Fotografia e Construção de Identidade de Crianças do MST¹

Rodrigo Rossoni²

Universidade Federal do Espírito Santo - UFES (Mestrando em Educação e professor substituto do Departamento de Comunicação Social)
Faculdade de Educação e Comunicação - FAESA (Professor)

Resumo

Em 1997, um fotógrafo documentou o cotidiano de muitas famílias do Movimento Sem Terra. Registrou, com o seu olhar, as expressões e o dia-a-dia de diversas crianças dali. Em 2003, o mesmo fotógrafo voltou a um assentamento com outro objetivo: que as próprias crianças fotografassem o seu cotidiano. Essas imagens produziram novos sentidos. Esse fotógrafo sou eu, agora pesquisador. Este artigo apresenta parte de discussões levantadas na pesquisa de Mestrado em Educação da UFES, cujo tema é a construção de identidade de crianças do MST. O estudo, em processo de finalização, usa a fotografia, a partir de uma prática educativa – oficina de fotografia – como suporte norteador da pesquisa. Relato aqui, a escolha do corpus e os procedimentos teóricos e metodológicos do estudo.

Palavras-chave

Fotografia; Prática Educativa; Oficina de Fotografia; Construção de Identidade; Movimento Sem Terra;

1. A pesquisa

A pesquisa foi realizada por meio de uma prática educativa - oficina de fotografia - oferecida a 34 crianças que freqüentavam a Escola Itaguantiba do Assentamento Piranema (MST), no município de Fundão, Espírito Santo.

Seu objetivo foi estudar como se revelam os modos de construção de identidade/alteridade dos sujeitos, a partir dos seus discursos verbais e não verbais enunciados na oficina, e de um conjunto de fotografias produzidas por eles mesmos.

A oficina foi realizada às quartas feiras pela manhã, durante os meses de maio a dezembro de 2003, totalizando 30 encontros semanais, com duração máxima de 2 horas por turma. Foram criadas duas turmas de 17 alunos com idades entre 7 e 14 anos.

A opção por crianças do Movimento Sem Terra está relacionada basicamente a três questões, a seguir.

¹ Trabalho apresentado ao NP 20 - Fotografia: Comunicação e Cultura, do IV Encontro dos Núcleos de Pesquisa do Intercom.

² Mestrando em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Fotógrafo, jornalista, professor de 'Fotojornalismo' da UFES, e de 'Comunicação e Educação', 'Fotografia' e 'Realidade Brasileira' da FAESA (Faculdade de Educação e Comunicação Social). E-mail: rrossoni@hotmail.com

Primeiro, ao nosso trabalho de conclusão do curso de Comunicação Social-Jornalismo da UFES, em 1997, cujo tema era a infância excluída no Espírito Santo. Uma das nossas três abordagens eram crianças do MST. Foram seis meses percorrendo acampamentos e assentamentos pelo estado que resultaram na produção de uma Revista³ - textos Ana Paula Alcântara e Deyvison Longui e fotografias Rodrigo Rossoni – e de exposições fotográficas intituladas “Um olhar sobre a infância”.

A intenção no mestrado foi dar continuidade a esse trabalho, abordando não mais o meu olhar, mas a dos próprios sujeitos, de dentro da sua própria cultura.

Uma Segunda justificativa que é uma extensão da primeira, relaciona-se ao que fui percebendo ao longo desse período. Pelo fato de os assentamentos se situarem na zona rural, os *espaçotempos de aprenderensinar*⁴ acontecem basicamente no âmbito familiar, pela programação televisiva e nas interações sociais desenvolvidas na escola. Novos *espaçotempos* educativos se faziam necessários.

A terceira se relaciona aos meios de comunicação de massa, que constantemente estão realizando reportagens sobre o MST e, assim, construindo sua identidade.

Os dados divulgados pela revista *Veja*⁵ (2002), revelam, segundo o IBGE, que 90% da população brasileira têm a televisão como principal fonte de informação, e 76% como única fonte.

Na prática, a cobertura da TV e de outros veículos como a própria revista *Veja* têm construído uma identidade do Movimento Sem Terra que está ligada à violência, a invasões, à criminalidade e ao oportunismo. Isso se dá a partir do uso de palavras como invasões, baderneiros, pela edição de imagens e sons, e pelo fato de não ouvir representantes do Movimento nas reportagens.

A partir dessas constatações, decidi voltar a um assentamento, não para captar mais uma vez os gestos e as expressões das pessoas dali, mas, sobretudo, para realizar uma prática educativa nova para aquele contexto e que fugisse aos padrões convencionais da educação escolar formal e tradicional. Uma alternativa psicopedagógica concebida dentro do postulado de educação de Paulo Freire (1987; 1996; 2001), na qual, em termos amplos, numa sociedade de classes, jamais separa do conteúdo o desvelamento da realidade.

³ ALCANTARA, A; LONGUI, D; ROSSONI, R. **Um olhar sobre a infância**. Projeto experimental em jornalismo, 1998. Departamento de Comunicação Social da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

⁴ Sigo a perspectiva da professora Nilda Alves (UERJ) que concebe a necessidade de novas maneiras para expressar novos modos de pensar, com o objetivo de superar a maneira dicotomizada da modernidade.

⁵ REVISTA VEJA. **O retrato do eleitor**. Brasil, 31 Julho de 2002, p. 38.

O desenrolar dessa prática educativa, possibilitou-me investigar o problema de pesquisa. A fotografia portanto, por meio de uma oficina de fotografia, foi a ação norteadora da pesquisa. Penetrei no cotidiano do assentamento e compartilhei com as pessoas de lá o sentido construído, a partir do vivido e experimentado por elas mesmas.

Para a realização da oficina de fotografia, o Assentamento Piranema, criado em dezembro de 1997, foi escolhido intencionalmente porque desde setembro do mesmo ano, venho acompanhando o cotidiano daquelas famílias, quando as fotografei ainda vivendo acampadas às margens da BR 101.

Realizamos uma pesquisa qualitativa, de abordagem antropológica. O princípio fundamental dessa abordagem supõe, de preferência, que o grupo ou a comunidade seja observado do seu interior (LAVILLE & DIONNE,1999). Seguindo essas orientações, a preocupação inicial foi me aproximar e me inserir à comunidade. Como o cronograma indicava o início da oficina em maio de 2003, desde março do mesmo ano, já comecei a interagir com os sujeitos da pesquisa.

A observação participante constituiu o principal instrumento de coleta de dados desta pesquisa. Segundo Gil (1994, p.108), a observação participante define-se como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo. Compartilha ainda com essa concepção, Laville & Dionne (1999, p.178) reforçando que “a observação participante é a técnica pela qual o pesquisador integra-se e participa na vida de um grupo para compreender-lhe o sentido de dentro”.

A coleta dos dados se deu durante a realização da oficina de fotografia. São dados da pesquisa um conjunto de 34 fotografias selecionadas de um total de aproximadamente 1300 imagens fotográficas produzidas pelas crianças, bem como os comentários verbais em relação à ação educativa e aos processos técnicos da fotografia; dos comentários em relação a elas mesmas; dos diálogos constantes estabelecidos entre elas, e entre estas e os pesquisadores. Juntam-se a isso, suas expressões corporais e gestuais que representam elementos importantes do vivido desses sujeitos.

Na análise, está sendo importante considerar a apreensão e a descrição dos significados culturais dos sujeitos, ou seja, seus modos de pensar, de agir, de sentir, das teias de significados, de valores, de crenças, de costumes, de práticas e de sistemas simbólicos, tais como, a mística cotidiana sobre a importância da terra, a presença constante da bandeira do MST e a obrigatoriedade de se cantar o hino do Movimento.

O conjunto de fotografias está sendo analisado pela semiótica plástica (GREIMAS, 1984). O procedimento para iluminar os dados passa pela descrição e análise. A

descrição é fundamental para o processo de análise e, conseqüentemente, à produção de sentido, já que é a partir disso que se compõe os elementos da significação.

Partindo do conceito de identidade da semiótica, vislumbramos um caminho de análise. Identidade no dicionário de semiótica (1983, p. 223-224) “serve para designar o traço, ou o conjunto de traços (em semiótica *femas* ou *semas*) que dois ou mais objetos têm em comum” , e ainda “o princípio de permanência que permite o indivíduo continuar o ‘mesmo’ ‘persistir no seu ser’, ao longo de sua existência narrativa, apesar das modificações que provoca ou sofre”.

O que estamos buscando é estabelecer traços distintivos em um dado conjunto de “objetos analisáveis” na prática educativa – a partir do reconhecimento das diferenças e semelhanças que possuem entre si – o que permitirá organizar a diversidade a partir de critérios observáveis nas falas, comportamentos/ações dos sujeitos da pesquisa. Por outro lado, verificamos a recorrência de traços num único sujeito, na expectativa de uma construção de percurso de um sujeito enunciador – o “ser” instaurado. Para tanto, está sendo necessário analisar pela instância da enunciação: os modos de construção dos sujeitos – pelas estratégias empregados em seus discursos; a relação entre texto (contexto interno de produção/oficina) e contexto (contexto externo; inserção num assentamento do MST).

Esses dados analisados inicialmente, estão sendo cruzados com as fotografias. Nelas estão sendo observadas: a construção dos sujeitos instaurados no texto visual; os regimes de visibilidade proposto por Landowski (1992), em sua natureza relacional, ou seja, como os sujeitos entram em relação com o que se “vê” e o que “é visto” e como se admite diferentes especificações modais (do tipo querer, dever, saber, poder “ver”), tomando como ponto de partida a análise sociosemiótica – que considera tanto a abordagem externa contextual, quanto à interna – estrutura textual que a pesquisa é desenvolvida.

4.6 A oficina de fotografia

Para a realização da oficina contei com o apoio voluntário de Bianca Pimenta, uma estudante da Faculdade de Educação e Comunicação Social – FAESA. Bianca teve participação importante na pesquisa, já que além de orientar as crianças na oficina, fazia anotações importantes na coleta de dados.

Dividimos a turma em dois grupos de 17 alunos para a realização do trabalho. Das 7 às 9, uma turma; das 9:30 às 11:30, outra turma.

Montamos um laboratório fotográfico na sede do assentamento, onde antigamente era o quarto com suíte do dono da fazenda. O laboratório possuía 3 lanternas de segurança e dois ampliadores.

Não criei um programa a ser aplicado no assentamento. Existem alguns temas que considero importantes ao processo de aprendizagem fotográfico que foram trabalhados no desenrolar das oficinas. São eles: o processo de formação da imagem, utilizando o próprio laboratório como câmara gigante; como as imagens são reveladas no laboratório em preto-e-branco; a técnica da câmara escura – pinhole – para fotografarem com latinhas de leite em pó; noções de linguagem fotográfica. Dentre uma das atividades propostas, pedimos que as crianças trouxessem fotografias de casa. Queríamos observar as escolhas e os comentários que faziam desse material.

Na etapa final da oficina, as crianças receberam câmaras fotográficas automáticas e filmes de 36 poses cada uma. Ficaram com essa câmara durante uma semana para fotografarem o que quisessem. Não foi direcionada nenhuma idéia. Simplesmente tinham a liberdade de fotografarem o que bem entendessem. A produção das fotos não foi acompanhada pelos pesquisadores.

Foram produzidas aproximadamente 1300 imagens fotográficas. Como material de pesquisa está sendo utilizado um conjunto de 34 fotografias. Cada criança tem uma foto escolhida.

Decidi fazer a análise pelo conjunto de fotos, a priorizar as de um pequeno grupo ou de uma pessoa especificamente. O conjunto fornece maiores evidências do sujeitos.

5. A fotografia na pesquisa

A fotografia é o suporte norteador da pesquisa em duas instâncias. Primeiramente, como espaço de interação social e de construção de identidade, a partir da oficina. Segundo, como meio de expressão, uma manifestação significativa que expõe a visão de mundo e a construção de identidade do fotógrafo.

A fotografia como instrumento de pesquisa já vem sendo utilizada há algumas décadas nas ciências humanas. Tacca⁶ (1990), apud Kohatsu (2000), expõe as duas vertentes comuns na antropologia: a primeira realiza um olhar de fora da cultura e a segunda, o olhar de quem está inserido, fazendo parte de um determinado grupo social.

⁶ TACCA, Fernando C. de. **Sapateiro: o retrato da casa** - a representação da casa do operário sapateiro francano através de seu próprio olhar fotográfico. Campinas, 1990. Dissertação (Mestrado), Instituto de Artes, UNICAMP.

A pesquisa no assentamento do MST segue a perspectiva da segunda vertente, já que analisa o olhar de crianças que estão inseridas na comunidade. A representação social do grupo é realizada pelos próprios sujeitos que o vivem, do seu interior, de dentro da própria cultura. Isso se faz necessário, já que como afirma Tacca (1990), apud Kossoy (2000), o olhar de fora da cultura não representa o imaginário da cultura estudada, implicando em recortes e elementos atravessados pela cultura do pesquisador.

5.1 Espaço de interação social: a construção de identidades

A fotografia é tomada aqui, por meio da oficina de fotografia, como espaço de interação social. Vou discutir esse espaço, a partir de sua importância à construção de identidade dos participantes. As trocas de experiências e de vivências foram situações que permearam toda a ação educativa. Sigo a concepção de construção de identidade do pesquisador e semioticista francês, Eric Landowski.

Landowski (1997) expõe que há, efetivamente, pelo menos, duas maneiras possíveis de conceber o que é ser “si mesmo”.

Para a primeira concepção, expõe que o “Outro” não é apenas o dessemelhante – o estrangeiro, o marginal, o excluído – cuja presença presumivelmente incomodaria mais ou menos. É também o termo que falta, o complementar.

Assim, um sujeito não pode, apreender-si a si mesmo enquanto “Eu”, ou “Nós”, a não ser negativamente, por oposição a um “outro”, que ele tem que construir como figura antitética a fim de poder colocar-se a si mesmo como seu contrário: “o que eu sou é o que você não é”. Nesse caso o sujeito que diz Eu, ou que diz Nós, é um sujeito que “sabe” ou que, pelo menos, crê saber o que vem a ser o Outro.

A única coisa que lhe importa, a única verdade da qual precisa se assegurar é que o Outro é “outro”, e que o é categoricamente. Daí, no plano de estratégias discursivas características desse tipo de configuração, o privilégio concedido ao uso de estereótipos, não como descrição do Outro, mas como meio expeditivo de reafirmar uma diferença.

Landowski critica essa concepção e aponta uma segunda e nova dimensão da busca de si. É esta concepção que moveu a pesquisa com as oficinas de fotografia.

Desta vez, para ele, em vez de olhar para outrem de fora, colocando-se diante dele numa relação cara a cara – identidade contra identidade -, o sujeito se descobre, ao contrário, a si mesmo, desde que se torne o outro interiormente presente. “Um tornar-se, um querer

estar – estar com o outro, no andamento do outro – substitui a certeza adquirida, estática e solipsista, de ser si mesmo”(LANDOWSKI, 1997, apresentação).

Para o autor, embora a grandeza se diferencie, o denominador comum é o reconhecimento de uma diferença qualquer que seja sua ordem. Quando o consideramos como uma grandeza sui generis a construir-se do ponto de vista de sua identidade, o sujeito também está condenado a só poder construir-se pela diferença. O sujeito segundo ele, tem necessidade de um ele - outros – para chegar à existência semiótica.

O que dá forma à minha própria identidade não é só a maneira pela qual, reflexivamente, eu me defino (ou tento me definir) em relação à imagem que outrem me envia de mim mesmo; Mas é também a maneira pela qual, transitivamente, objetivo a alteridade do outro, atribuindo um conteúdo específico à diferença que me separa dele.

A emergência do sentimento de “identidade” parece passar necessariamente pela intermediação de uma “alteridade” a ser construída.

Considera-se de pronto a alteridade do outro como um dos elementos constitutivos da identidade do Nós, de um Nós, considerado por sua vez, como um sujeito coletivo indefinidamente em construção.

Seguindo Landowski, ser si mesmo não é apenas ser, ou afirmar-se “outro que não o Outro”. É, ao mesmo tempo, um pouco mais que isso. No mínimo, é também simplesmente “existir” (mais que não ser), é ser “alguém” ou “algo” (mais que nada) ou, em todo caso, ter a sensação de sê-lo.

Então, e somente então, a partir desse ponto de ruptura (de ordem “epistemológica”, como deve ser), desaparecem os sintomas da crise de alteridade e começam de fato a colocar-se problemas de uma autêntica busca de identidade: “Eu sou o que você não é, sem dúvida, mas não sou somente isso; sou também algo mais, que me é próprio – ou talvez nos seja comum” (Landowski, 1997, p.28).

Seja que ele tenha que reconhecer, presente no fundo de si mesmo, uma parcela de Alteridade, seja que ele descubra que, em parte, sua própria identidade lhe vem do Outro.

A construção de identidade/alteridade não se evidencia do que digo sobre mim. Está presente nas minhas atitudes, nas minhas ações, nas minhas escolhas e no meu comportamento em geral. A expressão das identidades/alteridades se evidenciam na completude da própria comunicação (inteligível e sensível) .

A perspectiva da ação educativa foi a de penetrar no espaço das crianças e, a partir da sua própria expressão, descrever as suas experiências vividas, suas atitudes e, também

com a imagem fotográfica, analisar as suas escolhas. Suas identidades/alteridades se constroem daí, a partir dos modos de visibilidade expostos pela enunciação.

Apesar da impossibilidade de dar conta da totalidade da comunicação, uso a semiótica discursiva como referencial de análise nos discursos enunciados durante a oficina. Para isso se fez necessário penetrar no espaço da totalidade da comunicação (experiência sentida). A ação educativa propiciou, a partir da interação e da penetração no espaço do outro, a apreensão de um recorte da totalidade que se estabeleceu entre os sujeitos dali.

A comunicação é mediatizada por um discurso. Landowski (2003), estabelece dois níveis de comunicação: a comunicação inteligível e a sensível.

A comunicação falada e escrita é a inteligível, enquanto a outra refere-se ao que sentimos, ao que somos “contagiados”, como por exemplo a expressão corporal: capacidade de sentir o nervosismo do outro, a partir do movimento repetitivo da perna.

No assentamento, a expressão das identidades/alteridades não se estabeleceu somente pelo inteligível, mas também pelo sensível, das expressões corporais, gestuais, das marcas pessoais e físicas que mediam a inter-relação entre enunciador e enunciatário.

A construção dos sentidos foi se realizando, a partir do que foi experimentado, sentido e vivido pelos sujeitos mesmos que o vivem do interior do MST, na “Situação” da prática educativa.

Isso se concretiza quando tomamos o discurso em “situação”. O diálogo espontâneo ocorrido entre Clauderli, 10 anos, e Bianca é tomado para análise.

A atividade estava sendo realizada com a pinhole. As crianças depois de uma orientação saíam para fotografar sozinhas e, elas mesmas, revelavam as fotografias. Eu estava dentro do laboratório orientando as crianças que chegavam. Depois de três tentativas fracassadas, Clauderli realizou, em tom de brincadeira, o seguinte discurso:

- Não estou conseguindo fazer isso... Tá ficando tudo preto! Também, é tudo culpa de Bianca!

Com o mesmo tom de brincadeira, Bianca responde:

- Culpa minha nada! É você que não sabe fazer nada direito...

Instantaneamente, Clauderli retruca e a diz:

- Eu não sei fazer nada direito? É ruim, hein! Eu sei tirar leite, por acaso você sabe?

Tomemos por base a situação do diálogo (para semiótica, enunciação) e sua representatividade em duas questões. A primeira pela própria determinação da prática educativa, enquanto espaço de construção de conhecimento, concebida a partir do que

Paulo Freire (1987) chama de objetivação do mundo vivido do educando. Dar significado à ação educativa a partir do que faz sentido para ele.

Naquele momento, direciono-me a Clauderli, e informo que não sabia tirar leite e que tinha vontade de aprender.

Ao dar importância ao seu saber construído, a partir de sua vivência, Clauderli expôs com entusiasmo seus conhecimentos. Explicou-me todo o processo de 'tirada do leite'. Isso abriu caminho para novos diálogos, sobre outros temas. Resgatando Freire (1987) da relevância da "comunicação dialógica" em todo processo educativo.

A segunda representatividade do diálogo, refere-se aos significados produzidos pelo discurso. Nessa análise, o discurso não deve ser pensado apenas numa perspectiva comunicacional, mas também como um ato de geração de sentido, por isso mesmo, seguindo Landowski, ato de presentificação.

O sujeito que diz "eu sei tirar leite, por acaso você sabe?" não está-se referindo apenas à informação de suas habilidades para tirar o líquido da vaca. Instaura-se aí um sujeito que crê saber fazer. De um saber fazer que tomando o contexto da enunciação, dá visibilidade aos seus modos de fazer, característico do seu espaço de convivência e que principalmente estabelece uma referência do que significa saber fazer. Quando indagado de que não sabia fazer nada, automaticamente o sujeito expõe o que dá identificação ao seu mundo vivido e sentido e que é compartilhado pelo grupo.

Essa é apenas uma das situações presenciadas durante a oficina de fotografia. A ação educativa a partir dessa interação pretendia ampliar os espaços/tempos de aprenderensinar e os meios possíveis de objetivação e descrição do mundo vivido, por meio sempre de uma comunicação dialógica.

A evolução da humanidade atingiu um patamar em que os espaçostempos de conhecimentos se tornaram cada vez mais intensos. Nenhum poder político ou econômico pode controlar a explosão desses espaços. Tornou-se uma tarefa social importante da educação dinamizar os novos espaços do conhecimento. A educação precisa preocupar-se com "ecologias cognitivas" (ASSMANN, 2001, P.26) que propiciem experiências de aprendizagens.

O ser humano é multidimensional (ser social, histórico, cultural, psicológico, biológico e racional) e, apesar dessa maneira de ser humano, os homens e as mulheres criaram, na modernidade, segundo Alves (2002), uma instituição própria para educar as crianças, a escola. Esta tem a ver com a organização linear e hierarquizada do poder na

modernidade, que supervaloriza a razão e a objetividade, descaracterizando outros espaços do saber.

A educação necessariamente deve contemplar a multidimensionalidade do ser humano e tornar o processo educativo uma mixagem de todos os seus sentidos corporais, seja por meio da música, do esporte, da fotografia, da dança ou outra atividade lúdica e artística.

A ação educativa no assentamento foi desenvolvida com o intuito de dinamizar esses espaçostempos, por meio de uma atividade que contemplava a mixagem de muitos dos sentidos corporais. O manuseio dos materiais na fabricação das câmeras rústicas, a sensibilidade do olhar sobre o seu espaço e/ou sobre eles mesmos e a própria divisão do espaço entre as crianças, compartilhando saberes e tecendo conjuntamente o conhecimento, ultrapassava a simples possibilidade que pudesse existir de puramente ensinar as destrezas técnicas da fotografia. A oficina foi um meio e não um fim em si mesma.

Formar é muito mais que apenas ensinar. A apaixonante tarefa da educação é a de formar seres humanos para os quais a “ternura e a solidariedade sejam ao mesmo tempo desejo e necessidade” (ASSMANN, 2001, P.29).

É também a de provocá-los a se assumirem enquanto sujeitos sócio-históricos-culturais do ato de conhecer a si”(FREIRE, 1987;1996) com a presença do outro, mediados permanentemente pela dimensão ética do ser humano⁷.

Compartilho com Freire (2001) a idéia de que não há prática educativa que escape a limites. Limites ideológicos, epistemológicos, políticos, econômicos e culturais. Mas, ao definir o alcance da prática educativa em face dos limites a que ela se submete, ele acredita que mesmo “não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa”. (FREIRE, 2001, p.101.)

Esse “poder alguma coisa” estimulou a realização da ação educativa no assentamento. Ninguém pode mensurar as aprendizagens que foram tecidas ali. Somente as crianças, ou nem elas mesmas poderão ver isso concretamente.

A aprendizagem foi concebida como elemento de sua formação humana, por meio, agora, do contato, e quem sabe, da apropriação, de uma nova linguagem, a fotográfica. Fez-se necessário seguir as orientações de Assmann (2001), que expõe a necessidade de

⁷ Quando Freire fala da natureza ética do ser humano está falando enquanto marca da natureza humana, indispensável à convivência humana. Fala da mesma forma como fala da vocação ontológica do humano para o ser mais, e de sua natureza constituindo-se social e historicamente, não como um a “priori” da História.

o ambiente pedagógico ser lugar de fascinação e inventividade, de não inibição, mas de propiciar a dose de alucinação consensual entusiástica requerida para a mixagem de todos os sentidos corporais.

A ação educativa proposta foi carregada de pormenores que pode ter propiciado essa “dose de alucinação entusiástica”, já que a própria fotografia, em seu processo e produção, é uma dose de alucinações.

5.2 Fotografia como meio de expressão

Ver, interpretar o mundo e guardar para si⁸ uma síntese desse momento. Talvez essa seja uma das grandes invocações que nos fascinam em fotografia.

Ver e interpretar são ações de um sujeito num determinado espaço e no instante de um tempo. Esse sujeito pertence a um grupo social, que expõe as idéias, os anseios, os temores, as expectativas de seu tempo e de seu grupo social. Toda fotografia tem seu caráter histórico, não porque é iconográfica, mas no que revela sobre as idéias e sobre as concepções de um grupo social numa determinada época: a essência do visível fotográfico é o ser humano em suas inúmeras manifestações e atividades.

O uso da palavra interpretativo não é inocente. O olhar fotográfico é permeado por concepções e conceitos desse sujeito. Primeiro pela própria escolha do assunto. Segundo, pela escolha da cena: para onde “mira” a câmara e o recorte que faz.

A fotografia é o resultado de três elementos que a constituem. O assunto, a tecnologia e o fotógrafo. O assunto é o tema sobre o qual se vai fotografar. A tecnologia são os instrumentos que tornam possível o registro, tais como o filme, a câmara fotográfica etc. O fotógrafo, motivado por razões pessoais ou profissionais, idealiza e elabora através de um complexo processo cultural, estético e técnico o registro fotográfico. Esses elementos configuram a expressão fotográfica.

Segundo Flusser (2002) no gesto fotográfico o aparelho e o fotógrafo são partes que se complementam. Para ele, a manipulação do aparelho é gesto técnico, isto é, gesto que articula conceitos. O aparelho obriga o fotógrafo a transcodificar sua intenção em conceitos, antes de transcodificar em imagens.

Em fotografia, segundo o autor, não há ingenuidade, já que nem mesmo turistas ou crianças fotografam ingenuamente. “Agem conceitualmente, porque tecnicamente [...]”

⁸ Por que fazer isso se muitas vezes os objetos fotografados fazem parte do cotidiano do fotógrafo?

Fotografias são imagens de conceitos, são conceitos transcodificados em cenas (grifo meu)(FLUSSER, 2002, p.32).

A fotografia como uma técnica de representação da realidade, apesar de, diferentemente da pintura, desenhar-se a si mesma, não dispensou a regência de um artista de comandar o processo de criação com o objetivo que tinha em mente, que é obter uma representação visual de fragmentos do mundo natural⁹. Não dispensou um artista que transforma seus conceitos em imagens.

Toda fotografia surge de uma intenção a priori, seja ela qual for. A fotografia é viabilizada por um aparato técnico, responsável pelo registro da imagem. No entanto, a câmara sozinha não pensa. É necessário um ser pensante para reger o processo de criação. Daí, como afirma Kossoy (2000), toda fotografia ter sua origem a partir do desejo de um indivíduo que se viu motivado a congelar em imagem um aspecto dado do real, em determinado lugar e época.

A interpretação do real passa por uma perspectiva do fotógrafo. Do seu olhar construído, resultante dos seus filtros culturais, que podem ser caracterizados como sua história de vida, sua sensibilidade e sua bagagem cultural.

Nessa mesma perspectiva, Kossoy (2001) faz considerações fundamentais que assumo na pesquisa como norteadores do estudo sobre a expressão fotográfica. Para o autor, o registro visual “documenta a própria atitude do fotógrafo diante da realidade, seu estado de espírito e sua ideologia acabam transparecendo em suas imagens, *particularmente naquelas que faz para si como forma de expressão pessoal*” (grifo meu) (KOSSOY, 2001, p. 43).

Os sujeitos da pesquisa, ou seja, os fotógrafos do assentamento Piranema, fizeram o registro visual diante da realidade, produzindo fotografias “para si como forma de expressão pessoal”. Tiveram a liberdade de produzir imagens de acordo com o seu interesse. Suas fotografias mostram não só o espaço físico ou as pessoas de que gostam. Nos dão informações acerca deles mesmos.

Existia uma preocupação de nossa parte de que pudessem sair fotografando aleatoriamente. Surpresa a nossa quando percebemos a elaboração das imagens produzidas, tanto da beleza estética, quanto no trato da composição de elementos. Suas fotografias dão visibilidade a elementos do seu mundo vivido. Expõem o sentido que esses objetos tem para as suas vidas. Dos laços de afetividade tecidos não só com

⁹ A expressão ‘mundo natural’ é usada pela semiótica para designar os elementos que constituem o mundo onde vivemos: árvore, pessoas, carros, formigas, correr, brincar, chuva e etc.

membros da família (na maioria delas), mas com objetos do mundo natural, como cachorro, galo, árvores, objetos da casa e, em muitas delas, a própria terra (e os elementos dela oriundos).

Isso se torna mais evidente, quando questionado por uma criança, de que adiantaria ele fotografar pasto, boi, cavalo e até mesmo seu pai e sua mãe se não teria na foto, o que ele mais gostava, que era seu irmão de 7 anos que fora adotado aos 2.

Reforçamos a tese da documentação da atitude do fotógrafo, ou seja, de que com as fotografias estão revelando sua visão de mundo e assim, seus modos de construção de identidade. O simples fato de fazer um recorte no instante dá a essa imagem uma peculiaridade, que é a marca subjetiva de quem a fotografa.

A imagem fotográfica não está determinada à condição de um simples registro iconográfico. A fotografia por ser um meio de expressão individual sempre se prestou, como afirma Kossoy (2001), a incursões puramente estéticas. A imaginação criadora é inerente a esse meio de expressão.

Diante do visível fotográfico, o fotógrafo captura uma realidade por ele imaginada. Continuando com Kossoy,

qualquer que seja o assunto registrado na fotografia, esta também *documentará a visão de mundo do fotógrafo*. A fotografia é, pois, um duplo testemunho: por aquilo que ela nos mostra da cena passada, irreversível, ali congelada fragmentariamente, e *por aquilo que nos informa acerca de seu autor*. (Grifo Meu) (KOSSOY, 2001, p.50).

Como a fotografia é objeto de análise da pesquisa, conceituá-la se faz necessário para empreender os procedimentos metodológicos da análise das imagens..

Segundo Kossoy (2001, p.40) “a fotografia é uma representação plástica (forma de expressão visual) indivisivelmente incorporada ao seu suporte e resultante dos procedimentos tecnológicos que a materializaram”.

Greimas (1984) classifica a fotografia como elemento constituinte dos textos imagéticos. Estes definem-se pelos textos que fazem parte do campo de significação, que toma como critério, assim como Kossoy, o modo de expressão visual.

O próprio Greimas (1984, p.19) admite definir, de início, o texto visual pelo seu “caráter *construído*, artificial, opondo-se desse modo às linguas ‘naturais’ e aos mundos ‘naturais’” (grifos do autor).

Para restringir nosso objeto de investigação, tomaremos a noção de Greimas, em que a fotografia se encontra definida pelo seu suporte planar, encarregando-se assim sua superfície de falar do espaço tridimensional.

A partir dessa definição, o conjunto de fotografias produzidas pelas crianças do assentamento Piranema, é concebido como textos imagéticos, e que se encontram no âmbito de abordagem metodológica da semiótica visual.

A escolha da palavra semiótica para designar o campo de investigação em que está circunscrito o conjunto de fotografias das crianças não é inocente. O uso da palavra semiótica implica admitir que as imagens fotográficas que cobrem as superfícies utilizadas para tal fim constituem o que Greimas (1984) chama de conjuntos significantes e que as coleções desses conjuntos significantes, cujos limites ficam por precisar, são por sua vez, sistemas significantes.

Por isso, surge aí uma hipótese forte que justifica a intervenção da teoria semiótica, que não nos permite satisfazer-nos com uma definição que só leve em conta a materialidade dos traços e das regiões impressas no suporte fotográfico.

Afirmar que um objeto planar construído, como a fotografia, produz “efeitos de sentido” já é postular que ele próprio é um objeto significativo e que como tal, faz parte de um sistema semiótico.

6. Considerações finais

A invenção da fotografia, apesar de alguns questionamentos, é datada de 1826. A industrialização acelerou o processo de desenvolvimento da técnica. Em 1888, George Eastman lança sua primeira câmara Kodak, dando impulso à fotografia de amadores. A fotografia ganhou admiradores no mundo inteiro, sendo utilizada para os mais diversos fins e significações.

A automatização da técnica fez com que as máquinas funcionassem praticamente sozinhas. A simplificação do ato fotográfico possibilitou a pessoas que nunca experimentaram fotografar, fazê-lo, sem conhecimento prévio aprofundado.

Esses fatores foram fundamentais na nossa pesquisa, já que a participação das crianças, tecnicamente falando, foi mínima: tudo se encontrava programado. Bastaram alguns minutos de orientação para que as elas estivessem familiarizadas com a câmara.

A criança pôde deter toda sua concentração nos elementos que para ela seriam importantes tornar eterno. Não existiu reclamações mais graves no tocante ao uso do

equipamento. Todas conseguiram fotografar. Apenas algumas imagens, que por problemas técnicos, receberam a ação direta da luz e, por isso foram veladas.

Num primeiro momento, tínhamos a preocupação de que as crianças fotografassem aleatoriamente, fato que poderia por em risco os rumos da pesquisa. Com a revelação das imagens, observamos a elaboração com que foram produzidas.

Muitas delas refletem claramente o cuidado estético e a preocupação com a composição das imagens. A cama arrumada, a família reunida, a terra que produz, o alimento na mesa, os animais de estimação e objetos de valor sentimental foram os elementos que mais permearam o conteúdo das fotografias, com uma composição que impressiona.

O resultado da ação educativa no assentamento contemplou os objetivos da pesquisa. Além das experiências compartilhadas, catalogamos um rico material para análise - discursos enunciados e imagens fotográficas, nas quais evidenciam claramente as identidades construídas.

Como não é possível divulgar os resultados já nesse artigo - mas fazer um esboço da pesquisa - deixo para próxima oportunidade a apresentação dos modos de construção das identidades/alteridades das crianças do assentamento Piranema.

7. Referências bibliográficas

ALVES, Nilda. Espaço e tempo de ensinar e aprender. In; CANDAU, Vera Maria (Org). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta**: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. SP: Paz e Terra, 1996.

_____. **Política e educação**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994

GREIMAS, Algirdas J. **A semiótica figurativa e semiótica plástica**. In Significação. Revista Brasileira de semiótica. Araraquara, nº 4, julho de 1984.

GREIMAS, A. J; COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Cultrix, 1983. Tome I, p. 223-224.

KOHATSU, Lineu. **A expressão fotográfica de uma jovem com Síndrome de Down**. 23º Reunião Anual da ANPED. Anais – CD Room. Caxambu/MG, 26 de setembro de 2000.

KOSSOY, Bóris. **Fotografia e história**. 2. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001

LANDOWSKI, Eric. **A sociedade refletida**: ensaios de sociosemiótica. São Paulo: Educ/Pontes, 1992.

_____. **Presenças do outro**. São Paulo: Perspectiva, 1997.

_____. **O olhar comprometido**. IN: Galáxia: estudos semióticos. nº 2, São Paulo, Educ, 2001.

_____. **Por uma semiótica do sensível: mídia e arte**. MINI-CURSO. Universidade Federal do Espírito Santo, de 24 a 27 de outubro de 2003, Vitória/ES.

LAVILLE, C; DIONE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências sociais. (Belo Horizonte: editora da UFMG). Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.