não conheço alguns lugares. E os que eu conheço, eles contaram coisas que eu não sabia, desde o nome de algumas plantas como o local onde elas se concentravam, a hora e local que o sol se põe, as pessoas lavando roupas no rio, os jovens ensaiando para a apresentação musical, tanta coisa.

Alexsson (professor): Gostei também que eles ficaram com os registros.

Fernando (pesquisador): Isso é muito importante, agora precisamos incentivá-los a publicizarem os materiais, colocarem na internet, contarem suas próprias histórias sobre a comunidade.

Alexsson (professor): Acho que isso fortalece eles e fortalece a comunidade.

Fernando (pesquisador): Também penso isso. Você acredita que as fotografias somaram no processo de construção do conhecimento geográfico?

Alexsson (professor): Eu acho que elas ajudam a aprender geografia.

Fernando (pesquisador): Enquanto técnica para aprender a disciplina?

Alexsson (professor): Não só como técnica, mas também como algo para mediar o conhecimento. (Risos). Viu? Já tô falando como você, isso eu aprendi com você falando no dia da segunda oficina.

Fernando (pesquisador): Realmente falei isso, Alex. Eu penso que a fotografia pode ser um recurso mediatizador entre o conhecimento e a aprendizagem. E talvez algo a mais.

Alexsson (professor): É verdade, mas eles precisam também que o professor ajude a eles a dizer o que representa cada elemento daquele espaço, para que saibam caracterizar o espaço.

Fernando (pesquisador): Esse auxílio é mesmo necessário, senão pode ser um conhecimento vago ou carente de confirmação científica. Não sei o professor precisa dizer o que representa aquela fotografia, mas de fato pode ajudar na descrição precisa dele, elencando elementos que compõem e transformam o espaço geográfico.

Alexsson (professor): Seria bom se fizesse uma exposição das fotografias deles.

Fernando (pesquisador): Nem tinha pensado nisso, mas é uma ótima ideia. Como eles já estão com as fotos em mãos, não deve ser difícil organizar. E tenho certeza que ficarão muito orgulhosos de suas obras.

Alexsson (professor): Ah, isso eles ficaram com certeza. Vou pedir pra eles trazerem a fotografia pra cá – pro colégio – quando for comemorar o 20 de novembro.

Fernando (pesquisador): Que legal, você pode aproveitar o mote das fotografias para elencar algum tema que ache importante tocar.

Alexsson (professor): E então Fernando, algo mais?

Fernando (pesquisador): Por enquanto é isso, professor, muito obrigado pelo tempo dedicado.

Alexsson (professor): Agradecemos também!

APÊNDICE B**DECLARAÇÃO DE ACEITE**

Declaro, para os devidos fins, que aceito a participação do/da meu/minha filho/filha em participar da pesquisa denominada “Fotografia como representação do espaço geográfico”, através do pesquisador Fernando Barbosa Oliveira Correia, aluno do Curso de Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Sergipe, participando das etapas/atividades que me competem para o desenvolvimento da pesquisa, como: coleta de texto, fotografias e áudio sobre os diálogos estabelecidos em sala de aula, bem como da prática fotográfica na comunidade do Mocambo.

PARTICIPANTE

Fernando Barbosa Oliveira Correia
PESQUISADOR

CEL: 79 – 999504343

E-MAIL: fernandocorreia@gmail.com