



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

PAULO CESAR DE CARVALHO LIMA

**EDUCAÇÃO, MÍDIA E FOTOGRAFIA:
LENTES EXPERIMENTAIS**

Salvador
2019

PAULO CESAR DE CARVALHO LIMA

**EDUCAÇÃO, MÍDIA E FOTOGRAFIA:
LENTE EXPERIMENTAIS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, tendo como orientador o Prof. Dr. Augusto Cesar Rios Leiro.

Salvador
2019

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Lima, Paulo Cesar de Carvalho.

Educação, mídia e fotografia : lentes experimentais / Paulo Cesar de Carvalho Lima. – 2010.

80 f. : il.

Orientador: Prof. Augusto César Rios Leiro.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2010.

1. Fotografia na educação. 2. Mídia. 3. Fotografia. 4. Educação. I. Leiro, Augusto César Rios. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 371.3 – 23. ed.

PAULO CESAR DE CARVALHO LIMA

**EDUCAÇÃO, MÍDIA E FOTOGRAFIA:
LENTE EXPERIMENTAIS**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia

BANCA EXAMINADORA:

Augusto Cesar Rios Leiro – Orientador _____
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia

Luís Vítor Castro Júnior _____
Doutor em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Pedro Rodolpho Jungers Abib _____
Pós-Doutor em Ciências Sociais pela Universidade de Lisboa

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, professor Cesar Leiro, que, com sua sensibilidade, sabedoria e paciência, conduziu a construção deste trabalho tornando-se um grande parceiro e amigo nesta caminhada.

A Tâmara Ceuta, que, apesar de tudo, sempre se manteve parceira.

À minha mãe, que, com seu silêncio e paciência, sempre acreditou no filho, declaro o meu respeito e a minha admiração.

Ao meu pai, que, mesmo ausente, deixou marcas que repercutem em nosso jeito de ser.

A Lais Rocha, que colaborou na reta final de conclusão do trabalho.

Ao amigo Filipe Cartaxo, que indicou à direção do Colégio Experimental a minha pessoa e, mesmo sem saber, possibilitou a construção das oficinas de fotografia.

Ao Colégio Experimental, em particular Andrea Daltro – coordenadora do ensino fundamental II – e Alessandro Marimpietri – diretor –, que abriram a porta da escola para os estudos e inquietações presentes neste texto.

A todas as crianças, em particular as que participaram das oficinas, com as quais tive a oportunidade de aprender que a cada novo dia o mundo deve ser visto com o olhar de uma criança.

Ao amigo Fernando Carrasco, que indicou leituras sobre mídia-educação, localizando o presente trabalho nesse campo, disciplina e prática social de identidade plural.

Aos amigos “mestres”, “mestrandos”, “doutores” e “graduandos” Igor Silva, Leonardo Silva, Minho, Erica Bastos, Vânia Ribeiro, Ana Paula, Cléber de Jesus, Micheli Venturini, Martha Benevides, Tatiana Passos Zylberberg, Maurício Roberto da Silva, Washington Sá, Vanessa Andrade.

E tudo que pensei
e tudo que eu falei
e tudo que me contaram
era papel.

E tudo que descobri
amei
detestei:
papel.

Papel quanto havia em mim
e nos outros, papel
de jornal
de parede
de embrulho
papel de papel
papelão.

Carlos Drummond de Andrade (2002, p. 37)

LIMA, Paulo Cesar de Carvalho. Educação, mídia e fotografia: lentes experimentais. 78 f. il. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

RESUMO

Trata-se de uma dissertação de Mestrado em Educação desenvolvida no Grupo de Estudos e Pesquisas em Mídia/Memória, Educação e Lazer do Programa de Pós Graduação em Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica da Universidade Federal da Bahia. A investigação elegeu educação, mídia e fotografia como categorias teóricas importantes e se constituiu como pesquisa qualitativa pautada na construção de caminhos direcionados para a compreensão. O diálogo empírico contou com oficinas de fotografia organizadas em três etapas distintas que se cruzam com a criatividade e crítica. Tomou como sujeitos crianças em idade escolar que cursavam o sexto ano do ensino fundamental II, evidenciando a fotografia como dispositivo de pesquisa para além do fazer instrumental acerca da vida ambiental cidadina.

Palavras-chaves: Educação. Mídia. Fotografia.

LIMA, Paulo Cesar de Carvalho. Education, media and photography: experimental lenses. 78 pp. ill. 2018. Master Dissertation – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

ABSTRACT

It is a Master's Dissertation in Education developed in the Group of Studies and Research in Media / memory, Education and Leisure of the Graduate Program in Education, Society and Pedagogical Praxis of the Federal University of Bahia. The investigation chose education, media and photography as important theoretical categories and was constituted as qualitative research based on the construction of paths directed to the understanding. The empirical dialogue counted on photography workshops organized in three distinct stages that intersect with creativity and criticism. He took as subjects school children who attended the 6th year of Elementary School II, evidencing photography as a research device in addition to making instrumental about city environmental life.

Keywords: Education. Media. Photography.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UCSAL	-	Universidade Católica do Salvador
UFBA	-	Universidade Federal da Bahia
Grupo MEL	-	Grupo de Estudos e Pesquisas em Mídia/Memória, Educação e Lazer
PPGE	-	Programa de Pós-Graduação em Educação
TIC	-	Tecnologias da Informação e Comunicação
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NCE	-	Núcleo de Educação e Comunicação
ECA	-	Escola de Comunicação e Artes
USP	-	Universidade de São Paulo
PDDU	-	Plano de Desenvolvimento Urbano
MTST	-	Movimento dos Trabalhadores Sem Teto

LISTA DE FIGURAS E QUADROS¹

Figura 1	Fotografia de Franciane Simplicio.....	14
Figura 2	Fotografia de Paulo Lima.....	14
Quadro 1	Educomunicação e intervenção social.....	27
Figura 3	Fotografia de Robert Frank.....	36
Figura 4	Fotografia de Robert Frank.....	37
Figura 5	Fotografia de Raymond Depardon.....	38
Figura 6	Fotografia de Raymond Depardon.....	39
Figura 7	Fotografia de Paulo Lima.....	43
Figura 8	Fotografia de Paulo Lima.....	44
Figura 9	Fotografia de Paulo Lima.....	45
Figura 10	Fotografia de Paulo Lima.....	46
Figura 11	Reprodução do quadro análise iconográfica e interpretação iconológica.....	47
Figura 12	Fotografia de Paulo Lima.....	48
Figura 13	Fotografia de Paulo Lima.....	48
Figura 14	Fotografia de Paulo Lima.....	49
Figura 15	Fotografia de Paulo Lima.....	49
Figura 16	Fotografia de Alana Araújo.....	51
Figura 17	Fotografia de Lucas Lima.....	51
Figura 18	Fotografia de Mariana Zenha.....	52
Figura 19	Fotografia de Isabela Teixeira.....	53
Figura 20	Fotografia de Paula Santos.....	53
Figura 21	Fotografia de Pablo Dias.....	54
Figura 22	Fotografia de Beatriz Brito.....	55
Figura 23	Fotografia de Ravanna Amorim.....	56

¹ Optei por trabalhar com o nome dos autores ao invés dos títulos das obras na lista de figuras e quadros, pois algumas fotografias produzidas pelas crianças que participaram da pesquisa não foram intituladas pelas mesmas.

Figura 24	Fotografia de Isis Mercês.....	56
Figura 25	Fotografia de Gabriele Borges.....	57
Figura 26	Fotografia de Lara Ferreira.....	58
Figura 27	Fotografia de José Lucena.....	59
Figura 28	Fotografia de Lucas Rocha.....	59
Figura 29	Fotografia de Luma Dantas e Isabelle Moares.....	60
Figura 30	Fotografia de Luma Dantas e Isabelle Moares.....	60
Figura 31	Fotografia de Tainá Alves.....	61
Figura 32	Fotografia de Tiago do Val.....	61
Figura 33	Fotografia de Victor Pinto.....	62
Figura 34	Fotografia de Beatriz Ramos.....	62
Figura 35	Fotografia de Gabriel Borges.....	63
Figura 36	Fotografia de Juliana Zenha.....	63
Figura 37	Fotografia de Leonardo Negrão.....	64
Figura 38	Fotografia de Lomelino Bisneto.....	64
Figura 39	Fotografia de Lucas Mercês.....	65
Figura 40	Fotografia de Mariana Gusmão.....	65
Figura 41	Fotografia de Milena Góes.....	66
Figura 42	Fotografia de Pablo Mariano.....	67
Figura 43	Fotografia de Milena Santos.....	67
Figura 44	Fotografia de Paulo Lima.....	71

SUMÁRIO

1	CLAROS, ESCUROS E REVELAÇÃO DA PROBLEMÁTICA	12
2	CONHECIMENTO, EDUCAÇÃO E MÍDIA PELALENTE CONCEITUAL	17
2.1	<i>FLASHES</i> HISTÓRICOS E PONTO DE VISTA CONTEMPORÂNEO: O SER HUMANO E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO	17
2.2	EDUCAÇÃO E MÍDIA: MARCOS HISTÓRICOS, CONCEITOS E PROPOSIÇÕES	24
3	FOTOGRAFIA: DOCUMENTO, EXPRESSÃO E POSSIBILIDADES EDUCATIVAS	30
4	APROXIMAÇÕES, DISTANCIAMENTOS, COMPARTILHAMENTOS E AS TRAJETÓRIAS DO/NO CAMPO	40
4.1	APROXIMAÇÕES A UMA NOVA TECNOLOGIA E AS OFICINAS DE FOTOGRAFIA	43
4.2	CÂMERAS EM MÃOS E O CAMPO NA RETINA: SAÍDA A CAMPO	46
5	<i>FLASHES</i> REFLEXIVOS	69
	REFERÊNCIAS	73
	ANEXO A	77
	APÊNDICE A	78

1 CLAROS, ESCUROS E REVELAÇÃO DA PROBLEMÁTICA

“A fotografia é como uma cicatriz no corpo,
às vezes intrigante porque plasma o momento da ação.
Por vezes direta e intencional, às vezes acidental e ocasional;
por serem diversas em seus significados,
são marcas que contam mentiras diferentes.”
Mário Cravo Neto (PERSICHETTI, 2000, p. 15).

As reflexões presentes neste texto iniciaram ao longo dos primeiros semestres do curso de licenciatura em Educação Física, na Universidade Católica do Salvador (UCSal), ocorridos entre 2002 e 2003. Nesse período, surgiram as primeiras inquietações com a base curricular do curso dessa instituição. Base esta que compreendia o ser humano de forma dicotômica e centrava seus conteúdos estritamente nas questões biológicas dos sujeitos.

Imediatamente após a constatação dessa insatisfação, optei por cumprir apenas as disciplinas obrigatórias, ao passo que, nos semestres subsequentes, aproximava-me lentamente de conceitos e teorias de outras áreas. Ou seja, a educação formal e suas interfaces com a mídia, em particular a fotografia, como possibilidade de comunicação e expressão.

Em virtude desse cenário, e de acordo com Pais (2003, p. 32) passei a adotar uma postura aventureira e curiosa diante dos fatos, assumindo a descoberta como possibilidade de construção de conhecimento, sem grandes preocupações epistemológicas. Em outras palavras, passei a dedicar mais tempo de estudo para outras áreas, que me proporcionaram um montante significativo de experiências dentre as quais destaco algumas que são cruciais para a proposição do presente estudo.

A primeira foi conviver e fotografar crianças empobrecidas no estado da Bahia por aproximadamente oito meses e apresentar uma síntese desse trabalho em exposição fotográfica intitulada *Tenro Ser – Devaneios*, no Circuito Cultural da Caixa, no ano de 2005.² A mostra era composta por 15 fotografias tendo como principal elemento construtivo das imagens as crianças. Nesse período, apreendemos o quanto esses sujeitos são produtores culturais em meio a toda essa profusão de informações.

² As fotografias e textos que compuseram a mostra encontram-se disponíveis no link: <<https://www.estudiopaulolima.com.br/exposicoes>>.

A segunda experiência se deu ao acompanhar, prioritariamente com equipamento fotográfico, por aproximadamente dez dias, em agosto de 2004, a movimentação dos Romeiros para Bom Jesus da Lapa, no interior da Bahia, e, em setembro de 2006, a romaria que leva multidões para Juazeiro do Norte por conta do Padre Cícero. A metodologia das expedições fotográficas, que se constitui basicamente pela apreciação de trabalhos de fotógrafos que percorreram essas regiões, pelo estudo de características culturais, históricas e geográficas das cidades, pela permanência e produção de imagens nos locais, pela seleção e edição das fotografias e, por fim, a construção de pequenos ensaios fotográficos, se constitui em rico processo de aprendizagem, tendo como objetivo a construção de fotografias pelo viés da expressão.

O terceiro destaque se refere à ambiência acadêmica desenvolvida nos últimos seis anos junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Mídia/Memória, Educação e Lazer (Grupo MEL), que é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) pela Linha de Educação, Cultura Corporal e Lazer, com sede na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (Faced/UFBA). O Grupo MEL, fundado em 20 de março de 2004, no dia da água, e apresentado à comunidade acadêmica em 20 de abril do mesmo ano, trata-se de um grupo que se insere no contexto da pesquisa acadêmica propondo-se a refletir, pela lente da educação, os múltiplos temas que se articulam com a mídia, a memória, o lazer, a cultura corporal e as juventudes. É composto por professores e estudantes pesquisadores da UFBA e pesquisadores de instituições associadas. O Grupo busca ampliar os referenciais teóricos e qualificar o campo de diálogo empírico junto às comunidades, construindo experiências com fóruns qualificados de discussão, reuniões administrativas, encontros ampliados de estudos e reuniões por projetos.

Figura 1: Primeiros movimentos de organização do Grupo MEL. Vale do Canela, Salvador, Bahia, 2004.



Fonte: Fotografia de Franciane Simplício, acervo do autor.

Figura 2: Fórum de discussão do Grupo MEL. Vale do Canela, Salvador, Bahia, 2007.



Fonte: Fotografia do autor, acervo também do autor.

A participação no Grupo gerou acúmulos teóricos e práticos fundamentais para ampliação das referências e percepção de inúmeras possibilidades em torno da mídia – educação.

O quarto *insight* e mais recente ocorreu no ano de 2008, quando tivemos a oportunidade de realizar a curadoria³ da exposição fotográfica *O peixe nosso de cada*

³ O curador é o profissional responsável, em diálogo com o artista, pela construção do conceito de apresentação de um ensaio fotográfico, levantando o formato e o conteúdo a ser exibido.

dia, da fotógrafa Gal Meirelles, exposta na comunidade de Baiacu. A exposição narrou visualmente, a partir do conjunto de 30 fotografias, a dinâmica de uma comunidade pesqueira, permitindo ao espectador a possibilidade de compreender o processo de pesca de arrasto que ocorre na região.

Outro ponto significativo é a afirmação feita por Benjamin no texto “Pequena história da fotografia”, publicado em 1932, de que “o analfabeto do futuro não será quem não souber escrever, e sim o que não souber fotografar” (BENJAMIN, 1993, p. 107). Após todos esses anos, estou convicto de que ela emana na atualidade, dada a profusão de imagens fotográficas produzidas e veiculadas desde o século XVIII.⁴

A pertinência da afirmativa acima e a necessidade de uma maior atenção ao signo visual tornam-se gritante ao observarmos outros espaços de sociabilidade. Refiro-me às redes sociais Orkut e Flickr, que foram construídas a partir da *Web 2.0*. Analisando o Orkut, que, em 24 de janeiro de 2004, possibilitava aos assinantes a publicação de 12 imagens por álbum, no que pese o conceito de imagem, boa parte dessas postagens eram fotografias e, passados seis anos do seu anúncio, a quantidade de publicação e criação de álbuns tornou-se ilimitada. Já o Flickr, lançado em fevereiro de 2004, com o intuito de armazenar e compartilhar fotografias, sendo que a sua utilização é em larga escala feita por fotógrafos amadores e profissionais, atingiu no dia 14 de outubro de 2009,⁵ a marca de 4 bilhões de fotos postadas.

Diante do exposto anteriormente, busca-se refletir neste trabalho – vinculado à linha de pesquisa Educação, Cultura Corporal e Lazer – as possibilidades de construções de fotografias expressivas com crianças. Para tanto, foram elaboradas e aplicadas oficinas de fotografias junto a estudantes do sexto ano do ensino fundamental II da Escola Experimental, que se vincularam ao projeto interdisciplinar da escola em 2009. A temática das referidas oficinas foi a ocupação do espaço urbano, permitindo assim, aos diversos eixos disciplinares – História, Geografia, Ciência e Artes, usarem as fotografias para focalizarem a organização urbana da cidade de Salvador. A partir dessa experiência, e subsidiados por uma linha teórica que compreende a fotografia não apenas como suporte documental, mas sobretudo como possibilidade de expressão, tecemos reflexões que entrelaçam os campos da

⁴ Considerar o ano 1839 quando ocorreram os anúncios da invenção da fotografia. Ver ROUILLÉ, André. *A fotografia: entre documento e arte contemporânea*. Tradução Constancia Egrejas. – São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009. p. 30.

⁵ Disponível no link você pode ver a imagem que marca as 4 bilhões de fotografias postadas na plataforma: <[http://blog.flickr.net/2009/10/14/4-000-000-000-3](http://blog.flickr.net/pt/2009/10/14/4-000-000-000-3)>.

Educação e da Comunicação formalizada no ambiente escolar. Assim, compomos o texto em cinco capítulos distintos.

O primeiro capítulo Claros, escuros e revelação da problemática trata da introdução e apresenta as inquietações, questões, observações e problemática de investigação que levaram à construção do presente texto, bem como a organização dos capítulos.

O segundo capítulo Conhecimento, Educação e Mídia pela lente conceitual apresenta a compreensão do que é conhecimento a partir da retomada de como o homem vem se relacionando com os saberes e suas implicações na vida prática e no campo educacional à luz de Moraes (1996), Andery (2004) e Kosik (1976). Apontamos, num segundo momento, conceitos sobre mídia – educação e educomunicação – fazendo um passeio dos seus princípios até o período contemporâneo, a partir das contribuições de Fantin (2006), Soares (1995, 1997, 1999, 2005) e Schaun (2002).

O terceiro capítulo Fotografia: documento, expressão e possibilidades educativas versa sobre a fotografia – em particular, os seus caminhos e descaminhos entre documento e expressão –, destacando seu potencial na contemporaneidade como “fotografia-expressão”; conceito cunhado por Rouillé, que é o principal teórico sustentador desse bloco, uma vez que, em sua mais recente obra, *A fotografia entre documento e arte contemporânea*, o autor faz uma análise do consumir e fazer fotografia desde o daguerreótipo até os tempos atuais. Destacamos nesse capítulo possíveis articulações entre fotografia e educação, tendo como premissa que a fotografia e seus processos constitutivos educam.

O quarto capítulo Aproximações, distanciamentos, compartilhamentos e as trajetórias do/no campo, edificado de modo compartilhado com os sujeitos da pesquisa, diz respeito à metodologia que baliza o campo através dos princípios da etnografia, descrevendo e articulando, a partir das oficinas de fotografia, possibilidades técnicas, conceituais e filosóficas do educar com fotografia (mídia) – educação.

O quinto capítulo apresenta *Flashes reflexivos*, ao modo de considerações finais, em torno da objetividade desse estudo e dos aprendizados durante a pesquisa, concebendo o percurso do processo investigativo como tempo e espaço de amadurecimento e formação em torno do objeto pesquisado.

2 CONHECIMENTO, EDUCAÇÃO E MÍDIA PELALENTE CONCEITUAL

“Minha máquina fotográfica é um instrumento de conhecimento, uma picareta com a qual vou cavando dentro de mim, buscando essa identificação fora.”
Cláudio Edinger (PERSICHETTI, 2000, p. 126).

O presente capítulo busca apresentar o cenário da educação contemporânea, trazendo, no primeiro momento, um breve panorama do período da História Medieval e Moderna, bem como as consequências do período moderno nos processos educativos da atualidade, com ênfase em uma educação com, para e através dos meios. Não se trata de uma análise qualquer do mundo contemporâneo, mas de uma visão interessada na busca de novos referenciais e possíveis transformações na educação, como horizonte à possibilidade de transformação social.

2.1 *FLASHES* HISTÓRICOS E PONTO DE VISTA CONTEMPORÂNEO: O SER HUMANO E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Até o século XV, antes do advento da Revolução Científica, a visão de mundo estava assentada no “naturalismo aristotélico e na fundamentação platônico-agostiniana, e depois tomista, que considerava de maior significância as questões referentes a Deus, à alma humana e a ética” (MORAES, 2007, p. 32). Para o ser humano medieval, a realidade era sagrada por ter sido estabelecida por Deus e cabia ao homem contemplar e compreender a harmonia existente no universo. Moraes destaca que “foi uma época em que também predominava o autoritarismo na organização social, o respeito às autoridades, aos textos bíblicos e gregos” (MORAES, 2007, p. 33). Foi também um período de repressão, uma vez que aquele que experimentava qualquer tipo de inovação, tentando discordar dos textos bíblicos, arriscava-se a morrer na fogueira.

A partir dos séculos XVI e XVII, a natureza da ciência medieval começou a sofrer mudanças. Gioia e Pereira (2004, p. 177) afirmam que, com o surgimento da chamada ciência moderna, foi necessário “derrubar a visão de mundo proposta por Aristóteles, reinterpretada pelos teólogos medievais e oficialmente em vigor”. As autoras reiteram que:

A formulação de uma nova imagem do universo exigia o repensar de toda a produção de conhecimento, suas características, suas determinações, seus caminhos. Essas considerações metodológicas fizeram parte das preocupações de diversos pensadores do período: Galileu, Bacon, Descartes, Hobbes, Locke (1652-1704) e Newton (GIOIA; PEREIRA, 2004, p.177).

Em relação aos pensadores do período da Revolução Científica, cabe destacar que:

Galileu e Newton perceberam as dimensões matemáticas e geométricas dos fenômenos da natureza e propuseram leis do movimento, leis essas mecânicas. Descartes também se preocupou com as leis do movimento e tratou toda a natureza, inclusive o corpo do próprio homem, seguindo o modelo mecanicista. Já Hobbes, foi além no que se refere à ampliação do campo de abrangência do modelo mecanicista: estendeu-se para o próprio conhecimento (GIOIA; PEREIRA, 2004, p. 177).

Nos caminhos traçados pelos pensadores da época, foi-se firmando um novo conhecimento, uma nova ciência que buscava leis naturais para a compreensão do universo.

A física newtoniana, como então fora denominada, foi considerada o ponto culminante da Revolução Científica e forneceu uma consistente teoria matemática a respeito do mundo e da natureza que se constituiu no alicerce do pensamento científico até grande parte do século XX. O universo newtoniano passou a ser um grande sistema mecânico que compreendia os fenômenos de acordo com leis físicas e matemáticas.

A ciência moderna reconheceu a matemática como um instrumento que permitia “a análise, a lógica da investigação e o modelo de representação da estrutura da matéria” (MORAES, 2007, p. 40). Com base nesse posicionamento central, surgiram duas grandes consequências que influenciaram todo o pensamento moderno, conforme o destaque abaixo:

Uma se refere ao fato de que, para conhecer, é preciso quantificar, e o rigor científico é dado pelo rigor das mediações. As qualidades do objeto não têm valor científico. A outra está relacionada ao pensamento científico moderno, em que, para conhecer, é preciso dividir, classificar, para depois tentar compreender as relações das coisas em separado (MORAES, 2007, p. 40).

É fato que a ciência moderna destinou consequências do pensamento cartesiano ao mundo, porém cabe advertir que o desenvolvimento dessa ciência possibilitou saltos evolutivos na história das civilizações, traduzidos, entre outros, pela

democratização do conhecimento, pelo surgimento de técnicas para a construção de novos conhecimentos e, sobretudo, pela presença de um espírito científico de investigação aberta e de validação do conhecimento.

Contudo, Moraes (2007, p. 42) ressalva que:

A descrição reducionista representou um certo perigo a partir do momento em que o método analítico moderno, fruto do racionalismo científico, foi interpretado como sendo a explicação mais completa, a abordagem válida do conhecimento, ao focalizar as partes, ao conhecer as unidades constitutivas, ao retalhar a visão de totalidade.

Representou um certo perigo também a valorização de aspectos externos das experiências, ignorando as vivências internas do indivíduo, ao fundamentar-se, sobretudo, na razão e nas sensações expressas pelos cinco sentidos – audição, visão, paladar, tato e olfato –, criando assim, “um mundo pentassensorial” (MORAES, 2007, p. 42) limitado pelos sentidos através do qual se podia manipular e controlar as coisas.

Moraes (2007) critica a excessiva ênfase dada ao método cartesiano que impregnou fortemente o paradigma dominante da ciência moderna, a qual, com o passar dos séculos, provocou a fragmentação do pensamento e a unilateralidade da visão sobre o mundo e os seres que o habitam. No que tange o trabalho voltado ao campo da educação, cabe enfatizar ainda que esse método levou a educação formal a supervalorizar determinadas disciplinas, a pregar a superespecialização, uma vez que fixa como pressuposto para a compreensão dos fenômenos complexos a necessidade de reduzi-los às suas partes constituintes, como destacado no excerto anterior.

Ao final do século XIX, a visão mecanicista do mundo começou a perder poder de influência como teoria que fundamenta as ocorrências dos fenômenos naturais, iniciando dessa forma, uma ruptura entre o mundo moderno e o contemporâneo, a partir das descobertas do século XX, sendo Einstein o primeiro pensador a investir contra o paradigma da ciência moderna. Vivemos num período de transição muito importante na história da humanidade, decorrente da presença de inúmeros desafios que envolvem as dimensões culturais, sociais, políticas, intelectuais, morais e espirituais. Tais pressupostos afetam não apenas a educação, mas os diferentes aspectos da vida humana como a saúde, o meio ambiente, a economia, as relações sociais, o trabalho, a política, o desenvolvimento tecnológico e o acesso a este.

Esses desafios vêm causando desequilíbrios na vida do ser humano, decorrente de um pensamento reducionista, fragmentado, simplificado, que, por sua vez, gera ações correspondentes, que não expressam a unidade e a diversidade existente no todo. Tais pensamentos, implicações do pensamento moderno no mundo contemporâneo, subsidiam a educação formal a elaborar metodologias de ensino-aprendizagem de modo que os estudantes desenvolvam mecanismos racionais de acúmulo de conhecimentos para que posteriormente possam comprovar sua utilidade através de mecanismos avaliativos. Dessa maneira, pressupostos educacionais pautados na linha cartesiana-newtoniana terminam por descartar a capacidade inventiva e criativa dos estudantes, levando-os a mera repetição de conceitos disciplinares.

Na contemporaneidade, os constantes avanços das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) transformam as práticas sociais cotidianas em todos os setores de atividades no mundo. Esse fenômeno, que constitui umas das principais marcas do século XXI, requer dos seres humanos novas formas de pensar, conhecer, aprender, bem como adaptar-se a novos ambientes e situações, e, sobretudo, à capacidade de resolver problemas cada vez mais complexos que, por sua vez, necessitam não apenas de concepções racionalizadas do mundo, mas principalmente, da sensibilidade implicada na aprendizagem dos sentidos.

A expansão nas formas de comunicação, principalmente via *internet*, permite a existência de uma grande coletividade produtiva que “ultrapassa fronteiras geográficas, de idade, nacionalidade, formação acadêmica ou delimitação de área científica” (NOGUEIRA, 1996, p. 15) e interligam realidades reais e virtuais.⁶ Esse processo altera significativamente o meio e favorece o surgimento de relações antes não estabelecidas, que irão tecer uma complexa rede de possibilidades.

É nesse cenário complexo, nessa teia de relações do mundo contemporâneo, que estão inseridos os processos educativos e, em particular, a escola. Embora se perceba que o mundo ao redor está se transformando de forma bastante acelerada,

⁶ Temos como exemplo dessa expansão e abrangência da comunicação via *internet* a comunicação do Comitê Clandestino Revolucionário Indígena do Exército Zapatista de Libertação Nacional, que por correio eletrônico e rede de comunicação via *internet*, se fez conhecer, juntamente com suas causas diante de um ativista de direitos humanos na Inglaterra, uma dona de casa em Nova Iorque ou um estudante brasileiro. Assim, os Zapatistas são conhecidos como o primeiro movimento da era pós-moderna ou pós-muro de Berlim, tendo o comandante Marcos como primeiro “*super-herói da internet*”. Ver mais detalhes Pedro Ortiz; Marco Brige; Rogério Ferrari. Zapatistas – a velocidade do sonho. Brasília: Entrelivros; Thesaurus, 2006. 230 p. : Il. em particular o capítulo “A Comunicação Zapatista”.

as mudanças dos paradigmas escolares que permitem acompanhar as transformações, tanto do mundo quanto dos sujeitos que nele operam, ainda são incipientes. Segundo Moraes (2007, p. 16),

A educação continua apresentando resultados cada vez mais preocupantes em todo mundo e a grande maioria dos professores continuam privilegiando a velha maneira como foram ensinados, reforçando o velho ensino, afastando o aprendiz do processo de construção do conhecimento, conservando um modelo de sociedade que produz seres incompetentes, incapazes de criar, pensar, construir e reconstruir conhecimento.

A construção de novas visões e conceitos acerca da educação contemporânea ocorre num mundo ainda impregnado de valores e pensamentos da modernidade. Pensamento esse que fragmenta o todo não garantindo os nexos entre as partes, supervaloriza a razão e o cérebro humano em detrimento dos fatores emocionais, subjetivos, corporais e afetivos, impedindo a ampliação e internalização de valores compatíveis a um mundo cada vez mais instável, interconectado e complexo.

Esses valores e pensamentos da modernidade exercem influências nos processos educativos da atualidade, que mantêm relações hierárquicas, autoritárias e paternalistas no interior das instituições, além de valorizar as práticas centradas no professor e na transmissão de conteúdo chamada por Freire (1979) de concepção “bancária” de educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e/ou arquivá-los.

Em vez de produzir as transformações necessárias para o desenvolvimento integral do sujeito, a escola atual continua gerando padrões de comportamento preestabelecido com base em um sistema de referência que ensina a não questionar, a não expressar o pensamento divergente, a aceitar passivamente, e a ter certeza das coisas. Moraes complementa que as crianças e jovens no espaço escolar são limitadas ao espaço reduzido de suas carteiras, imobilizadas em seus movimentos, silenciadas em suas falas, impedidas de pensar, sendo “[...] reduzidas em sua criatividade e em suas possibilidades de expressão, as crianças encontram-se também limitadas em sua sociabilidade, presas à sua mente racional, impossibilitadas de experimentar novos vôos e de conquistar novos espaços” (MORAES, 2007, p. 50).

Atualmente, com a emergência das TIC, as instituições vêm inserindo essas tecnologias no âmbito escolar, sobretudo o computador, a fim de reatualizar as metodologias utilizadas nos processos de ensino-aprendizagem. As escolas, porém,

em sua maioria, demonstram uma visão instrumental dessa tecnologia, uma vez que a utilizam como versão atualizada dos métodos tradicionais de ensino, visto que não há modificação na maneira como encaram a função dos métodos de ensino-aprendizagem, ou seja, utilizam “a velha roupagem numa nova versão computacional, perpetuando o velho paradigma, otimizando o péssimo” (MORAES, 2007, p. 53).

Esse modelo não consegue abranger toda a complexidade do mundo atual. Não basta apenas melhorar o que está posto, é necessário que ocorra uma transformação profunda, que incorpore as novas formas de ser, pensar e de agir que estão emergindo na contemporaneidade, principalmente com a presença das TIC, dentro e fora do espaço escolar. Essa presença passa a exigir novas formas de construção de subjetividade, de relações sociais e ambientais. Teóricos da área destacam que:

a tecnologia na escola não pode ser vista apenas como instrumento ou ferramenta, uma significação própria da cosmovisão moderna. Como as tecnologias transformam as linguagens, os ritmos e modalidades da comunicação, da percepção e o pensamento, operam com proposições, exteriorizam, objetivam, virtualizam funções cognitivas e atividades mentais, devem ser vistas como possibilidade de criação, de pesquisa, de cultura, de re-invenção. É necessário entendermos a tecnologia não apenas como fazer, mas também como o dizer, o entender, o intencionar o que se faz (BONILLA, 2005, p. 79).

Apenas instrumentalizar, por mais indispensável que seja a técnica para a relação do homem com o mundo, ela por si não permite uma empregabilidade significativa da criatividade. Proferir, apreender e intervir politicamente e culturalmente com as técnicas desse tempo demanda compreender tecnologia como

um processo criativo, através do qual o ser humano utiliza-se de recursos materiais e imateriais, ou os cria a partir do que está disponível na natureza e no seu contexto vivencial, a fim de encontrar respostas para os problemas de seu contexto, superando-os. Neste processo, o ser humano transforma a realidade e ao mesmo tempo, transforma a si mesmo, descobre formas de atuação e produz conhecimento sobre elas, inventa meios e produz conhecimento sobre tal processo no qual está implicado (LIMA JÚNIOR, 2005, p. 15).

Nessa perspectiva, o sujeito deixa de ser um mero consumidor ou expectador passivo para ser um cidadão participativo, criativo e antenado ao seu tempo. Além de vislumbrar a construção de conhecimento, explorando os territórios do saber sem as tradicionais fronteiras impostas por perspectivas positivistas de educar.

Nesse contexto, o professor é um parceiro, que avança na compressão dos fatos e da realidade, e não mais dita as regras e os comandos para que os estudantes executem: passa a ser coautor do processo de ensino-aprendizagem, que, juntamente com os estudantes, estimula uma aprendizagem problematizadora, investigativa, buscando as diferentes visões sobre o conhecimento, para que o ambiente educativo se torne um espaço de todas as vozes, falas e narrativas individuais e coletivas.

Vale destacar, que o trabalho com a formação de educadores é fundamental, já que, através dele, é possível garantir um salto qualitativo na mudança das relações pedagógicas operantes na educação. Nesse sentido, Rocha (2005) ressalta que as políticas públicas são essenciais, pois, não basta inserir as tecnologias nas escolas, é preciso investir nos educadores para que eles sejam também sujeitos plenos desse processo.

As mudanças na educação dependerão do modo de se pensar o currículo escolar, ou seja, a concepção que fundamenta esse currículo para, a partir daí, se constituir uma proposta pedagógica que possibilite “a abolição dos velhos esquemas de [...] ordenamento linear, seqüencial, facilmente quantificável que domina a educação atualmente – que se centra em inícios claros e fins definidos” (ROCHA, 2005, p. 145).

A escola e os sistemas gestores precisam eliminar a compreensão de que o currículo deve ser fragmentado, descontextualizado, fechado com uma comunicação unidirecional e massiva. É necessário, portanto, abrir espaço para dar lugar à outra prática curricular, que reconheça sua construção a partir das diversidades e tensões sociais, tecnológicas e culturais do mundo contemporâneo. A necessidade de agregar outros saberes ao currículo e o reconhecimento dos meios de comunicação e suas relações com a educação apontam elementos significativos para leitura e decifração da cultura contemporânea, trazendo novas formas de mediação cultural. Os meios – sons, imagens e etc. – emergentes da cultura de mídias constituem-se em protagonistas nos processos culturais e educativos, devendo os espaços de educação formal e não formal redimensionar tais potencialidades.

2.2 EDUCAÇÃO E MÍDIA: MARCOS HISTÓRICOS, CONCEITOS E PROPOSIÇÕES

Diversos desafios estão diante da educação formal contemporânea. Um deles é uma pedagogia dos meios na escola que dê espaço à imaginação e à criatividade das crianças e jovens no espaço escolar. Nesse sentido, muitos caminhos foram anunciados e vêm sendo construídos ao longo do tempo com seus respectivos contornos, densidades e campos epistemológicos. Infoeducação, educomunicação, mídia-educação e por esses tempos transmídia⁷ são alguns dos campos que se interessam pelas mídias e se articulam com a educação. Para esse trabalho, tomamos como campo de aproximação e contrastes caracterizações advindas da educomunicação e mídia-educação, reconhecendo as suas diferenças, porém dialogando com ambas iniciativas.

No cenário mundial, duas datas oficialmente demarcaram a definição de mídia-educação, ao passo que a escola se torna lócus específico em torno do qual se localiza o debate:

A primeira definição oficial foi apresentada na França pelo Conselho Internacional do Cinema e da Televisão (CICT), organização ligada a UNESCO, em junho de 1973, e referia-se ao estudo, ensino e aprendizagem dos modernos meios de comunicação como disciplina autônoma no âmbito da teoria e prática pedagógica, portanto uma definição que reconhece a escola como lugar específico da mídia – educação. A segunda definição apresentada pelo mesmo conselho alguns anos depois, em 1979, amplia seu campo de intervenção em duas direções: na extensão mídia – educação aos aspectos históricos, valorativos e do uso criativo, considerando as mídias como produtos e processos culturais e sociais; e na ampliação da disciplina escolar Mídia – Educação para outras faixas etárias, envolvendo crianças, jovens e adultos (FANTIN, 2006, p. 51).

Educar para as mídias passa a ser pauta emergente a partir da década de 1980, quando pressupostos ecoam nos quatro cantos do mundo, inclusive tempos depois no Brasil, onde a necessidade de contemplar as mídias no espaço escolar foi apontada por Fusari, no final dos anos 1980, e recuperada mais recentemente por Fantin:

⁷ “Transmídia” é o termo que denomina uma nova forma de contar histórias. A jornalista e colaboradora do portal “Cubos”, Renata Rehem apresenta algumas características desse termo no link: <<http://cubos.io/blog/transmidia/>>. Acesso em: mar. 2019.

[...] a contribuição da escola na produção social da comunicação emancipatória com as mídias (meios de comunicação) precisava ser estudada, praticada, aperfeiçoada. Para ela não era suficiente colecionar imagens, sons e audiovisuais informatizados ou saber sobre suas técnicas, era preciso “aprender a elaborar e intervir no processo comunicacional que se dá entre professores e alunos com essas mídias, para ajudar na realização da cidadania contemporânea (FANTIN, 2006, p. 28).

Assim, o final da década de 1980 fica como marco, no Brasil, de quando os meios de comunicação e domínio de modalidades contemporâneas de expressão tornam-se assuntos da Educação. Mais adiante, na década de 1990, o debate sobre a inter-relação entre mídia-educação se intensificou em âmbito nacional, no campo legislativo e na dimensão acadêmica.

No campo legislativo, ocorreu durante a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394, de dezembro de 1996, que, apesar de não pontuar explicitamente a aproximação entre o mundo da comunicação e o mundo da educação, passa a garantir, por meio dos princípios aprovados, a possibilidade, de se pensar tal relação (SOARES, 1997).

Já na dimensão acadêmica, destaca-se de forma mais sistemática o Núcleo de Comunicação e Educação (NCE), da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), tendo como destaque o professor Soares, que deu os primeiros passos para o reconhecimento e divulgação do campo denominado de "Inter-relação Comunicação/Educação", ou “Educomunicação”. O campo emergente fez surgir, segundo o pesquisador, um profissional denominado “Educomunicador”.⁸

As duas teses levantadas pelo NCE são:

(1) É necessário transformar a leitura crítica dos meios, a educação para a formação de habilidades no campo da educação, assim como a introdução de tecnologias da comunicação em sala de aula, em conteúdos curriculares específicos ou em atividades interdisciplinares no sistema nacional de ensino, levando-se em consideração as circunstâncias e a preparação do corpo docente; (2) É necessário que as Faculdades de Comunicação Social, assim como as de Educação ou Pedagogia, preparem – através de cursos de graduação, especialização ou pós-graduação – profissionais especialmente qualificados para assessorar o sistema de ensino na introdução da Comunicação Social no novo projeto educativo proposto pela LDB (SOARES, 1997, p. 3).

⁸ O termo “[...] Educomunicador foi cunhado pela primeira vez pelo filósofo da educação, falecido em 1998, Mário Kaplun, nascido na Argentina e radicado no Uruguai, amigo e parceiro de Paulo Freire.” (SCHAUN, 2002, p. 15).

Apesar das primeiras sistematizações iniciarem na década de 1990, no Brasil, há muito tempo ocorrem experiências em variados meios – cinema, televisão, rádio etc. – nos movimentos sociais, nas comunidades, bairros, cidades e de forma tímida, com ênfase na informática, nas escolas (FANTIN, 2006). A revolução eletrônica, os enunciados midiáticos e a inundação de imagens vieram modificar a relação entre escola e mídia, bem como suas funções sociais. Na atualidade, pensar um projeto político-pedagógico que não considere os meios de comunicação é atrofiar a escola no que tange às questões contemporâneas.

No tocante a esses aspectos, Schaun (2002) afirma que o paradigma da educação, concernente à mobilização, divulgação e sistematização de conhecimento, implica acolher o espaço interdiscursivo e midiático da comunicação como produção e veiculação da cultura, fundando um novo lócus: o da inter-relação comunicação/educação ou educomunicação, um campo que

busca ressignificar os movimentos comunicativos inspirados na linguagem do mercado da produção de bens culturais, mas que vão se resolver no âmbito da educação como uma das formas de reprodução de organização de poder da comunidade, como um lugar de cidadania, aquele índice do qual emergem novas esteticidades e eticidades, (modos de perceber e estar no mundo) (SCHAUN, 2002, p. 15).

A interdiscursividade desse campo de intervenção social, caracterizado pela inter-relação comunicação/educação, em cuja primeira, predomina a excelência da forma, do poder estético, enquanto a segunda pauta-se em valores éticos, morais e políticos, quando associadas, ambas buscam romper a lógica dos discursos hegemônicos fundados na racionalidade econômica e de mercado (SCHAUN, 2002).

A pesquisa realizada pelo grupo NCE, em 1998, e atualizada em 2000, além de indicar a existência de um novo campo com profissionais atuantes e autorreconhecidos, aponta também para a existência de algumas áreas de intervenção social, típicas das práticas educacionais⁹ conforme o quadro abaixo:

⁹ A referida pesquisa estabeleceu como hipótese central à existência de um novo campo de intervenção social, com práticas específicas e peculiares. Através do conjunto de dados levantados, foi possível vislumbrar não apenas um crescente interesse pelo tema em questão, como, sobretudo, a existência de um processo de sistematização teórica que aponta a interdiscursividade e a interdisciplinaridade como elementos essenciais da epistemologia do campo, evidenciados no desenho do perfil do novo profissional a ele dedicado. Em 2000, coordenada pela professora Schaun, houve uma atualização da pesquisa e 205 especialistas ofereceram respostas, confirmando a franca expansão da educomunicação (SCHAUN, 2002).

Quadro 1: Educomunicação e intervenção social

ÁREAS DE INTERVENÇÃO	CARACTERÍSTICAS
Educação para a comunicação	Tem como característica a relação entre produtores, o processo e a recepção das mensagens, tendo como principal teórico na América Latina Martín Barbero.
Mediação tecnológica na educação	Caracteriza-se pelos estudos dos usos das tecnologias nos processos educativos. Tal área ganhou ênfase nos últimos tempos devido ao microcomputador.
Gestão da comunicação no espaço educativo	Tem como foco a criação de ecossistemas comunicativos para a gestão da comunicação nos espaços formais e não formais de comunicação.
Reflexão epistemológica sobre a inter-relação comunicação/educação	Refere-se à reflexão acadêmica que é metodologicamente conduzida para reconhecimento, evolução e legitimação da educomunicação, como prática e teoria.

Fonte: desenvolvido a partir de Soares (1999).

Todos esses conjuntos de intervenções têm como objetivos principais fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educacionais, desenvolver o espírito crítico dos que utilizam meios massivos, potencializar o uso adequado de meios de comunicação/informação nas práticas educativas e ampliar a capacidade de expressão das pessoas. Tais pressupostos da educomunicação representam apenas “um esforço em síntese, uma vez que parecem aglutinar as várias ações possíveis no espaço da inter-relação em estudo” (SCHAUN, 2002, p. 94).

Dentre as principais funções desenvolvidas pelo educador podem ser destacadas

elaborar diagnósticos no campo da inter-relação comunicação-educação, planejando, executando e avaliando processos comunicacionais; construir uma visão de conjunto dos processos da educomunicação, conhecimentos técnicos específicos que se aplicam tanto a macrossistemas – globalização, mundialização – quanto a espaços reduzidos de atividades humanas – cultura local; coordenar ações e gestões de processos, traduzindo-os em políticas públicas; implementar programas de “educação para os meios”, considerando os estudos de recepção e as práticas desenvolvidas nos vários países que mantêm experiências avaliadas a respeito do tema; assessorar os educadores no uso adequado dos recursos da comunicação, promovendo o emprego, cada vez mais intenso, das novas tecnologias [...] no processo educativo (SOARES *apud* SCHAUN, 2002, p. 98).

Considera-se, então, como o profissional do século XXI por compreender a grande influência que as mídias exercem na formação humana e, mais recentemente, a ampliação do uso do computador com suas dinâmicas e possibilidades de comunicação, interação e produção. A presença dessa tecnologia na vida prática contemporânea vem exigindo dos professores e da escola um preparo para a formação de crianças e jovens capazes de interagir e produzir cultura de forma crítica e consciente.

Dentre os diversos espaços de atuação profissional do educador, um campo é a escola. Nesse lócus de intervenção, o profissional é responsável por cultivar a utilização das tecnologias de comunicação em conjunto com os estudantes; fomentar no corpo discente a apropriação das mídias para a produção e intervenção social através de novas linguagens; implementar e gerenciar a comunicação interna da escola, bem como sua relação com a comunidade; integração entre disciplinas e os planos de investimento em tecnologia nas escolas.

No que pese as significativas contribuições dos estudos de Oliveira, pensar a constituição de um profissional específico para lidar com questões referentes à comunicação nos diversos espaços de formação não se faz necessário no período contemporâneo. Refletir, avaliar e criticar o papel das mídias na educação, ampliar as possibilidades de trabalho tendo como referência as múltiplas linguagens e fomentar a capacidade de expressão diz respeito a todo e qualquer sujeito que tenha como interesse a dimensão formativa de si e do outro, independente da especificidade disciplinar.

No que tange as experiências com as mídias, especificamente o trabalho com fotografias, faz-se necessário juntamente com os sujeitos em foco mergulhar sobre as imagens para a produção de um trabalho para além da inalterabilidade das análises de representações da mídia, o quanto a mesma pode ensinar e é pedagógica (FISHER, 2008). Penso que a faina com as mídias demanda

um mergulho na multiplicidade de experiências, por parte daquele que investiga, daquele que põe o olhar nas imagens da mídia, daquele que perscruta as singularidades meteoricamente ofertadas ao espectador. Esse mergulho requer instrumentos variados, teóricos, de sensibilidade poética, de atenção aos sintomas e perigos de nosso tempo (FISHER, 2008, p. 37).

Assim, o presente trabalho dialoga com essas diferentes iniciativas em torno da mídia-educação, para a constituição e incremento da fotografia-expressão juntamente com crianças. No capítulo seguinte, abordaremos a fotografia – em particular, os seus caminhos e descaminhos entre documento e expressão –, destacando seu potencial na contemporaneidade como fotografia-expressão.

3 FOTOGRAFIA: DOCUMENTO, EXPRESSÃO E POSSIBILIDADES EDUCATIVAS

“O olhar me interessa como forma de conhecimento, e uma das grandes riquezas da fotografia é a capacidade de, ao transmitir o olhar do fotógrafo, transmitir a sua compreensão do mundo ou, ao menos, a natureza de suas interrogações sobre ele.”
Luiz Carlos Felizardo (PERSICHETTI, 2000, p. 145).

A pluralidade de significação é inerente ao dispositivo fotográfico. As incursões da fotografia como suporte metodológico por diversas áreas disciplinares, seus caminhos e descaminhos por abordagens de variadas perspectivas, bem como a convivência de modos de captação com práticas modernas e antimodernas são direcionamentos que conduzem a fotografia desde sua gênese. O caráter plurissignificativo da imagem torna-se perceptível nos primórdios, em 1839, quando a Academia de Ciências e a Academia de Belas Artes faziam o anúncio do novo invento:

O antagonismo entre o procedimento de Daguerre e o de Bayard, entre o metal e o papel, em breve fomentará os defensores do nítido e os adeptos do indefinido dos contornos; os partidários do negativo de vidro e os calopistas; os artistas e as ‘pessoas do ofício’. Na esteira dessa alternativa, delineiam-se oposições entre a ciência e a arte, o ofício e a criação, a ‘utilidade’ e a ‘curiosidade’; e também entre as instituições (Daguerre é sustentado por Arago, da Academia das Ciências; e Bayard, por Raoul-Rochete, da Academia de Belas Artes). Tudo isso resulta na coexistência e oposição de práticas de formas diferentes ao longo de toda a história da fotografia (ROUILLÉ, 2009, p. 30).

O fragmento clarifica a tensão entre as possibilidades de uma abordagem documental, cujos fundamentos fincam base na ciência, e os efeitos de sentido mais pluralizados que se assentam na expressão advinda das belas-artes.

Assim, dado o objetivo deste trabalho, cabe estabelecer um breve panorama dos caminhos da fotografia pelo viés artístico, por entender que suas visibilidades permitem abordagens mais amplas no trato com o dispositivo fotográfico bem como suas possibilidades educativas. É importante destacar que uma via não invalida a outra, por ora, trata-se de uma opção entre os conceitos e perspectivas de trabalho com a fotografia.

A fotografia garante para si uma “autoridade quase ilimitada em uma sociedade moderna” (SONTAG, 2004, p. 170). O que lhe garante essa premissa é a possibilidade de harmonização e parceria com ditames de verossimilhança arrolados pelas

concepções científicas da sociedade burguesa e industrial que estava por se constituir após o seu surgimento.

Outra passagem da autora diz respeito a uma possível facilidade de compreensão da linguagem fotográfica em relação à escrita, vejamos:

“Ao contrário de um relato escrito – que, conforme sua complexidade de pensamento, de referências e de vocabulário, é oferecido a um número maior ou menor de leitores –, uma foto só tem uma língua e se destina potencialmente a todos” (SONTAG, 2003, p. 21).

Analisando os escritos de Sontag, percebe-se que a fotografia aparenta ser um meio de comunicação de fácil compreensão e entendimento. Ou não seria ela a forma mais democrática de comunicação/expressão disponível para os homens? Ainda nessa linha, nota-se que

A fotografia é a única arte importante em que um aprendiz profissional e anos de experiência não conferem uma vantagem insuperável sobre os inexperientes e os não preparados – isso ocorre por muitas razões, entre elas o grande peso do acaso (ou da sorte) no ato de fotografar, além da preferência pelo espontâneo, pelo tosco, pelo imperfeito. (Não existe nenhum termo de comparação no terreno da literatura, onde quase nada se deve ao acaso ou à sorte e onde o requinte de linguagem, em geral, não constitui objeto de punição; nem nas artes cênicas, onde o êxito autêntico é inatingível sem um aprendiz exaustivo e sem exercícios diários; nem no cinema, que não é guiado num grau relevante pelos preconceitos antiartísticos presentes em grande parte da fotografia de arte contemporânea) (SONTAG, 2003, p. 28).

Esse aviltamento sem dúvida coloca o dispositivo fotográfico num local de fácil domínio, manuseios técnicos e compreensão da linguagem aos que por ele se interessam. Em verdade, ela mantém uma interlocução recíproca e profunda com os que se colocam atrás da câmera, bem como com os que enveredam nas suas leituras e interpretações. Tudo de acordo aos seus interesses.

Pelo sim ou pelo não, e por uma crença em relação à democracia do dispositivo fotográfico, é certa a sua submissão à estrutura social que estava por se constituir logo após o anúncio de sua descoberta em 1839.

Dessa forma, pouco lhe restou de autonomia e muito lhe sobrou de subserviência, uma vez que atuou como ferramenta, acolhendo as necessidades de representação visual solicitadas pela sociedade de modo categoricamente claro, bem definido, silencioso e imparcialmente belo, tornando-se objeto de desejo e ódio de muitos que se dedicaram a cunhar reflexões sobre ela, permitindo assim uma fácil

expansão na sociedade industrial. Considerações a esse respeito são feitas por Rouillé (2009, p. 29-30):

A modernidade da fotografia e a legitimidade de suas funções documentais apóiam-se nas ligações estreitas que ela mantém com os mais emblemáticos fenômenos da sociedade industrial: o crescimento das metrópoles e o desenvolvimento da economia monetária; a industrialização; as grandes mudanças nos conceitos de espaço e de tempo e a revolução das comunicações; mas, também, a democracia. Essas ligações, associadas ao caráter mecânico da fotografia, vão apontá-la como a imagem da sociedade industrial: aquela que a documenta com o máximo de pertinência e de eficácia, que lhe serve de ferramenta, e que atualiza seus valores essenciais. Do mesmo modo, para a fotografia, a sociedade industrial representa sua condição de possibilidade, seu principal objeto e seu paradigma.

Percebe-se como a fotografia, com suas perspectivas documentais, foi fabricada e exaltada na sociedade industrial que em contrapartida solicitava-lhe um sistema fidedigno, que desenhasse contornos técnicos, cadenciais e valorativos, bem como desdobramentos sociais políticos e econômicos de acordo com o grau de desenvolvimento de cada época. Assim,

[...] essa simultaneidade e essa analogia das soluções que, ao situar a fotografia no processo de industrialização, fazem dela a imagem da nova sociedade industrial: seu modelo, seu vetor no domínio das imagens e, bem depressa, um de seus principais instrumentos (ROUILLÉ, 2009, p. 32).

Imbricada com a sociedade industrial, a fotografia torna-se rapidamente o suporte que garante as visibilidades modernas.

Essa facilidade de inserção também se dá pela postura do cidadão cidadão, pois, segundo Sontag (2004), “procuram ser fotografados” os que vivem em centros industriais mais industrializados, enquanto os residentes em espaços menos industrializados ficam amedrontadas diante das câmeras “suspeitando tratar-se de algum tipo de transgressão”.

Em relação a essas considerações e não sendo um atributo universal, mas em incursões fotográficas realizadas em grandes metrópoles com São Paulo, Rio de Janeiro e Salvador ou em pequenas cidades no interior do Brasil, pude perceber – quando tinha interesse em realizar retratos em *close* – que indivíduos alocados nas grandes metrópoles, mesmo preocupando-se com a posterior utilização da imagem, deixam-se fotografar com mais facilidade. Já aqueles de locais mais longínquos dos grandes centros, expressam, por intermédio da face por vezes, uma sutil antipatia

diante da possibilidade de ser fotografado, muitas vezes questionando “para que isso?”, “para aonde você vai me levar?”. Isso revela o quanto os sujeitos das grandes metrópoles se relacionam de maneira mais amigável como o ato fotográfico contrastando com os do interior que chegam a pensar que serão transportados no momento do *click*.

Em ambos os espaços de atuação, fica evidente a pretensão de apropriação do real pela fotografia com viés documental, conforme vemos abaixo:

a fotografia é máquina para, em vez de representar, captar. Captar forças, movimentos, intensidades, densidades, visíveis ou não; e não para representar o real, porém para produzir e reproduzir o *que é passível de ser visível* (não o visível). ‘Tornar visível, e não apenas apresentar ou reproduzir o que é visível’ (Paul Klee), tal foi a ambição conjunta da arte moderna, e isso desde o estágio documental da fotografia (ROUILLÉ, 2009, p. 36).

A compreensão de uma imagem que capta o real demanda modelos de construção e análises de fotografias que disciplinas específicas como antropologia, sociologia, história e as teorias da imagens veem com exímia sagacidade, demonstrando o quanto ela atende bem as suas regras.¹⁰

Cabe, porém, destacar que “ver conforme a ciência não é ver conforme a arte” (ROUILLÉ, 2009, p. 41). Portanto, o que diferencia o sentido da visão do artista para o do cientista? O que busca ver o artista ou o cientista ao decodificar uma fotografia? É certo que essas bifurcações trouxeram avanços significativos para as ciências, porém geraram prejuízos para abordagens mais complexas das produções humanas, e são necessários séculos para ajustar os ruídos e fazer ouvir em alto e bom som que arte e ciência podem sim firmar parceria em suas pesquisas e investigações caminhado para produções transdisciplinares.

No caso da fotografia, foram necessários pouco mais de 130 anos de glória como documento. Recebendo críticas, apresentando dificuldades em ostentar as tarefas documentais e reconhecendo outras visibilidades na imagem fotográfica e entre essa imagem e a realidade, para ser vista como fotografia-expressão. O hábito de ter a fotografia como “instrumento para conhecer as coisas” (SONTAG, 2004, p. 109) ofusca a possibilidade de enxergá-la também como veículo de expressão. Ao

¹⁰ Refiro-me às contribuições de Mirian Moreira Leite, José de Souza Martins e Maria Ciavatta no trabalhos de Sociologia; Boris Kossoy e Ana Maria Mauad na Historiografia; Etienne Samain e Milton Guran na Antropologia; Jacques Aumont e André Parente na Teoria da Imagem, dentre tantos outros teóricos e disciplinas.

longo da história da fotografia, foram necessários sujeitos e movimentos para autorizar, na contemporaneidade, o suporte fotográfico como possibilidade expressiva, ou seja, a *fotografia-expressão*.

Os calotipistas¹¹ foram os mentores dessa investida quando, em novembro de 1839, Désiré Raoul-Rochete anuncia, na Academia de Belas Artes, as práticas alternativas de produção de imagens fotográficas que levavam em consideração o indefinido dos contornos advindos dos positivos diretos sobre papel de Hippolyte Bayard. Dois meses antes, na Academia de Ciências, a defesa do daguerreótipo¹² era feita por François Arago, que exaltava o “nítido” advindo do negativo de vidro (ROUILLÉ, 2009).

A nitidez advinda dos daguerreótipos, os avanços que estavam por vir da termodinâmica, em particular um sistema óptico acompanhado de material quimicamente ativo, o nascimento da imprensa moderna que ocorria simultaneamente aos avanços da fotografia, “a circulação das mercadorias e dos homens”, o começo da “mobilidade e da velocidade”, a “passagem do território para a rede, do local para o global”, o surgimento das cidades modernas, a racionalidade instrumental e a mecanização conferiram o *status* de documento à fotografia, bem como sua circulação em grande escala (ROUILLÉ, 2009, p. 40-51).

Devido principalmente a essas peculiaridades, a fotografia-documento se engrandece mantendo-se no auge como documento por mais de 120 anos, quando inicia sua decadência, segundo Rouillé (2009, p. 30-31) “o declínio das funções documentais da fotografia acompanha o fim da modernidade e da sociedade industrial, e traduz-se em uma eclosão das práticas entre múltiplos domínios – a fotografia, a arte contemporânea e as redes digitais”.

O início da constituição da sociedade da informação, com a chegada da televisão, o surgimento do computador e o advento da *internet* põem à prova a função documental da fotografia juntamente com seus valores, modelos tecnológicos, econômicos, teóricos e perceptivos.

¹¹ Calotipistas vem do termo “calótipo”, que designava o processo negativo-positivo desenvolvido pelo inglês William Henry Fox Talbot (1800-1877). Na história da fotografia, aparecem William Henry Fox Talbot e Hippolyte Bayard como inventores do calótipo.

¹² O daguerreótipo é um processo de produção de imagem inventado por Louis-Jacques-Mandé Daguerre (1787-1851), que consiste na formação positiva da imagem sobre uma fina camada de prata polida.

Os dois últimos suspiros foram dados por Bresson e Barthes com suas respectivas publicações *L'instant décisif*, em 1952, e *La chambre claire*, em 1980. O primeiro parte em busca de fotografias que pretendem preservar a verdade e o segundo por esquecer as infinitas possibilidades interpretativas existentes entre o espectador e a imagens; ambos enaltecem a função referente da fotografia (ROUILLÉ, 2009).

Ao balizarem a fotografia ao referente, o fotógrafo Bresson e o teórico Barthes desenvolvem escolas e atraem seguidores fiéis às respectivas metodologias de postura no ato fotográfico e teorização sobre imagens. Entretanto, os adeptos de tais teorias insistem em desconsiderar os múltiplos processos de construção de fotografias e da imagem propriamente dita.

A Bresson, Doisneau, Ronis e os seguidores do “instante decisivo” as respostas foram dadas por diversos artistas, os quais, com habilidades técnicas específicas da fotografia, produzem visibilidades que permitem ao espectador considerar, com mais densidade a imaginação, elogiando a forma, a individualidade do fotógrafo e o diálogo com os modelos, ou seja, “a escrita, o autor, o outro: para uma nova maneira de documento” (ROUILLÉ, 2009, p. 161).

A Barthes teóricos como Francastel farão críticas severas, apontado, por intermédio da sociologia da arte, a complexidade do código visual, sua autonomia e racionalidade própria que não condizem com a intelectualidade e a sociedade em andamento. Ou seja, o pensamento figurativo (SILVEIRA, 2003).¹³

Outros movimentos fortalecem o regime da fotografia-expressão, como o Pictorialismo, nascido no início dos anos 1890, a fotografia da Nova Objetividade dos anos de 1920, o movimento *Subjektive Fotografie*, fundado após a Segunda Guerra Mundial, em 1951, a missão fotográfica da Datar, em 1983, e mais recente a moda e a publicidade

Dentre os sujeitos fotógrafos, Robert Frank e Raymond Depardon compreenderam e levaram ao extremo os conceitos e posturas das visibilidades demandadas pelo regime da fotografia-expressão.

O primeiro, Robert Frank, é considerado o curinga da fotografia-expressão. De todos os fotógrafos que surgiram após 1930, ele é sem dúvida o primeiro que

¹³ O especialista no pensamento de Pierre Francastel apresenta no texto uma síntese da proposta do “pensamento figurativo” cunhado pelo teórico.

assimilou e colocou em suas fotografias as visibilidades solicitadas pela fotografia-expressão.

Figura 3: Sick of goodbyes. Mabou. Autor: Robert Frank, 1978.



Fonte: Lou Reed and Robert Frank: "Sick of Goodby's" (2012).

Nasceu na Suíça, mais precisamente em Zurique. Apesar de ter iniciado sua carreira no país de origem, foi nos Estados Unidos que obteve reconhecimento como fotógrafo e desestruturou a perspectiva da fotografia-documento, em particular com a publicação do trabalho *The Americans*, em 1958. Com espírito aventureiro, trouxe à tona episódios que as visibilidades conservadoras e tradicionais escondiam: transformou os modos de ver e as maneiras de mostrar que prevaleciam, até então, com a fotografia-documento. Dispondo de liberdade criativa, do patrocínio da Fundação Guggenheim, através de uma bolsa de 12 meses pelas estradas do oeste norte-americano, na década de 1950, e uma câmera Leica, Frank produz mais de 18 mil fotografias que despedaçam as visibilidades vigentes no período. Ele chega ao extremo de lançar a máquina fotográfica com o disparador regressivo ativado, deixando a imagem surgir sozinha, bem distante do olho do fotógrafo.

Figura 4: Political Rally. Chicago. Autor: Robert Frank, 1956.



Fonte: Frank (1956).

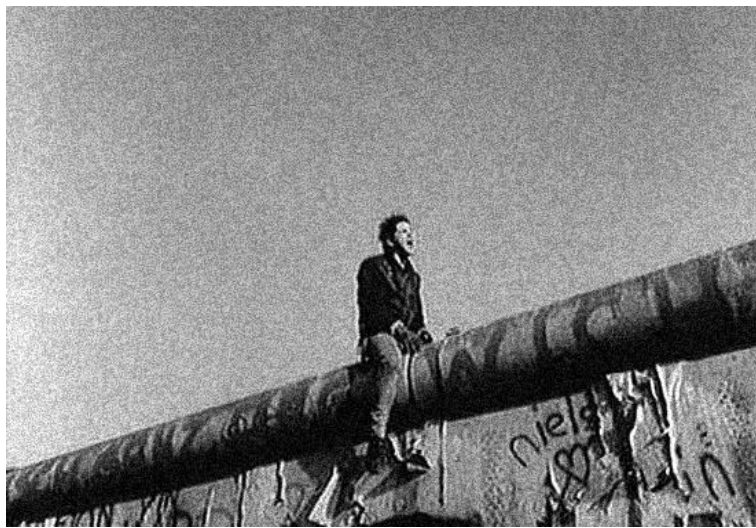
A postura de Frank e as imagens construídas no seu ato fotográfico abrem espaço

para todas as possibilidades, neste caso, para o aparecimento de um novo regime de enunciados fotográficos, exatamente os da fotografia-expressão. Mas tal liberdade priva, simultaneamente, a imagem de sua ancoragem no real e de sua amarração à representação, que garantiam sua unidade e sua uniformidade interna. Frank não mostra, ele se mostra (ROULLIÉ, 2009, p. 170).

Essa postura agressiva desloca a direção do olho da câmera, ou melhor, revela um sentido que sempre existiu, mas foi obliterado pela fotografia-documento, pela perspectiva representativa do trabalho com imagens e pela lógica racionalizante imposta pela sociedade industrial. A fotografia avança rumo à liberdade de expressão para composições dialéticas em imagens fotográficas: ao passo em que o fotógrafo documenta determinados acontecimentos, abre-se um campo de diálogo entre o sujeito-fotógrafo e o fato em si. Nesse sentido, o resultado do ato fotográfico torna-se via de mão dupla cujo processo documental representa o que está em nível externo – o mundo concreto –, bem como as concepções individuais do um sujeito, forjando em determinado contexto sócio-histórico determinado, ao tempo em que expressa muito sobre o sujeito criador.

Já o segundo fotógrafo, Raymond Depardon, é francês e viveu o limiar da fotografia documental e da fotografia-expressão. Após duas décadas de trabalho de acordo com as regras do fotojornalismo, vê-se diante do desafio de reaprender a ver. Entre o fotografado e o fotógrafo, passa a necessitar da abertura de diálogo com quem aparece diante da câmera, trazendo imagens virtuais para essa relação e ao mesmo tempo se expressando.

Figura 5: *A young man bridges the wall between East and West Berlin*. Berlim. Autor: Raymond Depardon, 1989.



Fonte: Depardon (1989).

O movimento de mudança de postura fotográfica termina por romper com “instante decisivo” de Bresson e o falso domínio da cena fotografada. Nas palavras de Roullié (2009, p.177):

Depardon sente seus limites, suas falhas, os mecanismos de marginalização do sujeito, as imposições e, por fim, a inadaptação à realidade presente. Mas como fazer para reaprender a olhar? Primeiramente reconhecer o sujeito – seus desejos, seus sonhos, suas sensações, suas fragilidades – um lugar maior dentro do processo fotográfico, a fim de transformar a máquina documental em uma máquina subjetiva de expressão.

A partir de Depardon, é possível considerar que fotógrafos radicados na perspectiva documental que buscam outras referências através da fotografia necessitam se esvaziar dos seus códigos fundantes para construir, por meio das mesmas bases técnicas, imagens expressivas que permitam ao receptor o encontro com uma pluralidade significativa que lhe exige participar do ato de percepção e decodificação de uma realidade coerente com o universo cultural em que está situado.

Ele vive num mundo de incertezas nessa fase de transição e cria a “fotografia dos tempos fracos”, que reflete seu “eu” fotográfico. Depardon subjetiva o vazio em suas palavras, “não haveria nenhum interesse, não haveria momento decisivo”. Ele parte em busca de “uma extrema suavidade” (ROUILLÉ, 2009, p. 177).

Figura 6: *The Red Army liberated Auschwitz. Birkenau.* Autor: Raymond Pardon, 1979.



Fonte: Depardon (1979).

Diante do exposto acima, percebe-se o quão significativa é, para potencializar a criatividade, a postura e os conceitos das orientações da fotografia-expressão. Uma postura progressista no trato com as imagens, que considera o fato em si representado no documento fotográfico e ao mesmo tempo abre para o sujeito que toma a câmara para si. Com essas caracterizações, e reconhecendo a importância da fotografia como elemento que, segundo Justo (2003), diz do sujeito com a câmara em mãos, amplia-se as visibilidades e permite-se uma compreensão mais aprofundada da realidade na qual constituímos as oficinas de fotografias.

Tomamos como princípio que a fotografia e seus processos de produção educam não apenas a novas visibilidades, como também na constituição de cidadãos autônomos que reivindicam através de imagens fotográficas os seus direitos como sujeitos produtores de cultura. Por tudo isso, seguiu-se o desafio de um pesquisador que lida com criança a partir da música do grupo Cidade Negra: “[...] pra entender o Erê tem que estar moleque e a consciência leve”.¹⁴

¹⁴ Canção: *O Erê*, composta pelo grupo Cidade Negra. Faz parte do album *O Erê*, de 1996.

4 APROXIMAÇÕES, DISTANCIAMENTOS, COMPARTILHAMENTOS E AS TRAJETÓRIAS DO/NO CAMPO

“Não existe certeza.
Na fotografia tudo é sempre risco...”
Pedro Martinelli (PERSICHETTI, 2000, p. 51).

A pesquisa de campo iniciou a partir de um convite para a realização de oficinas de fotografia com alunos do sexto ano do ensino fundamental II da Escola Experimental, instituição da rede de ensino particular de Salvador.

Ao analisar o convite, vislumbra-se a oportunidade de realizar um estudo tendo como proposta a produção de fotografias expressivas com crianças, ou seja, uma pedagogia dos meios de forma prática que traz para o centro da retina uma construção compartilhada com os sujeitos da pesquisa, na medida em que absorve as imagens e os textos das crianças em foco.

Adotou-se como metodologia os princípios da “etnografia”, que admite um distanciamento do objeto pesquisado, é capaz de solucionar os problemas que lhe são apresentados, trazendo soluções e explicações, não se restringe a protocolos rígidos de pesquisa, trazendo o acaso como possibilidade, e adota uma postura errante no ato investigativo (LAPLANTINE, 2007).

Assim, assume-se o desafio da aventura na pesquisa, moldada pelas contribuições da perspectiva da sociologia do cotidiano referenciada na obra de Pais (2003, p. 31), conforme passagem abaixo:

Se há uma diferença entre uma lógica de demonstração e uma lógica de descobrimento, sem dúvida a lógica da sociologia do cotidiano é a do descobrimento, da revelação – seja a revelação tomada no seu sentido místico ou fotográfico, como Simmel tão bem fez nos seus *snapshots*, ou *Velázquez e Caravaggio* nas suas telas de tabernas. É gerador de comichões epistemológicas este modo retratista de olhar a realidade? Pouco importa. O verdadeiro desafio que se coloca à sociologia do cotidiano é o de revelar a vida social na textura ou na espuma da ‘aparente’ rotina de todos os dias, como a imagem latente de uma película fotográfica.

Essa é a postura metodológica seguida diante do objeto de pesquisa, que articula-se aos referenciais teóricos apontados acima e às características infantis, como a espontaneidade, curiosidade, criatividade, inteligência e acima de tudo a necessidade de expressão.

As observações dessa aventura foram documentadas em diário de campo e registros fotográficos¹⁵ para constituir, através dos princípios etnográficos, uma “descrição densa” do campo, tendo como referência os escritos de Geertz, em particular a obra *A interpretação das culturas*, 1989.

Vale destacar que a construção da metodologia em tela teve como referência as expedições fotográficas realizadas nos últimos cinco anos pelo Brasil,¹⁶ bem como a experiência relatada no documentário *Nascidos em bordéis*, cuja direção é de Zana Briski e Ross Kauffman, 2004.

O filme mostra a vida de crianças do bairro da Luz Vermelha, em Calcutá, que deixa de lado os menos favorecidos diante do aparente enriquecimento da Índia. Os documentaristas procuram essas crianças e, munido de câmeras fotográficas, solicitam que sejam feitos retratos de tudo que lhes chamam a atenção. Os resultados são emocionantes e as crianças descobrem uma nova forma de se expressar.

O trabalho da fotógrafa Zana Briski merece um destaque por ser uma das responsáveis pela fundação da organização sem fins lucrativos Kids with Cameras. Essa organização acredita que a fotografia é um instrumento eficaz para inflamar a imaginação e fortalecer a autoestima da criança. Com essa proposta, nos últimos oito anos, oficinas foram promovidas em países como o Haiti, Jerusalém e Cairo.

O interesse nessa parceria partida da Escola Experimental foi constituído através da identificação da importância da autonomia da criança e do reconhecimento da imagem fotográfica como reveladora social e pessoal. Para tanto, elegeu-se, como intuito de contemplar o projeto interdisciplinar para o ano letivo de 2009, a temática “A organização urbana da cidade do Salvador”.

A definição do tema foi realizada entre os estudantes e os professores tutores ao longo de assembleias existentes no currículo da escola, e se deu devido à polêmica da invasão de escorpiões em edificações construídas em zona de Mata Atlântica, na Avenida Luís Viana Filho, em Salvador, no ano de 2009. A partir de um problema real, a escola organizou o projeto interdisciplinar e de forma democrática os alunos elegeram as formas de investigação e apresentação das sínteses nas disciplinas específicas e no projeto.

¹⁵ Utilizou-se uma câmera fotográfica digital NIKON D70s com 6 megapixels e objetiva NIKON 18-70 mm.

¹⁶ A expedições realizadas pelo interior da Bahia para cidades como Cachoeira, Bom Jesus da Lapa, São Desidério, Barreiras, e estados do Brasil como Ceará, São Paulo e Rio Grande do Norte foram fundamentais para a constituição da proposta metodológica deste trabalho.

Nessa perspectiva, e trabalhando com e para a autonomia dos jovens, a Escola Experimental, fundada em 1965, que, após 44 anos ofertando educação infantil e ensino fundamental I ao público soteropolitano, estabelece, a partir de 2009, espaço físico e corpo docente para a constituição do ensino fundamental II, com uma proposta de ensino pautada na “em raízes sólidas, nossa proposta pedagógica continua renovadora e consistente para quem acredita que o futuro é de quem pensa diferente. Acreditamos que através da educação é possível construir uma sociedade melhor para todos”.¹⁷

Com as características do projeto político-pedagógico apresentadas acima, e salientando aos alunos que a convergência de conhecimentos específicos é adquirida no particular de cada disciplina, compôs-se o projeto interdisciplinar que tem em seus fundamentos explicações e relevância social no cotidiano.

A Escola Experimental ofereceu todo o subsídio necessário para a logística e realização das oficinas. Com o tema definido, o projeto configurou-se como uma grande expedição fotográfica, levando as crianças a uma grande aventura pela metrópole, que as conduziu mais uma vez a valorizar as suas potencialidades individuais.

As oficinas de fotografia foram constituídas em três etapas. A primeira, Planejamento e Orientações, constituiu-se de apresentações dos princípios técnicos que regem o equipamento fotográfico, bem como o poder de expressão das imagens advindas desse meio; a segunda, Saída a Campo, que trata do ato fotográfico em si e contempla as saídas pelas ruas, becos e vielas da cidade do Salvador; a terceira, Análises e Interpretações, aprecia a seleção de fotografias, leitura de imagens e comentários em nível de compartilhamento de experiências e reflexões.

Com esse espírito aventureiro, o campo investigativo e suas etapas caminharam para o “calor da intimidade e compreensão, fugindo das arrepiantes e gélidas explicações que, insensíveis as pluralidades disseminadas do vivido erguem fronteiras entre os fenômenos, limitando ou anulando as relações recíprocas” (PAIS, 2003, p. 30).

Assim, a experiência vivida transpôs os limites dos conceitos e teorias e, juntamente com as crianças, foi exercitada a capacidade de produção criativa de conhecimento, aprimoramento da sensibilidade e desenvolvimento do senso crítico a

¹⁷ Nossa história, disponível no Portal da Escola Experimental, em: <<http://escolaexperimental.com.br/nossa-historia/>>. Acesso: em: 21 out. 2009.

partir da realidade. Para tanto, propõe-se uma metodologia que se articula com o campo, com a experiência profissional do pesquisador, enquanto fotógrafo, e com o referencial teórico metodológico adotado para a constituição do presente trabalho.

4.1 APROXIMAÇÕES A UMA NOVA TECNOLOGIA E AS OFICINAS DE FOTOGRAFIA

Figura 7: Bruno Brasil ajustando o equipamento fotográfico. Vila Laura, Salvador, 2009.



Fonte: Fotografia do autor, pertencente ao acervo também do autor.

Os primeiros encontros ocorreram em maio de 2009 nas instalações da Escola Experimental. As oficinas foram ministradas para duas turmas do sexto ano do ensino fundamental II, totalizando 44 estudantes. Vale salientar que, de todos os alunos, três eram portadores de necessidades especiais, sendo um com deficiência auditiva e os outros dois uma incógnita para a instituição. Desse total, 35 cumpriram as etapas que duraram aproximadamente 35 dias.¹⁸ Os nove que não completaram tiveram problemas relacionados ao equipamento fotográfico – bateria descarregada, exclusão das imagens contidas no cartão de memória de forma acidental etc –, à chegada posterior à saída da excursão e ao não financiamento por parte dos responsáveis para custear o transporte da saída fotográfica.

O primeiro dia em contato com os alunos foi planejado em três momentos, a saber: Apresentação, Sensibilização e Calibração do Equipamento. No momento da Apresentação, o pesquisador/professor, logo após o “bom dia”, perguntou à turma:

¹⁸ Trata-se como “aproximadamente”, pois a escola sentiu a necessidade de ampliar o tempo de produção textual a partir das fotografias, porém essa extensão em particular não foi acompanhada na pesquisa.

“Quem aqui sabe fotografar?”. Em alto e bom som, todos responderam em um único coro: “Eu!”. Não era de se estranhar essa afirmativa, uma vez que os aparelhos fotográficos, sejam eles compactos sejam acoplados a aparelhos celulares, são elementos presentes no cotidiano dessas crianças dado o poder econômico dos seus responsáveis. Acredita-se que a empolgação na resposta ao questionamento se deu pela possibilidade de ter a fotografia na ambiência escolar, pela oportunidade de aprender técnicas de fotografia e realizar expedições pela cidade de Salvador.

Com relação ao segundo momento, Sensibilização, o pesquisador/professor optou por se fazer da própria linguagem fotográfica para incitar a turma, ou seja, selecionou duas imagens de seu acervo pessoal, que julgou serem artísticas e impactantes, para iniciar as discussões sobre a possibilidade de se expressar via fotografia. Ver fotografias abaixo:

Figura 8: Fotografia utilizada para sensibilização. Cachoeira, Bahia, 2004.



Fonte: Fotografia do autor, pertencente ao acervo também do autor.

Figura 9: Fotografia utilizada para sensibilização. Carmo, Salvador, 2007.



Fonte: Fotografia do autor, pertencente ao acervo também do autor.

Acreditamos que as fotografias acima se aproximam do universo das crianças; a primeira por tratar-se de um ser em idade tenra e a segunda por recuperar da memória uma brincadeira infantil e familiar, soltar pipa. De fato, a sensibilização ocorreu devido à associação do que é representado em cena com a realidade infantil de acordo às expressões entoadas por alguns: “Ele tá soltando pipa!”, “Poxa, que massa!”, “Olha só, ele tá todo molhado!”.

A partir desses comentários, discutiu-se de maneira informal que antes da demanda do projeto interdisciplinar, que tem como tema “A organização urbana da cidade de Salvador”, deve-se olhar para si e em seguida para a paisagem em busca de composições que, de forma dialética, gerem interlocuções no âmbito pessoal. Assim, o tema torna-se apenas uma via pela qual a criatividade tem terreno livre para percorrer.

Tratando do passo Calibração do Equipamento, trabalhamos com os aparelhos fotográficos dos estudantes, que foram solicitados previamente pela coordenação da Escola Experimental por meio de avisos aos responsáveis (ver anexo) quando da divulgação da atividade. Por coincidência, eram todos digitais,¹⁹ o que facilitou bastante o desenvolvimento do trabalho, pois zeramos os custos com película fotográfica e revelação. Na sequência, foram passadas instruções básicas quanto ao uso do *flash* de acordo com a quantidade de luz no ambiente, resolução do

¹⁹ Os modelos das câmeras foram: Fujifilm FinePix A900, A500; Sony DSC-P43, DSC-W50, DSC-S650, DSC-W130, DSC-S40; Kodak Easyshare C613, M863, C743; Nikon D70s; HP Photosmart E317; Olympus FE220, FE150 e Celular Nokia N95 8GB.

equipamento fotográfico digital, escolha da sensibilidade do sensor, utilização ou não de iluminação artificial de acordo com a cena de interesse e cuidados simples que deveriam ter com o equipamento.

4.2 CÂMERAS EM MÃOS E O CAMPO NA RETINA: SAÍDA A CAMPO

Figura 10: Alunos em campo pelas vielas do Lobato, Salvador, 2009.



Fonte: Fotografia do autor, pertencente ao acervo também do autor.

A segunda etapa foi a saída a campo, organizada previamente pela coordenação da Escola Experimental, a partir das sugestões dos alunos que elegeram em assembleia os bairros do Cabula, Lobato, Ribeira e Liberdade. Para cada bairro, foram aproximadamente dez alunos em transporte locado pela escola e em horários variados, mas sempre no turno matutino.

Para apresentação dos resultados dessa fase, buscamos articular a descrição dos fatos ocorridos e documentados em cadernos de campo do pesquisador/professor, registros feitos a partir da escrita dos alunos e fotografias de ambos.

O pesquisador/professor instruiu os alunos para a realização de apontamentos escritos, tomando como referência a análise iconográfica e a interpretação iconológica proposta por Kossoy (2001, p. 95), que são destacadas nas passagens abaixo:

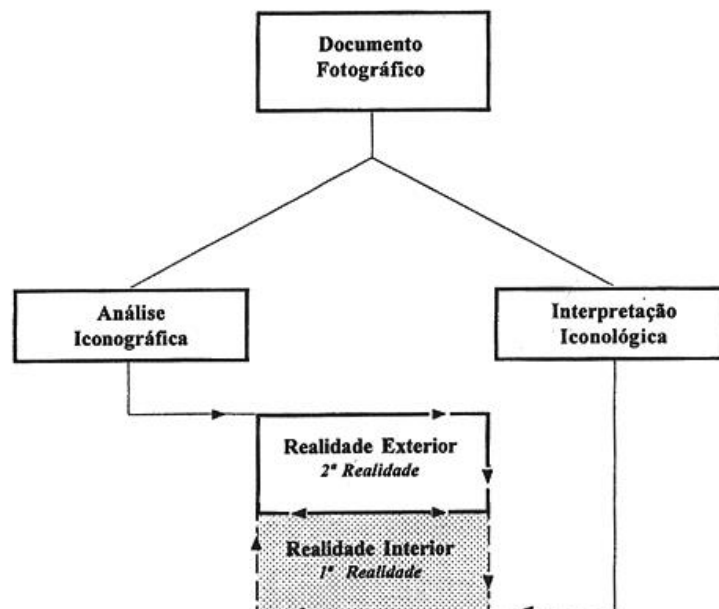
A análise iconográfica tem o intuito de detalhar sistematicamente e inventariar o conteúdo da imagem e seus elementos icônicos formativos; os aspectos literal e descritivo prevalece, o assunto registrado é perfeitamente situado no espaço e no tempo, além de corretamente identificado.

Percebe-se que a análise iconográfica é uma descrição dos elementos presentes na cena registrada, apontando os detalhes da fotografia. Ela representa um salto para a interpretação iconológica, que é realizada a partir dos filtros culturais e interesse do leitor.

A análise iconográfica, no caso da representação fotográfica, situa-se a meio caminho da busca do significado do conteúdo; ver, descrever e constatar não é suficiente. É este o momento de uma incursão em profundidade na cena representada, que só será possível se o fragmento visual for compreendido em sua interioridade. Para tanto, é necessária, a par de conhecimentos sólido acerca do momento histórico retratado, uma reflexão centrada no conteúdo, porém, num plano além daquele que é dado ver apenas pelo verismo iconográfico. Este é o estágio mais profundo da investigação, cujos limites não são cristalinamente definidos. Não raro o pesquisador se surpreende refletindo neste plano pós-iconográfico, buscando os elos para a compreensão da vida que foi (KOSSOY, 2001, p. 95-96).

Assim, e de acordo com a citação acima, fica claro que a compreensão de uma imagem fotográfica é muito mais do que apreciação e descrição estética presente na plasticidade da cena, ela contempla a realidade do leitor que se debruça diante de fotografias para leituras/interpretações, conforme quadro abaixo:

Figura 11: Reprodução do quadro análise iconográfica e interpretação iconológica.



Fonte: Kossoy (2001, p. 96)

Os conceitos de análise iconográfica e interpretação iconológica propostos por Kossoy foram assumidos numa perspectiva de organizar a leitura das crianças e o sentido do pesquisador, levando em consideração o grau de acúmulo dos sujeitos em foco.

Retomando as saídas a campo, o grupo foi dividido em quatro subgrupos de acordo com os bairros escolhidos. Os alunos optaram pela comunidade de sua preferência tendo ao final a seguinte divisão:

- a) Cabula: Bruno Brasil, Gabriela Nascimento, Isabele Vrinda, José Lucena, Luma Dantas, Mariana Zenha, Tainá Alves, Tiago Rocha e Victor Costa Pinto;

Figura 12: Grupo que seguiu para expedição ao Cabula, Salvador, 2009.



Fonte: Fotografia do autor, pertencente ao acervo também do autor..

- b) Liberdade: Beatriz Ramos, Gabriel Borges, Igor Oliveira, Isabela Teixeira, Juliana Zenha, Laura Louise, Lucas Oliveira, Mércia Santana e Pablo Dias;

Figura 13: Grupo que seguiu para expedição à Liberdade, Salvador, 2009.



Fonte: Fotografia do autor, pertencente ao acervo também do autor.

- c) Ribeira: Isis Mercês, Leonardo Negrão, Lomelino Bisneto, Lucas Mercês, Mariana Gusmão, Milena Góes e Milena Santos;

Figura 14: Grupo que seguiu para expedição na Ribeira, Salvador, 2009.



Fonte: Fotografia do autor, pertencente ao acervo também do autor.

- d) Lobato: Alana Araújo, Ariel da Silva, Beatriz Brito, Julia Teixeira, Lucas Nogueira, Lucas Pena, Paula Santos, Ravanna Santos e Scarlet Andrade.

Figura 15: Grupo que seguiu para expedição ao Lobato, Salvador, 2009.



Fonte: Fotografia do autor, pertencente ao acervo também do autor.

E assim partimos para o campo, descobrindo uma Salvador para muitos desconhecida e, ao mesmo tempo, “revelando” não apenas a cidade, como também a forma individual de como o sujeito-fotógrafo se coloca no mundo. Pequenos “pesquisadores viajantes” com suas câmeras em punho e olhos de príncipes

percorrendo vielas, becos e ruas de uma grande metrópole, da qual cada um é parte e de onde se inscrevem no mundo.

Optou-se por organizar o resultado das saídas a campo e as leituras de imagens a partir de categorias advindas do texto e das fotografias produzidas pelos estudantes através de uma galeria que tem como tema “A organização urbana de Salvador”. Essa galeria é composta por retratos que revelam as fisionomias da cidade do Salvador e nos ajudam a refletir como ela é construída e reconstruída no seu cotidiano, como também, o que dela tenta ser velada, mas eclode de forma espantosa aos nossos olhos. Os sujeitos-fotógrafos nos revelam através de olhares atentos e sensíveis uma cidade repleta de contrastes e contradições sociais no que diz respeito a organização urbana de Salvador.

De acordo com essa proposta de galeria, serão montadas quatro salas/sessões com seus respectivos assuntos que, ao se unirem, representam uma parte significativa da cidade do Salvador. São apresentadas as fotografias e a respectiva leitura da cena feita pelo próprio autor do registro, como um ensaio fotográfico, que se compõe em parceria com os sujeitos em foco compartilhando imagens e textos da experiência em tela. A primeira sessão concebe questões referentes ao lixo; a segunda contempla o saneamento básico; e a terceira trata do crescimento desordenado/favelização existente em Salvador.

1ª SEÇÃO: LIXO

Figura 16: Lixo espalhado nas ruas do bairro do Lobato, Salvador, 2009.



Fonte: Fotografia da aluna Alana Araújo, acervo do autor.

Lixo espalhado na rua, um cachorro ou gato, que eu percebi que tinha muitos na região, podem consumir, por não ter o que comer e transmitir doenças para os habitantes da cidade de Salvador. O lixo também poderia tapar a saída de água em temporada de chuva causando enchentes (Depoimento de Alana Araújo).

Figura 17: Lixo espalhado nas ruas do bairro do Lobato, Salvador, 2009.



Fonte: Fotografia do aluno Lucas Lima, acervo do autor.

Penso que é errado o acúmulo exagerado de lixo e também acho errado botar lixo na rua. Deve ter um lugar de jogar lixo. É errado jogar lixo no chão. E o pior de tudo os animais estavam se prejudicando e comendo o lixo (Depoimento de Lucas Lima).

Figura 18: Lixo em uma das ruas do bairro Cabula, Salvador, 2009.



Fonte: Fotografia da aluna Mariana Zenha, acervo do autor.

A cena apesar de ser pequena porém é bem ampla e é preenchida por uma imagem de riqueza e ao mesmo tempo desriqueza. As riquezas apresentadas na imagem são referentes as cores usadas, pois o modo como a foto foi tirada é que realmente dá aquela sensação de estarmos exatamente naquele momento lá! As desriquezas que o texto apresenta é a falta de cidadania e a falta de conscientização do Brasileiro! Se olharmos fixamente a foto poderemos ver que ela nós transmite esta imagem da falta da cidadania que é muito grande! Pois apesar de não sermos nós as pessoas que jogaram aqueles lixos agente também tem uma parcela de culpa pois se nós ajudarmos a reciclar não aconteceria o que vimos! O cabula apresenta uma série de problemas em relação à limpeza do Bairro. Nesta imagem a foto de objetos jogados nas ruas como geladeira, sofá, papelão e entre outras coisas. Esses objetos apesar de não serem mais utilizados eles não podem ficar expostos por muito tempo pois poderá causar algum tipo de dano no meio Ambiente! (Depoimento Mariana Zenha).

Figura 19: Lixo amontoado nas ruas do bairro da Liberdade, Salvador, 2009.



Fonte: Fotografia da aluna Isabela Teixeira, acervo do autor.

Porque à escolhi – Porque tem a ver com a organização da cidade ou seja o PDDU e pode causar outro problema que é o de saúde e pode transmitir doenças (Depoimento de Isabela Teixeira).

Figura 20: Lixo amontoado pelas ruas do bairro do Lobato, Salvador, 2009.



Fonte: Fotografia da aluna Paula Santos, acervo do autor.

A imagem mostra uma grande quantidade de lixo na rua, casas de classe baixa. Para mim foi muito construtivo o passeio ao bairro Lobato pois pude observar o outro lado da cidade. Tirei esta foto porque representou a grande produção de lixo descartado de forma errada e percebi que isso é o resultado do crescimento da população. Além

desta foto observei alguns problemas do crescimento populacional, moradias precárias, falta de higiene, falta de saneamento básico entre outros (Depoimento de Paula Santos).

Figura 21: Lixo amontoado pelas ruas do bairro da Liberdade, Salvador, 2009.



Fonte: Fotografia do aluno Pablo Dias, acervo do autor.

Essa foto tem uma fábrica, 5 caminhões de carga que carregam lixo, e tem uma grande porção de lixo e isso polui o meio ambiente. E essa cena significa que essa Fábrica e essa porção de lixo prejudica o meio ambiente e os demais seres vivos. E mim encinou que não deve jogar lixo na rua, pós prejudica o meio ambiente e também a mim (Depoimento de Pablo Dias).

Ao passear pela seção da galeria referente ao lixo, percebemos, pelos comentários tecidos por Alana Araújo, na Figura 16, Lucas Lima, na Figura 17, e Pablo Dias, na Figura 21, que as análises iconográficas das imagens garantiram apreensões de problemáticas reais referente ao lixo e seu acúmulo desordenado. Ao percorrer e fotografar a cidade, ficou evidente para as crianças o quanto Salvador possui locais que são invisíveis, conforme o depoimento de Paula Santos, na Figura 18, ao dizer que pode conhecer o outro lado da cidade, bem como a construção de nexos com outros problemas como o saneamento básico e o crescimento desordenado. Já Mariana Zenha, na Figura 18, traz considerações significativas com relação à cidadania e a responsabilidade social, além de apresentar, a partir da contradição entre riqueza e pobreza, questões estéticas ao comentar sobre a opulência das cores na fotografia. Encerramos esse bloco com uma questão política que se refere ao Plano

de Desenvolvimento Urbano (PDDU) de Salvador comentado por Isabela Teixeira, na Figura 19, que se reconhece como cidadã exigindo os seus direitos através do discurso e denunciando através da fotografia problemas sociais referentes à saúde coletiva.

2ª SEÇÃO: SANEAMENTO BÁSICO

Figura 22: Rua com problemas de saneamento básico no bairro do Lobato, 2009.



Fonte: Fotografia da aluna Beatriz Brito, acervo do autor.

Está foto está representando a falta de saneamento básico no bairro, essa foto me ajudou a perceber que não se tem mais coleta seletiva (Depoimento de Beatriz Brito).

Figura 23: Buraco em uma das ruas do bairro do Cabula, 2009.



Fonte: Fotografia da aluna Ravanna Amorim, acervo do autor.

As imagens mostram a desigualdade social no bairro do Cabula. Metade pobre e metade rica. Este bairro precisa de muita restauração da prefeitura. O Cabula um bairro largado e desorganizado (Depoimento de Ravanna Amorim).

Figura 24: Concentração de moradias sem saneamento básico no bairro da Ribeira, 2009.



Fonte: Fotografia da aluna Isis Mercês, acervo do autor.

Essa imagem trata de falta de saneamento básico pois nesse local não são casas feitas pela prefeitura e sim pelos próprios moradores essas casas são feitas de pedassos de madeira, o chão não é feito de cimento e sim de terra. As pessoas que moram naquele lugar, as crianças não tem roupas e nem sapatos eles andam, brincam

pelados. A saída a campo fes uma diferença muito grande pois nos podemos ver como é a vida de outras pessoas. Eu achei muito legal pos podemos saber como é a vida de outras pessoas (Depoimento de Isis Mercês).

Esgoto a céu aberto, cratera no meio da rua e condições de moradia precárias. As imagens reverberam a contradição que é se viver numa grande metrópole e não ter condições dignas de seres humanos. A seção de saneamento básico deflagra péssimas condições e o descaso do setor público para com a população, conforme observações feitas e registradas por Ravanna Amorim, na Figura 21. Contradição essa que também aparece na Figura 20, de Beatriz Brito, ou seja, no passeio que é feito para o pedestre, corre a céu aberto um esgoto. E, por fim, a Figura 22, que traz à tona um grave problema de moradia: um galpão abandonado na Baixa do Bonfim ocupado por integrantes do Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST),²⁰ que, conforme relata Isis Mercês, vivem em condições de degradação humana.

3ª SEÇÃO: CRESCIMENTO DESORDENADO

Figura 25: Crescimento desordenado do bairro do Cabula, 2009.



Fonte: Fotografia da aluna Gabriele Borges, acervo do autor.

²⁰ O MTST de Salvador surgiu em 20 de julho de 2003, sancionado em assembleia no bairro de Mussurunga, em Salvador, tendo como objetivo a organização e defesa dos que enfrentam a falta de moradia no estado da Bahia. Ver mais detalhes em: <<http://raphaelcloux.blogspot.com/2008/04/movimento-dos-sem-teto-de-salvador-luta.html>>.

Esta imagem está representando o crescimento desordenado no bairro do Cabula em Salvador, as periferias são os lugares mais desordenados da cidade. As pessoas que moram nas periferias sofrem muito mais, pois não têm estrutura e saneamento básico. Algumas construções são iniciadas e não são terminadas, dando continuidade ao crescimento desordenado e a falta de organização. As encostas podem cair em tempos de chuva causando riscos de morte e perigo (Depoimento de Gabriele Borges).

Figura 26: Asfalto deteriorado numa das ruas do bairro do Lobato, 2009.



Fonte: Fotografia da aluna Lara Ferreira, acervo do autor.

Significa um buraco provavelmente feito por algum desabamento ou pela chuva. Há um buraco cheio de pedra e impedindo a passagem dos veículos com risco de pessoas caírem. Esse buraco prova, causado por algum desabamento ou pela chuva (Depoimento de Lara Ferreira).

Figura 27: Vista do Cabula, 2009.



Fonte: Fotografia do aluno José Lucena, acervo do autor.

Essa foto foi tirada no bairro do Cabula em Salvador – BA. Essa foto reflete a pobreza desse lugar, na foto tem uma favela com várias casas destruídas e sem saneamento básico, eu gostei muito do passeio, pois reflete como era o outro lado da cidade do Salvador (Depoimento de José Lucena).

Figura 28: Ocupações em áreas de risco no bairro do Lobato, 2009.



Fonte: Fotografia do aluno Lucas Rocha, acervo do autor.

Fez eu refletir que tem muitas casas em perigo e ainda com a chuva tem risco, a ocupação em Salvador foi muito grande, pois até em lugares de risco tem casas e esses lugares tem em Salvador está correndo maior risco com a chuva (Depoimento de Lucas Rocha).

Figura 29: Vista do Cabula, 2009.



Fonte: Fotografia das alunas Luma Dantas e Isabella Moraes, acervo do autor.

Figura 30: Entrada de condomínio no bairro do Cabula, 2009.



Fonte: Fotografia das alunas Luma Dantas e Isabella Moraes, acervo do autor.

Em nossa opinião o bairro em que fomos visitar, retratava uma população de classe baixa que não tem muitas condições de moradia, assistência médica, segurança, estruturas das casas, resumindo pobres. E também pudemos observar um bairro de classe média alta que tinha melhores condições tanta de estrutura, lazer segurança e por isso e mais coisas, esse bairro é mais preservado do que o outro que visitamos. E nossa conclusão foi que na cidade um que viemos existe muitos bairros diferentes um do outro e assim sucessivamente (Depoimento de Luma Dantas e Isabelle Moraes).

Figura 31: Casas do Cabula, 2009.



Fonte: Fotografia da aluna Tainá Alves, acervo do autor.

Eu penso que foi ótimo fazer essa cessão de fotos pois eu percebi que em Salvador existem vários bairros pobres (Depoimento de Tainá Alves).

Figura 32: Dejetos em meio à água empossada no Cabula, 2009.



Fonte: Fotografia do aluno Tiago do Val, acervo do autor.

Esta foto serve como alerta para a prefeitura e os moradores. Na imagem tem plantas, pedras pedaços de tijolos, uma corrente para representar perigo e uma enorme poça de água, causando riscos de várias doenças para as pessoas que convivem com isso (Depoimento de Tiago do Val).

Figura 33: Rua do bairro do Cabula, 2009.



Fonte: Fotografia do aluno Victor Pinto, acervo do autor.

A moradia da foto que eu tirei representa a pobreza de Salvador e a moradia de muitas pessoas que moram em Salvador. Nas casas têm lixo jogado na rua e nos campos também tem e eles também estão alagados e casas destruídas (Depoimento de Victor Pinto).

Figura 34: Rua do bairro da Liberdade, 2009.



Fonte: Fotografia da aluna Beatriz Ramos, acervo do autor.

Feira do Japão e Plano Inclinado foram os locais da Liberdade em que eu visitei. O crescimento acelerado desses lugares causa tumultuamento entre casas. Isso é o que acontece nessa foto. Uma ladeira bem grande com um morro no final. O que a imagem significa é justamente o nosso tema do nosso projeto de fotografia, o crescimento desordenado da cidade de Salvador (Depoimento de Beatriz Ramos).

Figura 35: Construção inacabada em encosta no bairro da Liberdade, 2009.



Fonte: Fotografia do aluno Gabriel Borges, acervo do autor.

A nossa ida pra liberdade eu refletir que quando chove pode corre vario desabamento e quando chove arasta vários lixos para casas de pessoas e pode trazer varrios doenças como: muinjetei, denge e etc. (Depoimento de Gabriel Borges).

Figura 36: Casas do bairro da Liberdade, 2009.



Fonte: Fotografia da aluna Juliana Zenha, acervo do autor.

Eu escolhi essa foto porque ela tem o ponto do nosso projeto interdisciplinar, a ocupação de espaço no bairro liberdade. Na liberdade percebi que a ocupação de espaço não tem nenhuma estrutura e nem planejamento, as casas são todas grudadas, a maioria ainda estão em tijolos sem tintas (Depoimento de Juliana Zenha).

Figura 37: Forte de Mont Serrat, Ribeira, 2009.



Fonte: Fotografia do aluno Leonardo Negrão, acervo do autor.

É um forte branco, tem coqueiros atrás dela tem um caminho para entrar no forte tem 3 torres, por fora parece que é humilde e do lado tem um lixo. Que ela é antiga tem anos e tem características tropicais, ela faz parte de Salvador, o bairro é importante para a ocupação de Salvador, a foto tem características de Salvador. Mostra um lixo perto do forte, pelo o que dá pra ver, é um lixo da coleta Seletiva (Depoimento de Leonardo Negrão).

Figura 38: Céu visto da Ribeira, 2009.



Fonte: Fotografia do aluno Lomelino Bisneto, acervo do autor.

Ela servio para que eu olhase Salvador e muito bonito o mar o céu que o Salvador tem muitas favelas e precisa de mais estrutura. Eu gostei do passeio eu tamben gostei o mar era bem limpo tenho varias conchas e muitas pedrinhas (Depoimento de Lomelino Bisneto).

Figura 39: Costa soteropolitana vista da Ribeira, 2009.



Fonte: Fotografia do aluno Lucas Mercês, acervo do autor.

Percebi que é muito desorganizada pois a muitas invasões e o espaço não foi muito bem aproveitado. Existem casas em locais inadequados e quando chove alaga. Eu adorei a saída ao bairro da Ribeira (Depoimento de Lucas Mercês).

Figura 40: Praias soteropolitanas vistas da Ribeira, 2009.



Fonte: Fotografia da aluna Mariana Gusmão, acervo do autor.

Na imagem, vejo edificações próximas ao mar, tais construções tem níveis (de altura) desiguais e apresentam alguns sinais de degradação que podem ter sido causados tanto pela ação do ser humano, quanto pelo tempo e pelas condições próprias do ambiente. Notamos na imagem o crescimento desordenado da cidade. Vejo algumas árvores entre as construções, e percebo que há uma predominância de residências. Acredito que a imagem responda o principal questionamento do projeto: Como se deu a ocupação dos bairros de Salvador? Como as construções ocupam a cidade de Salvador? A cena mostra o crescimento desordenado da cidade e no que ele resulta e as condições atuais das edificações em Salvador. Penso que a experiência de sair da escola e ir aos bairros para tirar fotos foi extremamente produtiva, tivemos a oportunidade de ver tudo aquilo que aprendemos na escola (Depoimento de Mariana Gusmão).

Figura 41: Moradia no bairro da Ribeira, 2009.



Fonte: Fotografia da aluna Milena Góes, acervo do autor.

Bem, nesta foto, vemos uma casa velha, e mal cuidada, percebemos uma parede ao lado da casa toda pichada isso reflete as diferenças sociais, percebemos que a casa é remendada com plásticos e um tipo de madeira bem frágil e fina. Isso resalta bem a falta de segurança dos moradores da casa. Achei a experiência muito legal um pouco apavorante mas muito divertido amei! A imagem representa a parte menos favorecida de Salvador Então mostra maus tratos, Ela representa uma boa ocupação de Salvador pois percebemos que ela é velha e etc. Ela faz refletir as diferenças sociais dos lugares e esse passeio nos fez refletir muito sobre o modo de viver das pessoas (Depoimento de Milena Góes).

Figura 42: Moradia no bairro do Lobato, 2009.



Fonte: Fotografia do aluno Pablo Mariano, acervo do autor.

Tem muito lixo no chão ou seja na lama e tem muitas casas mau construídas com madeira e tem pouca energia tem falta de saneamento básico (Depoimento de Pablo Mariano).

Figura 43: Barracos no bairro da Ribeira, 2009.



Fonte: Fotografia da aluna Milena Santos, acervo do autor.

Essa cena representa um lugar de classe baixa as características de um tipo de cabana com vários pedaços de madeira, uma montada na outra de forma não tão feita, um lugar que não é higiênico, e é bem triste ver como ela é feita. Nesse passeio a Ribeira, foi muito interessante, pois quando passei pelo lugar, eu vi como era o tipo de realidade do espaço de la e me fez refletir como muitas pessoas não conseguirão ter

uma vida boa, ao contrário de outras que conseguiram subir na vida. Entre isso vi outras coisas legais que foram usados antigamente, vários prédios bonitos também (Depoimento de Milena Santos).

E, por fim, a seção de crescimento desordenado, creio eu, fala por si só. As fotografias gritam de descaso público (ver Figura 26, Figura 41 e Figura 43), superpopulação em morros com riscos de desmoronamentos (ver Figura 25, Figura 27, Figura 28, Figura 29, Figura 34 e Figura 35) em contraste com uma cidade de belas paisagens (ver Figura 37, Figura 38, Figura 39 e Figura 40). Realmente, Salvador é uma cidade de contrastes com relação à sua organização urbana. Caminhar com esses jovens fotógrafos e documentar através da singularidade do olhar de cada um deles trouxe à tona problemas significativos referente à problemática da grande metrópole. Documentação que garante a potencialidade expressiva de cada um deles na medida em que se constitui com fotografias de *close* e paisagens quem muitos não teriam coragem ou se arriscariam a propor imagens com determinadas composições como a Figura 31, de Tainá Alves, que inclina o aparelho fotográfico formando uma reta em diagonal, dando a possibilidade de leitura que Salvador é uma cidade que tem tudo para subir em índices de condições humanas de moradia, mas que vem desabando cada dia mais. A Figura 32, de Tiago do Val, também incita uma leitura de proibido passar, bloqueando a passagem do cidadão para um possível acidente numa poça logo após a corrente que, em certa medida, garante a sua segurança.

Finalizamos o nosso caminhar pela galeria, que evidenciou problemas críticos vividos cotidianamente pela população soteropolitana. Problemas que, em grande medida, são ocultados e boa parte da população que, apesar de estampar o sorriso na face, vive em condições degradantes.

5 FLASHES REFLEXIVOS

Antigamente, acreditava que buscava a foto-verdade, uma imagem
que fosse a reprodução da realidade.
Hoje vejo que não é bem assim.
João Urban (PERSICHETTI, 2000, p. 39).

Após percorrer os caminhos e descaminhos deste trabalho, são apresentadas considerações em duas vias. A primeira visa reconhecer os caminhos trilhados nos últimos dois anos que contemplam o período do curso do mestrado em educação e outras experiências em educação não formal e informal, recuperando a problemática investigativa que indaga a respeito de quais as possibilidades da fotografia expressão como elemento pedagógico na escola. Já a segunda diz respeito ao processo formativo dos sujeitos envolvidos na pesquisa nos variados espaços temporais do estudo.

O percurso acadêmico, creditação das disciplinas,²¹ trabalho escritos produzidos, encontros de orientação, participação em eventos científicos e reuniões do grupo de pesquisa; bem como outros momentos de formação, como a curadoria da exposição fotográfica *O peixe nosso de cada dia*,²² da fotógrafa Gal Meirelles, o período como docente do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) nos cursos de fotografia básico e avançado, permite afirmar que inúmeras são as possibilidades do potencial expressivo via fotografia, não apenas na escola, mas em qualquer local ou perante qualquer sujeito.

Tal afirmação decorre devido à polissemia que é uma característica inata à imagem e pode-se encontrar melhor ressonância e resposta na sistematização e linguagem presentes no livro *Olhares e letras*,²³ que resume parte da experiência com as oficinas e foi a público no I Festival Cultural do Colégio Experimental, que ocorreu

²¹ Dentre as disciplinas, destaco a cursada no semestre anterior de ingresso ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica da Faced/UFBA como aluno ouvinte no Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos, denominada “Imagem e Pesquisa Social”, ministrada pelo Prof. Dr. Cláudio Luiz Pereira. Tal disciplina nos apresentou um panorama das teorias da imagem, métodos de pesquisa e análises de imagens.

²² A experiência como curador de uma mostra exposta via Laund Art, que tinha como principal objetivo apresentar uma narrativa visual do processo de pesca artesanal em Baiacu – comunidade pesqueira localizada na contra costa da Ilha de Itaparica – foi fundamental para perceber o quanto é universal a linguagem visual e a possibilidade de cruzamento de saberes populares, acadêmicos e artísticos. Ver mais detalhes da mostra em: <<http://www.estudiopaulolima.com.br/>>.

²³ O livro pode ser acessado no link: <<http://issuu.com/colégioexperimental/docs/olharseletras>>.

no dia 25 de novembro de 2009, no Instituto Cultural Brasil-Alemanha (ICBA), em Salvador, e consolidou a manutenção do projeto de fotografia no ano letivo de 2010.

Em relação à primeira parte, destaco a importância da adoção de uma metodologia que, na medida em que apresenta de forma rigorosa e qualitativa os dados do campo, permite que a pesquisa adote uma postura de descobrimento diante do objeto de estudo. Postura essa que é fundamental para trabalhos práticos com mídia-educação que levem em consideração a criatividade, a espontaneidade, a inteligência, a autonomia, a capacidade de produzir conhecimento e de expressão de jovens e crianças com uma câmera fotográfica em mãos.

Tratando da segunda via de consideração, é reconhecida a importância de garantir possibilidades de atuação com mídia-educação no espaço curricular, uma vez que ficou evidente a facilidade de desenvolvimento de trabalho com as crianças a partir das oficinas de fotografia desde o momento da apresentação até a leitura/reflexões das imagens.

Creio que tamanha facilidade de conhecer Salvador em suas entranhas, e poder se expressar tendo como referência a organização urbana da cidade, se deu devido à aproximação precoce com tecnologias eletrônicas no cotidiano, em particular os equipamentos fotográficos. O contato com esse tipo de tecnologia e fácil compreensão e manuseio dos ajustes técnicos permitiu uma maior liberdade à capacidade criativa dos sujeitos.

Outro ponto se refere à postura do professor como um mediador de conhecimentos em sala de aula, ou seja, o educador que adotar metodologias e atitudes conservadoras e/ou reacionárias limitará a capacidade criativa e autônoma dos jovens e crianças, bem como o grande poder intuitivo de produção dos sujeitos de pesquisa.

Pensar mídia-educação através da lente de uma câmara via suporte fotográfico de modo alargado e implicado com a capacidade criadora das crianças requer ir além do *click* instrumental e necessita desvincular a restrita proposta da abordagem da fotografia como documento ou ofício. Levar em consideração a não exclusão da via expressiva pela documental e vice-versa permitiu aos sujeitos que tomaram a câmera fotográfica saltos mais profundos na qualificação de sua estética particular.

A rigor, estamos diante de um fazer polissêmico da imagem, ou seja, todas e quaisquer possibilidades interpretativas são possíveis diante do olhar que se debruça sobre uma fotografia, portanto importa ampliar a compressão e potencializar o exposto no documento fotográfico.

Nessa perspectiva, é preciso considerar as tecnologias da informação e comunicação que é ponto relevante para entender de modo entrecruzado a educação e a mídia, uma vez que são experiências que as crianças estão envoltas no uso de aparelhos – câmeras fotográficas digitais, computadores etc.

Portanto, ficou evidente com a presente pesquisa que os espaços formativos via mídia na escola são fundamentais para potencializar a criatividade, a autonomia e a capacidade crítica das crianças no tempo histórico em que vivemos.

Figura 44: Autorretrato, 2010.



Fonte: Acervo do autor.

A segunda via diz respeito ao processo formativo dos sujeitos envolvidos, em particular a atuação como pesquisador. Diante do exposto no período da graduação, especialização e de variados espaços de formação, poderia trazer mais algumas linhas com autores fundamentando a nossa proposta formativa, um dizer de impacto, talvez um trecho de uma música ou algo do gênero, mas as imagens não me deixam

escapar ou desviar do curso da expressão pelo visual. Talvez o outro não compreenda, mas, para mim, é clara a representação de um sujeito em formação através de um autorretrato distorcido num mosaico, composto por espaços vazios e em preto e branco.

O que eu interpreto sobre mim e o que você “lê” na imagem a seguir, é o que forma sujeitos que, assim como eu, caminha pelo mundo!

REFERÊNCIAS

- ANDERY, Maria Amália; MICHELETTO, Nilza; SÉRIO, Tereza Maria Pires; et al. *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica*. Rio de Janeiro: Garamond; São Paulo: EDUC, 2004.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. *As impurezas do branco*. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- AUMONT, Jacques. *A imagem*. Trad. Estela dos Santos Abreu; Cláudio C. Santoro. Campinas, SP: Papirus, 1993. (Coleção Ofício de Arte e Forma).
- BENJAMIN, Walter. Pequena história da fotografia. In: BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: Mágia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- BODGAN, Robert; BIKLEN, Sani. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, POR: Porto Editora, 1994.
- BONILLA, Maria Helena Silveira. A práxis pedagógica presente e futura e os conceitos de verdade e realidade frente às crises do conhecimento científico no século XX. In: PRETTO, Nelson de Luca. *Tecnologia e novas educações*. Salvador: EDUFBA, 2005.
- COSTA, Maria Cristina Castilho. Educomunicação é preciso. *Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo*, São Paulo, [ca. 2001]. Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/7.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2010.
- DEPARDON, Raymond. *GERMANY. Berlin. November 11th, 1989. A young man bridges the wall between East and West Berlin, 1989*. 1989. 1 fotografia, p&b. Disponível em: <http://www.artnet.com/artists/raymond-depardon/germany-berlin-november-11th-1989-a-young-man-a-rMX_TeZvakfa0S3CnAdLxw2>. Acesso em: 25 set. 2016.
- DEPARDON, Raymond. *The Red Army liberated Auschwitz*. Birkenau: Poland, 1979. 1 fotografia, p&b. Disponível em: <<https://pro.magnumphotos.com/CS.aspx?%20VP3=SearchResult&CT=Album&ALID=2TYRYD9U71D9>>. Acesso em: 25 set. 2016.
- ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. Trad. Gilson Cesar Cardoso de Souza. 21. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- FANTIN, Monica. *Mídia – educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil – Itália*. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Imagens da mídia, educação e experiência. In: FANTIM, Mônica; GILCA, Girardello. *Liga, roda clica: estudos em mídia cultura e infância*. Campinas, SP: Papirus, 2008. (Coleção Ágere).

FLUSSER, Vilém. *Filosofia da Caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002. (Conexões; 15).

FRANK, Robert. *Political Rally*, Chicago. 1956. 1 fotografia, p&b. 28.9 cm x 18.4 cm. Disponível em: <<https://www.artbasel.com/catalog/artwork/60044/%20Robert-Frank-Political-Rally-Chicago>>. Acesso em: 23 set. 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

GIOIA, Sílvia Catarina; PEREIRA, Maria Eliza Mazzilli. Do feudalismo ao capitalismo: uma longa transição. In: ANDERY, Maria Amália; et al. *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica*. 14. ed. Rio de Janeiro: Garamond; São Paulo: EDUC, 2004.

GEERTZ, Clifford. *Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1989.

JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. Trad. Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papyrus, 1996. (Coleção Ofício de Arte e Forma).

JUSTO, Carmem Sílvia Sanches. *Os meninos fotógrafos e os educadores: viver na rua e no Projeto Casa*. São Paulo: Ed. UNESP, 2003.

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. Trad. de Célia Neves; Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KOSSOY, Boris. *Fotografia e História*. 22. ed. rev. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

KOSSOY, Boris. *Realidades e Ficções na Trama Fotográfica*. 3. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

LAPLANTINE, François. *Aprender Antropologia*. Trad. Marie-Agnés Chauvel. São Paulo: Brasiliense, 2007.

LENIZE, Lucia Helena Correa et al. *Imagem: intervenção e pesquisa*. Florianópolis: Ed. UFSC: NUP/CED/UFSC, 2006. (Coleção Cadernos CED; v. 9).

LIMA JUNIOR, Arnaud Soares de. *Tecnologias inteligentes e educação: currículo hipertextual*. Rio de Janeiro: Quartet; Juazeiro, BA: FUNDEF, 2005.

LIMA, Paulo Costa et al. *Quem faz Salvador?* Salvador: UFBA, 2002.

LOU Reed and Robert Frank: "Sick of Goodby's". *American Suburb X*, [S.l.], 6 jul. 2012. Disponível em: <<https://www.americansuburbx.com/2012/07/robert-frank-sick-of-goodbys-1978.html>>. Acesso em: 22 set. 2016.

LUBISCO, N. M. L.; VIEIRA, S. C.; SANTANA, I. V. *Manual de estilo acadêmico: monografia, dissertações e teses*. 4. ed. rev. ampl. Salvador: EDUFBA, 2008.

MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

NOGUEIRA, Solange Maria do Nascimento. A teleinformática na educação. *Revista da FAEBA*, Salvador, n. 6, p. 5-43, jul./dez. 1996. Disponível em: <<http://www.revistadafaeaba.uneb.br/anteriores/numero6.pdf>>. Acesso em: 7 set. 2009.

OROFINO, Maria Isabel. *Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo freire, 2005. (Guia da escola cidadã; v. 12).

ORTIZ, Pedro; BRIGE, Marco; FERRARI, Rogério. *Zapatistas – a velocidade do sonho*. Brasília: Entrelivros; Thesaurus, 2006.

PAIS, José Machado. *Vida Cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.

PERSICHETTI, Simonetta. *Imagens da fotografia brasileira*. 2. ed. rev. São Paulo: Estação Liberdade: Ed. SENAC São Paulo, 2000. (v. 1).

RAMALHO, José Antonio. *Fotografia Digital*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

ROCHA, Telma Brito. Currículo e tecnologias: refletindo o fazer pedagógico na era digital. In: PRETTO, Nelson de Luca. *Tecnologia e novas educações*. Salvador: EDUFBA, 2005.

ROUILLÉ, André. *A fotografia: entre documento e arte contemporânea*. Trad. Constancia Egrejas. São Paulo: Ed. SENAC São Paulo, 2009.

SCHAUN, Angela. *Educomunicação: reflexões e princípios*. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

SILVEIRA, Renato da. A ordem visual (uma introdução a teoria da imagem de Pierre Francastel). In: VALVERDE, Monclar. *As formas do sentido: estudos em estética da comunicação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOARES, Ismar de Oliveira. A nova LDB e a formação de profissionais para a inter-relação comunicação/educação. *Comunicação e Educação*, São Paulo, n. 2, p. 21-26, jan./abr. 1995.

SOARES, Ismar de Oliveira. Lei de diretrizes e bases e a comunicação no sistema de ensino. *Comunicação e Educação*, São Paulo, n. 8, p. 23-26, jan./abr. 1997.

SOARES, Ismar de Oliveira. Comunicação/Educação emergência de um novo campo e perfil de seus profissionais. *Contato, Revista Brasileira de Comunicação, Arte e Educação*, Brasília, v. 1, n. 2, p. 5-75, jan./mar. 1999.

SOARES, Ismar de Oliveira. O perfil do educador. *Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo*, São Paulo, [ca. 1999]. Disponível em: <<https://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/29.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2010.

SOARES, Ismar de Oliveira. Uma educomunicação para a cidadania. *Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo*, São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/6.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2010.

SOARES, Ismar de Oliveira. Alfetização e Educomunicação: o papel dos meios de comunicação e informação na educação de jovens e adultos ao longo da vida. *Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo*, São Paulo. [201-?]. Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/89.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2010.

SONTAG, Susan. *Diante da dor dos outros*. Trad. Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SONTAG, Susan. *Sobre fotografia*. Trad. Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SUASSUNA, Ariano. *Iniciação a Estética*. 7. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

VALVERDE, Monclar. *As formas do sentido: estudos em estética da comunicação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ANEXO A

Salvador, 30 de abril de 2009

Prezados pais e/ou responsáveis,

Integrando as atividades do projeto interdisciplinar, está programada uma aula de campo, sob a coordenação do professor de Fotografia Paulo Lima, para que os alunos possam fazer registros fotográficos da cidade que integrarão a culminância do referido projeto.

Os alunos serão divididos em grupos de 11 crianças, com 3 adultos acompanhando-as, para que possamos dar uma atenção individualizada neste processo. As saídas seguirão o seguinte cronograma:

Data	Local	Horário	Alunos
08/05	Bairro Cabula	9h30 às 12h30	Turma 1: Isabelle, Mariana Zenha, Matheus, Tainá, Thiago, Ravanna, Luma, Bruno, José Lucena, Victor, Vitória Lorena, Gabrielle e Fernanda.
09/05	Bairro Liberdade	9h30 às 12h30	Turma 2: Isabela, Gabriel, Pablo Dias, Beatriz Ramos, Mércia, Lucas Oliveira, Igor, Laura, Tiago, Letícia, Juliana.
11/05	Bairro Ribeira	9h30 às 12h30	Turma 3: Mariana Gusmão, Milena Góes, Lomelino, Leonardo, Pablo Mariano, Milena Santos, Isis, Lucas Mercês, Lucas de Jesus, Alex Gabriel.
13/05	Bairro Lobato	9h30 às 12h30	Turma 4: Lucas Pena, Alana, Lara, Júlia, Paula, Ariel, Lucas Nogueira, Valter, Beatriz Brito, Scarlet.

Para essa atividade, está previsto um investimento para o custeio do transporte dos alunos no valor R\$ 12,00 a serem pagos na secretaria da escola, no ato da entrega da autorização escrita, até dia 07/05 (quinta-feira).

Estamos certos de que essa ação contribuirá muito para o desenvolvimento do projeto interdisciplinar.

Atenciosamente,

A Direção

APÊNDICE A**AUTORIZAÇÃO**

Eu _____, responsável por _____, aluno do sexto ano do ensino fundamental do Colégio Experimental, autorizo o mesmo a participar da atividade de fotografia a realizar-se na cidade de Salvador, nos dias acima citados.

Salvador, _____ de _____ de 2009.