
O ESTUDO DO LUGAR CONTRIBUIÇÕES COMPLEMENTARES DE *FOTOETNOGRAFIA E PHOTOVOICE*

THE STUDY OF PLACE
FURTHER CONTRIBUTIONS TO PHOTO ETHNOGRAPHY AND PHOTOVOICE

L'ÉTUDE DE LA PLACE
CONTRIBUTIONS COMPLEMENTAIRES DE PHOTOETHNOGRAPHIE ET DE PHOTOVOICE

Ederson Lauri Leandro¹

RESUMO: O objetivo deste artigo é analisar a utilização complementar das metodologias de *photovoice* e fotoetnografia nos estudos do “lugar” e se representam avanços para o estudo do lugar. O recorte territorial é a Terra Indígena Zoró, no Estado do Mato Grosso, tendo como sujeito o povo indígena Zoró, autodenominado Pangyjej. Para o estudo de lugar, em geografia humanista, são consideradas as construções topofílicas (TUAN, 1979, 1983, 2012) e de geograficidade (DARDEL, 2011). A base teórica do *photovoice* é encontrada em Wang (1998, 1999, 2006) e Wang e Burris (1997) e da fotoetnografia, em Achiutti (1997, 2004). A combinação metodológica demonstrou que o *photovoice* e fotoetnografia fazem brotar e fluir, por meio dos manifestos que emergem das fotografias, uma leitura ampliada do “lugar”, dando voz aos sujeitos e valorizando seu olhar sobre si mesmos.

Palavras-chave: Geografia humanista. Povo indígena. Educação indígena. Zoró. Pangyjej.

ABSTRACT: This article has the purpose of analyzing the further use of photo ethnography and photovoice methodologies in the studies of “place”, used in a complementary manner and it perhaps represents progress towards the study of place. The territorial cutting is the Zoró indigenous land, located in the state of Mato Grosso, Brazil, having as subject, the Zoró indigenous people, self-nominated Pangyjej. For the study of place in humanistic geography, topophilic (TUAN, 1979, 1983, 2012) and geographicity (DARDEL, 2011) constructions are taken in consideration. The theoretical framework of photovoice can be found in Wang (1998, 1999, 2006) and Wang and Burris (1997), and regarding the photo ethnography, in Achiutti (1997, 2004). The combination of methodologies demanded outstanding performance in field, and showed, based upon the results gathered from the

¹ Doutor em Geografia. Docente no Departamento de Ciências da Educação da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Coordenador do Laboratório de Narrativas Visuais (LABNAVI/UNIR). Pesquisador do Grupo de Pesquisas Geografia, Natureza e Territorialidades Humanas (GENTE/UNIR). E-mail: edersonlauri@unir.br.

experiences perspective and living knowledge, that photovoice and photo ethnography can make them sprout and flow with more clarity through the manifests that arise from the photographs. It is an enhanced reading of the “place”, that gives voice to the subjects and value the gaze on themselves.

Keywords: Humanist geography. Indigenous people. Indigenous education. Zoró. Panyjeje.

RESUME: L’objectif de cet article est d’analyser l’utilisation complémentaire des méthodologies de photovoice et photoethnographie dans les études de la place utilisées de manière complémentaire et qui représentent le progrès dans les études de la place. Le contour territorial est la terre indigène Zoró, dans l’État de Mato Grosso, qui a comme sujet le peuple indigène Zoró, dénommé par eux-mêmes Panyjeje. Pour l’étude (de la place), dans la géographie humaniste, sont considérés les constructions topophile. (TUAN, 1979, 1983, 2012) et de géographie (DADEL, 2011). La base théorique du photovoice se trouve dans l’oeuvre du Wang (1998, 1999, 2006) et Wang et Burris (1997) et de la photoethnographie, dans Achiutti (1997, 2004). La combinaison méthodologique a exigé des efforts significatifs dans le champs et a démontré, basée dans les résultats, d’après la perspective des expériences, que le photovoice et la photoethnographie sont capables de faire germer et couler, avec plus de clarté par les manifests qui émergent des photographies, une lecture élargie de la place, donnant voix aux sujets et valorisant leur vision d’eux-mêmes.

Mots clés: Géographie humaniste. Indigène. Éducation autochtone. Zoró. Panyjeje

INTRODUÇÃO

O presente estudo emerge das observações e vivências nos territórios indígenas, das relações diretas com povos/movimentos indígenas, sempre regidos por suas lutas diárias, individuais e coletivas, na busca da garantia dos direitos e para manutenção dos territórios.

O trabalho é fundamentado em fragmentos da tese de doutoramento em Geografia intitulada “Espaço e lugar na percepção do povo Panyjeje Zoró: permanências e mudanças no processo de implantação de aldeias-escola” e tem por objetivo analisar a utilização complementar das metodologias de *photovoice* e fotoethnografia nos estudos do “lugar”.

Entendemos, por pressuposto, que o “lugar” é uma construção temporal e nos é dado, em suas dimensões significativas, como resultado das nossas vivências. Logo, o conceito, central na geografia humanista, reconhece a profunda relação do homem com a terra, extraindo, a partir das marcas produzidas pela existência, possibilidades de interpretar o mundo vivido.

As atividades de *photovoice* foram realizadas pelos alunos e professores da Aldeia-Escola Zawã Karej Panyjeje, que utilizaram câmeras fotográficas para representar e discutir o seu “lugar”, abordando questões relacionadas às principais dificuldades observadas e a realização de atividades de ensino, organizadas e orientadas com o auxílio dos “mestres da cultura”, ressignificando o papel homogeneizador das escolas tradicionais.

A fotoethnografia é a representação do olhar externo, uma narrativa fotográfica produzida pelo pesquisador, que se dedica, por longos períodos, à captação visual das vivências do lugar em estudo, apresentando o resultado como forma de repensar o papel da fotografia na pesquisa.

O LUGAR NA GEOGRAFIA HUMANÍSTICA

Os estudos geográficos humanísticos, no espaço terrestre, como base estabilizadora da existência, ao assimilar cada sujeito em seu “lugar”, são condição fundamental para toda a realidade histórica. Temos nas construções topofílicas (TUAN, 1979, 1983, 2012) e de geograficidade (DARDEL, 2011), como elementos do meio ambiente, intimamente relacionados à construção das percepções, narrativas observáveis sobre o mundo vivido.

Hoje considerado tema central na Geografia, o “lugar” só ganhou destaque na década de 1980 (HOLZER, 1999; OLIVEIRA, 2009). A centralidade foi desencadeada concomitantemente na convergência de dois processos: abordagens teóricas para enfatizar valores humanistas e o processo acelerado de globalização, destacando a oposição global-local/mundo-lugar (MARANDOLA JR.; HOLZER; OLIVEIRA, 2014), sendo, portanto, os seres humanos a dar significado ao conceito, agregando valores subjetivos, não podendo ser apreendido sem considerar sentimentos, significações e valores (KOZEL TEIXEIRA, 2001).

O lugar, em suas dimensões significativas, atribuídas ou que se atribuem, a este ou àquele, são pensados da experiência, em uma aproximação dos diferenciados modos de habitar, falar e as transformações temporalmente ritmadas, “experenciado”, por exemplo, no aconchego que levamos dentro de nós, consciente do tempo social histórico, recorrente e mutável, no transcorrer das horas do tempo em um espaço sentido dentro de um lugar interior ou exterior (OLIVEIRA, 2014, p.15-16).

As interpretações de lugar foram refinadas e embora frequentemente contraditórias ou passíveis de contestação, na base,

parece haver uma visão geral de que lugar tem um papel importante a desempenhar para compreender e, talvez, corrigirá a insistência neoliberal na eficiência global de ganhos que diminui a qualidade de nossas vidas, erodindo tudo que é local. Em suma, estudar e promover lugar, seja de uma perspectiva humanista, radical, seja de uma perspectiva arquitetônica ou psicológica, é uma prática de resistência. (RIPPER, 2014, p.21).

Esse mesmo autor (2014) sugere, ainda, uma lista de aspectos de lugar, como caminhos para pensar o conceito: lugar como reunião; localização; fisionomia do lugar; espírito de lugar; sentido de lugar; raízes e enraizamento; interioridade; lar; lugar-sem-lugaridade; nós; exclusão/inclusão; construção de lugar; e fabricação de lugar, destacando a necessidade de pensar criticamente e reconhecer, nesses aspectos de relacionamento com o mundo, implicações transformadoras.

Esse mundo “dado ao sujeito” é interesse primeiro da fenomenologia, principalmente “porque o sujeito é dado a si mesmo”, sendo possível a partir da descrição do real e não de sua “construção” ou “constituição” (MERLEAU-PONTY, 2011, p.5). A leitura do espaço, ao utilizar elementos subjetivos e experiências do mundo vivido, por intermédio da fenomenologia, credita ao indivíduo e sua percepção, um possível viés de crítica à ciência tradicional. Ao se dedicar aos estudos do espaço, como produtor do indivíduo, não reconhece o dualismo sujeito-objeto, ao contrário, tende a demonstrar que os dois constituem o todo.

A fenomenologia oferece o aporte referencial necessário aos geógrafos humanistas que estudam o “lugar”. Esse “lugar” refere-se às experiências intersubjetivas de espaço, suas distâncias e direções, físicas ou imaginárias sobre um suporte denominado “espaço

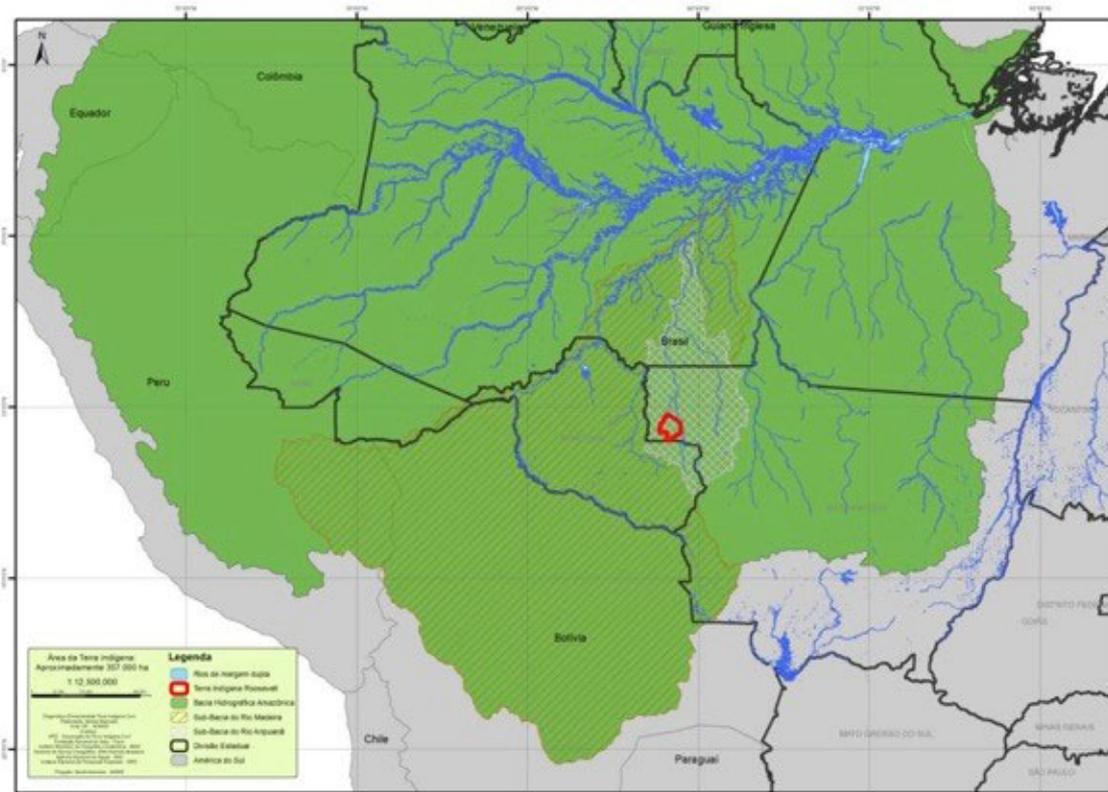
geográfico”, constituindo-se como centro de significados (HOLZER, 2014, p.282), desafiando o indivíduo a examinar sua própria experiência, a tornar-se sujeito mais do que objeto de pesquisa e, então, procurar por denominadores comuns na experiência dos outros (BUTTIMER, 1982).

Os estudiosos do lugar estão interessados nos sentimentos que têm um papel importante/decisivo na formação de juízo de valores, de atitudes e, em última análise, de ação sobre os lugares e as paisagens (AMORIM FILHO, 1999). Por conseguinte, o pesquisador necessita realizar o esforço para interpretar o lugar, desvendar suas facetas e nuances construídas cotidianamente pelo sujeito.

O “espaço”, que é mais abstrato, começa como algo indiferenciado, e transforma-se, à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor, em “lugar” (TUAN, 1983, p.6). Logo, a chave para o significado do lugar encontra-se nas expressões que as pessoas usam quando querem lhe dar um sentido, transportando maior carga emocional do que quando se referem a uma localização ou nó funcional (TUAN, 1979). Na experiência, o “espaço” frequentemente se funde com o lugar.

OS PANGYJEJ

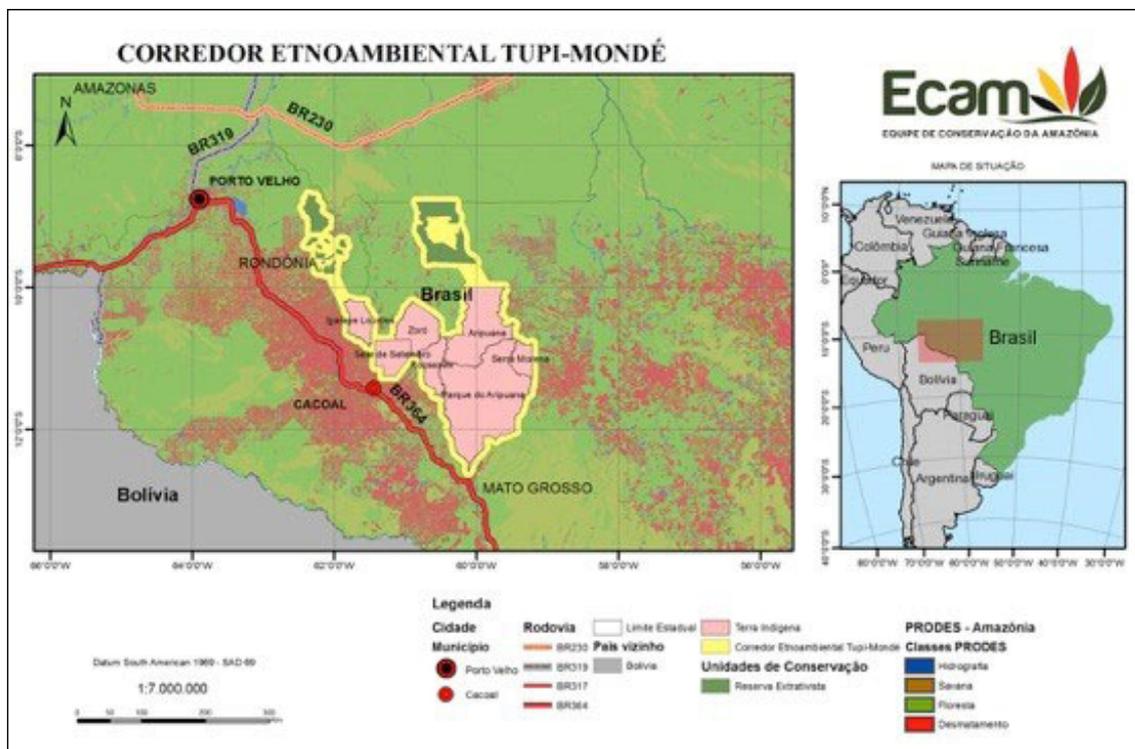
Para discorrer sobre as possibilidades de uso da imagem na leitura do “lugar”, consideraremos como recorte territorial a Terra Indígena Zoró (Figura 1), no estado do Mato Grosso, tendo como sujeito o povo indígena Zoró, autodenominados Pangyjej².



Fonte: Diagnóstico Etnoambiental Participativo da Terra Indígena Zoró: relatórios. Porto Velho: Associação de Defesa Etnoambiental Kanindé, 2014.

Figura 1. Localização da Terra Indígena Zoró - Etnozoneamento da Terra Indígena Zoró.

Inserida no “Corredor Etnoambiental Tupi-Mondé” (Figura 2), a Terra Indígena Zoró faz limites com as Terras Indígenas Sete de Setembro, Roosevelt e Parque Indígena do Aripuanã, respectivamente dos povos Paiter, Suruí e Cinta Larga, contando com uma população de aproximadamente 625 indígenas, divididos em 24 aldeias (APIZ, 2012).



Fonte: ECAM-Equipe de Conservação da Amazônia. Dados fornecidos pelo Setor de Georreferenciamento, 2012.

Figura 2. - Corredor Etnoambiental Tupi-Mondé.

Datado oficialmente de 1977, o contato dos Zoró não representa exceções quando comparado aos demais grupos indígenas: foram impactados direta e violentamente pela velocidade do processo de “ocupação civilizatória”. As práticas do órgão de proteção, que visava a cumprir políticas de integração/assimilação, desencadearam inúmeras alterações socioculturais, introjetando nesses sujeitos uma necessária reorganização diante dos códigos externos.

Interessa evidenciar, neste trabalho, ainda que de sucintamente, a relevância das aldeias-escola como projeto de educação conquistado/implementado pelo povo indígena Zoró, e sua contribuição como alternativa viável diante do modelo hegemônico, marcado historicamente na trajetória de diversas etnias pelo processo denominado de “escolas para índios”, que forçosamente buscava a integração das populações indígenas à sociedade nacional.

Os Zoró, no início de 1990, constatando que escolas municipais, instaladas nas aldeias, se distanciavam das propostas de formação desejada pela comunidade e sabendo que não tinham infraestrutura suficiente para comportar o desenvolvimento dos ciclos posteriores, formularam uma nova proposta de formação, denominada posteriormente de aldeia-escola.

A procura por um formato de educação escolar que melhor se adequasse às necessidades específicas do povo Zoró levou à concepção do conceito de

Aldeia-Escola. Em oficina de PEP, a comunidade Zoró começou a idealizar uma escola que não apenas trouxesse a cultura Panyjeje para dentro de si, mas que fosse a própria recriação dessa cultura e, dentro dela, o processo de educação escolar. (PPP, 2011, p.69).

A concepção ganhou robustez no fim da década de 1990, quando um significativo número de estudantes começou a concluir os primeiros ciclos da educação básica e, em busca da continuação dos estudos, obteve péssimas experiências ao deixar suas aldeias.

A somatória dos fatores supracitados contribuiu para a construção de um modelo de educação que se adequasse, minimamente, às necessidades do povo Zoró. Entre as necessidades que influenciaram a elaboração do modelo de aldeia-escola, foram citados: 1) integrar conhecimento tradicional indígena com o conhecimento da escola formal, sem perder a língua e os costumes do povo Panyjeje Zoró; 2) garantir a manutenção dos jovens na aldeia e evitar os conflitos já causados pela necessidade de deixar o seu ambiente para concluir o ensino; 3) garantir que o povo Panyjeje Zoró tenha conhecimento que possibilite a gestão do território de modo sustentável e a aplicação dos direitos conquistados pelos povos indígenas.

Soma-se a isso a demanda comunitária pela formação de lideranças indígenas para desempenhar papéis diante das necessidades burocráticas adquiridas na fase pós-contato. Surge assim, por demanda do povo Zoró, na margem esquerda do rio Branco, local considerado como de contato oficial, em uma área sem habitantes, no ano de 2002, a primeira aldeia-escola, denominada Zawã Karej Panyjeje³.

A Aldeia-Escola Zawã Karej Panyjeje teve sua infraestrutura também pensada como parte integrante do processo de formação holística dos indígenas Zoró⁴.

As construções iniciais – três módulos em formato de malocas tradicionais: a primeira abriga duas salas de aula e a Estação Digital; a segunda é utilizada para alojar alunos, familiares e professores; e a terceira é o refeitório.

O USO DA FOTOETNOGRAFIA PARA LEITURA DO LUGAR

Não fazemos uma foto apenas com uma câmera; ao ato de fotografar trazemos todos os livros que lemos, os filmes que vimos, a música que ouvimos, as pessoas que amamos. (Ansel Adams).

O estudo do lugar, dentro da vertente da geografia humanista, considera diversas perspectivas, incluindo a histórica e artística. A leitura da materialização ganha mais “vida através da arte de um estudioso que é capaz de combinar narrativa detalhada com vinhetas exigentes de descrição, talvez ainda mais enriquecida por fotografias antigas e esboços” (TUAN, 1979, p.388-389).

A fotoetnografia, a partir de uma narrativa fotográfica, utiliza a linguagem visual como meio de transcrever dados obtidos na pesquisa de campo (ACHUTTI, 1997, 2004), valendo-se da tecnologia para ampliar o nível de aprofundamento descritivo e crítico.

A proposta metodológica da fotoetnografia surge da associação de etnografia e da tradição da “Documentary Photography”, empregando, nesse caso, a antropologia visual como recurso narrativo autônomo, na função de convergir significações e informações a respeito de uma dada situação social (ACHUTTI, 1997).

Embora numerosos estudos e pesquisas utilizem fotografias, apenas uma pequena minoria - em decorrência da forte tradição escrita que domina as ciências humanas – lhe

credita a devida relevância. Mesmo a ciência antropologia, que já incorporou em suas defesas de tese o vídeo etnográfico, manteve ressalvas quanto à construção narrativa fotográfica.

A supremacia da linguagem escrita e falada é conferida, basicamente, por hábitos, preconceito, dificuldades econômicas e falta de domínio de outras técnicas. O que buscamos com a proposta da etnografia é reforçar o convívio desta, com outros modos de narrativa, permitindo o enriquecimento dos enunciados (ACHUTTI 1997, p.65).

Uma narrativa fotoetnográfica deve se apresentar na forma de uma série de fotos que estejam relacionadas entre si e que componham uma sequência de informações visuais. **Série de fotos que deve se oferecer apenas ao olhar, sem nenhum texto intercalado a desviar a atenção do leitor/espectador.** Essa precaução não impede que certas informações escritas possam ter sido anteriormente dadas àqueles que vão mergulhar na narrativa visual, isto é, a justaposição dessas duas formas narrativas é possível e mesmo desejável, mas é importante notar que o ideal seria que cada tipo de escritura fosse oferecido ao leitor separadamente, de forma que cada uma conservasse todo o seu potencial. (ACHUTTI, 2004, p.109, grifo nosso).

Em Geografia, ao utilizá-la como alternativa viável para leitura do lugar, supomos, esse estranhamento ou rejeição poderá ser ainda maior. Entretanto,

quando a fotografia for finalmente aceita como uma outra forma de escritura, igualmente legítima, de descrição etnográfica e de análise conceitual, ela poderá ser vista como um outro meio de interpretar o mundo, poderá ser lida como um discurso de um determinado autor - autor que, é claro, como qualquer um que se dedica a escrever, corre o “risco” de expor sua própria subjetividade, fato que deve ser aceito como parte do encontro antropológico. (ACHUTTI, 2004, p.81, grifo nosso).

Sabemos, entretanto, que na geografia, nas suas vertentes humanística e cultural, o uso da imagem está ganhando lugar de destaque, permitindo ampliar nossa leitura crítica sobre o mundo, principalmente por considerar que elas proporcionam uma partilha sensível da sociedade contemporânea (OLIVEIRA JR, 2009, p.18).

Igualmente são variadas as formas da superfície terrestre, são distintas as percepções entre os sujeitos e os grupos sociais. Poderemos não notar, por mais diversas que sejam as nossas experiências, que estamos limitados a ver as coisas de uma certa maneira (TUAN, 1979). Tal fato trabalha como uma imposição, impossibilitando, para determinados pesquisadores, compreender a narrativa fotográfica como uma configuração possível de leitura dos lugares.

Logo, o ato fotoetnográfico apresenta-se como um olhar fenomenológico, ressaltado no interesse de trazer, via imagens, o cotidiano do lugar. Como dados sensíveis nos são apresentados olhares, expressões, movimento, cuidado, partilha, beleza, simplicidade, habilidade e toda uma infinidade de vivências, que nem mesmo o mais hábil escritor é capaz de fazer emergir, mostrando que a fotografia não ocupa um lugar secundário na pesquisa.

Para essa empreitada fotoetnográfica, é exigido do pesquisador, além de conhecimento e respeito do universo dos sujeitos pesquisados, domínio das especificidades da linguagem fotográfica (ACHUTTI, 1997), reconhecendo a intencionalidade que é determinada particularmente ao adotar um certo posicionamento diante da realidade. Logo, uma fotografia é a materialização de um olhar, o discurso de um olhar (ACHUTTI, 2004).

Quando ancorado na vertente humanística, a função do documentarista é tentar ser um elo de “bem-querer” entre o fotografado e quem recebe a fotografia (RIPPER, 2009). Assim, a construção da narrativa, via fotoetnografia, além de instrumento de representação do lugar, tem ressaltado sua contribuição artística⁵.

O esforço etnográfico interpretativo, ao permitir aproximar-se das relações comunitárias e da observação/descrição de suas experiências factuais, age também como uma narração visual que, justaposta aos textos escritos, permite aprofundar as pesquisas antropológicas e enriquecer sua difusão (ACHUTTI, 2004).

Na “fatalidade” de inexistir foto sem “alguma coisa ou alguém”, o “referente fotográfico”⁶ se presta ao que de fato é posto diante da objetiva - inexistindo registro sem ele. “O nome do *noema* da fotografia será então: ‘*Isso-foi*’ [...] Em latim, isso seria sem dúvida: ‘*interfuit*’: Isso que vejo encontrou-se lá, nesse lugar que se estende entre o infinito e o sujeito” (BARTHES, 1984, p.115, grifo do autor).

A fotografia, com emanção do referencial - desconsiderando as alterações gráficas e toda sorte de manipulação digital -, é o que “esteve lá”, e que se deu no local. Desse referente, emana a possibilidade de criar no espectador, considerando suas “bagagens vivenciais”, *studium* e/ou *punctum*.

A fotografia é uma evidência intensificada, carregada, como se caricaturizasse, não a figura do que ela representa (é exatamente ao contrário), mas sua própria existência. A imagem, diz a fenomenologia, é um nada de objeto. Ora, na fotografia, o que coloco não é somente a ausência do objeto; é também, de um mesmo movimento, no mesmo nível, que esse objeto realmente existiu e que ele esteve onde eu o vejo” (BARTHES, 1984, p.169).

Logo, a linguagem decorrente da fotografia não é mais o resultado de uma prática ingênua, mas o resultado de um ato intencional e que, portanto, carrega a marca de seu autor (ACHUTTI, 2004) e sua subversão não consiste nas mostras aterrorizantes, mas quando é “pensativa” (BARTHES, 1984, p.62), representando muito do que temos disponível para educarmos a nós próprios sobre o espaço geográfico (OLIVEIRA JR, 2009).

A proposta metodológica cumpre o propósito de se fazer uma geografia das “velas desfraldadas”, como sugeriu Dardel (2011), ou ao encontro, em igual sentido, temos respaldo nas propostas de Tuan (1983), quando destaca na “experiência”, o termo-chave para compreender e teorizar qualitativamente sobre as percepções do coletivo, sua relação com o espaço e a consequente familiaridade na criação dos lugares, impossíveis de ser definida uma sem a outra, se não pela vivência.

O USO DO PHOTOVOICE PARA LEITURA DO LUGAR

O ponto principal a constituir a metodologia do *photovoice* parte da realidade local, a produção de suas próprias leituras, sem intermediários, servindo-se, de modo adaptativo, das teorias freirianas, feminista e da “fotografia documental”.

A técnica foi elaborada em meados da década de 1990 e seus desdobramentos permitem, a partir da fotografia, orientar tomadas de consciência crítica, contando histórias e esclarecendo pontos que, por vezes, a palavra não alcança. Conforme elucidam Wang e Burris (1997), *photovoice* permite identificar, representar e divulgar as comunidades por

meio de uma técnica fotográfica específica. Os registros espontâneos, sem roteiro prévio, podem ser articulados ao diário de campo do pesquisador, contribuindo para ampliar a análise e, efetivamente, sem interferir na voz do sujeito, discorrer de maneira mais fiel sobre a realidade dos sujeitos envolvidos.

O *photovoice* é uma técnica de pesquisa que permite empoderar os “oprimidos”, valorizando seu olhar sobre seu lugar e a relação com o mundo globalizado. A metodologia tem suas raízes similares e intencionalidade com as pesquisas participante e pesquisa-ação.

Uma premissa do photovoice é que todos têm o direito de retratar a sua vida de uma forma criativa, independentemente da idade ou posição na vida. Photovoice pode fornecer um meio de fazê-lo [...] representa uma maneira relativamente barata para que as pessoas possam refletir sobre suas vidas e comunidades e comunicar eficazmente as suas percepções e conhecimentos. (WANG, 1999, p.191, tradução livre).

A utilização de fotografias, em termos freirianos, apresenta uma proposta de reflexão sobre si mesma, revelando realidades sociais e políticas. Entretanto, o *photovoice*, em princípio, possibilitou avançar sobre o pressuposto de Freire ao propor a utilização não de imagens externas, mas de fotografias feitas pelas pessoas do lugar sobre suas percepções (WANG; BURRIS; PING, 1996).

O objetivo do *photovoice*⁷ visa a permitir aos sujeitos: (a) registrar e representar suas realidades cotidianas; (b) promover o diálogo crítico e o conhecimento sobre os pontos fortes e as preocupações pessoais e comunitárias; e (c) atingir os formuladores de políticas (WANG et al., 1998; WANG, 1999, 2006; WANG; BURRIS, 1997; WANG; BURRIS; PING, 1996).

A realização das atividades de *photovoice* pelos sujeitos locais - denominados aqui de fotopesquisadores - ocorre com mínimas interferências do pesquisador externo, evidenciadas apenas na explicação da metodologia, sistematização de dados e mediação nas oficinas.

Para a execução da metodologia, conforme a sistematização elaborada com base em Wang (1999, 2006), são sugeridas nove etapas que se complementam, conforme se observam no Quadro 1.

Quadro 1. Método para *photovoice*. Adaptado de Wang (1999, 2006).

1. Selecionar e recrutar um público-alvo de decisores políticos ou líderes comunitários.	Quem tem o poder de tomar decisões que podem melhorar a situação? O público-alvo pode incluir vereadores e outros políticos, jornalistas, médicos, administradores, investigadores, empresários e líderes comunitários com o poder de fazer e implementar as recomendações dos participantes.
2. Recrutar um grupo de participantes do Photovoice.	Para permitir a facilidade prática e aprofundada da discussão, sete a dez pessoas são um tamanho ideal do grupo. Deve notar-se que o passo 1 e o 2 são permutáveis em sequência; jovens participantes podem se reunir primeiro e depois decidir sobre um tema.
3. Introduzir a metodologia photovoice aos participantes, e facilitar uma discussão em grupo sobre câmeras, poder e ética.	O primeiro workshop começa com uma introdução ao conceito photovoice e método. Ele enfatiza o objetivo de influenciar os políticos e líderes comunitários; a responsabilidade e autoridade conferida ao fotógrafo empunhando a câmera; uma ética de dar fotografias de volta para as pessoas da comunidade para expressar agradecimentos; • O que é uma forma aceitável de se aproximar de alguém para tomar sua imagem? • Se você deve tirar fotos de outras pessoas sem o seu conhecimento? • Quando você não gostaria de ter sua foto tirada? • A quem você pode querer dar fotografias e as implicações?

continua

continuação

4. Obter o consentimento informado.	Uma característica da formação photovoice é que a primeira sessão enfatize a segurança e a autoridade e responsabilidade que vem com o uso de uma câmera. Os facilitadores devem considerar que a vulnerabilidade dos participantes pode ser ainda modificada por sua tenra idade, bem como a sua classe social, o acesso ao poder (ou falta dele), preocupações com a saúde, e outros fatores. O consentimento informado dos pais ou responsáveis para todos os menores, bem como o consentimento dos jovens participantes, deve ser obtida.
5. Pose inicial, tema(s) para tirar fotografias.	Os participantes podem desejar debater em conjunto sobre quais temas eles podem concentrar-se e, então, determinar individualmente o que desejam fotografar. Para as rodadas subsequentes de tirar fotos, os participantes podem gerar formas específicas.
6. Distribuir câmeras para os participantes e avaliar como usá-las.	A escolha de uma câmera pode ser guiada por facilitadores e participantes. Considerar preferências e considerações de ordem prática.
7. Fornecer tempo aos participantes para tirar fotos.	Os participantes concordam em entregar suas imagens a um facilitador para o desenvolvimento em um determinado momento, como uma semana após o workshop inicial, e depois de reunir novamente para discutir suas fotografias.
8. Reunião para discutir fotografias e identificar temas.	Três etapas: 1) Selecionando fotografias; 2) Contextualizando ou contar histórias; e 3) Codificar as questões, temas ou teorias que ocorrerem durante grupo. Primeiro, cada participante pode ser solicitado para selecionar e falar sobre uma ou duas fotografias que ele sente serem mais significativas, ou simplesmente mais gosta. Em segundo lugar, os participantes podem enquadrar histórias e tomar uma posição crítica em relação a suas fotografias em termos de questões do que mostrou: <ul style="list-style-type: none"> • O que você vê aqui? • O que realmente está acontecendo aqui? • Como isso se relaciona com nossas vidas? • Por que esta situação, preocupação ou força existe? • O que podemos fazer sobre isso? Em terceiro lugar, os participantes codificam as questões, temas ou teorias que surgem de suas fotografias. Dado que photovoice é bem adequado para a análise orientada à ação que cria diretrizes práticas, os participantes podem concentrar-se particularmente sobre as questões. Essas etapas são realizadas para cada rodada de fotografias tiradas por participante. O número de rodadas de Photovoice dependerá de fatores que incluem facilitadores e participantes.
9. Plano de participantes com um formato de compartilhar fotos e histórias com os responsáveis políticos ou líderes comunitários.	Facilitadores e participantes tipicamente planejam um formato como uma apresentação de eslaides do PowerPoint ou uma exposição para amplificar fotografias dos participantes, histórias e recomendações aos políticos e líderes comunitários.

A abordagem para escolha dos fotopesquisadores, seguiu a proposta de voluntariado e o tema direcionador foi significativamente amplo: “capturar momentos que os fotopesquisadores julgassem importantes no cotidiano da Aldeia-Escola do Povo Zoró” (WANG; BURRIS, 1997, p.384). Foi engendrado um esforço para garantir sempre as premissas de acessibilidade à participação com mínimo de treinamento.

O “*Photovoice* fornece uma ferramenta eficaz através do qual os participantes podem narrar suas percepções e experiências. Pesquisadores e participantes podem adaptar sua voz à fotografia para os objetivos específicos de participação” (WANG, 1999, p.191, tradução livre). Esse poder agregador é representado pela rápida adesão dos fotopesquisadores ao projeto. O receio dos jovens, perceptível em momentos anteriores, como quando convidados para participar das entrevistas semiestruturadas, desapareceu (Figura 3).



Figura 3. Atividades dos fotopesquisadores (Leandro, 2015).

Posteriormente, de maneira individual, os fotopesquisadores, de posse de todas suas imagens, selecionam as fotografias que lhes são mais representativas e que foram apresentadas pelos próprios autores durante a realização da oficina participativa, agregando, por fim, “voz” à fotografia.

A organização das oficinas

A mera criação de imagens por pessoas não implica na chave da metodologia. Para ser caracterizada como tal, exige-se que os envolvidos apresentem seus registros e incluam suas narrativas - *voice* (WANG, 1999, p.186), avançado, assim, para a formulação coletiva e reflexão crítica sobre pontos que lhes são essenciais.

De acordo com Wang (1998, p.80) e Wang e Burris (1997, p.380), essa etapa é composta de três fases participativas: seleção (escolher aquelas fotografias que refletem com mais precisão as preocupações); contextualização (contam histórias sobre o que significam as fotografias); e codificação (identificam as questões, temas ou teorias que emergem).

De um universo de aproximadamente 1.800 registros produzidos, foram selecionadas, previamente, pelos fotopesquisadores, 170 imagens para apresentação na oficina. Destas, 21 estão presentes no artigo. Apesar das orientações iniciais referentes à necessidade de limitar de imagens para os trabalhos na oficina, o desejo dos sujeitos de transmitir o olhar nos impossibilitou realizar uma redução mais adequada.

Para a oficina, embora as orientações também indicassem um número reduzido de participantes, o contexto de desenvolvimento do *photovoice* na Aldeia-Escola, como a demanda supramencionada, não limitamos o número de participantes. Discorrer sobre as fotografias e suas histórias, durante as atividades da oficina, podem e devem receber contribuições dos demais fotopesquisadores e/ou do coletivo presente.

Na data da oficina de apresentação, convencidos do papel “ação” da pesquisa e no total envolvimento da comunidade, despertado durante os vinte dias seguidos em que as atividades dos fotopesquisadores estavam em desenvolvimento, todos os interessados puderam participar.

Outro enriquecimento importante que demonstra o interesse comunitário apoia-se na opção dos professores indígenas em inserir os trabalhos de *photovoice* como parte das atividades escolares da Aldeia-Escola, permitindo, além de observar o real poder aglutinador da metodologia, debates solidificados e, conseqüentemente, a ampliação do quantitativo de participantes conscientizados sobre os problemas registrados.

Sabemos ainda que a seleção prévia das fotografias pelos fotopesquisadores são a indicação dos caminhos que nortearão os trabalhos da oficina. A fase participativa completa o ciclo, gera uma multiplicidade de significados e atitudes, codificação de problemas, preocupações e soluções de curto e longo prazo.

ALDEIA-ESCOLA ZAWÁ KAREJ PANGYJEJ: O LUGAR APRESENTANDO COMPLEMENTARMENTE PELOS RESULTADOS DE PHOTOVOICE E FOTOETNOGRAFIA

As atividades de *photovoice* são realizadas pelos sujeitos da comunidade, utilizando câmeras fotográficas para representar e discutir sobre seu “lugar”.

A fotoetnografia é a representação do olhar externo, uma narrativa do pesquisador, que se dedica ao registro das vivências, com formas de disposição distinta do *photovoice*, conforme mencionado anteriormente.

Os temas selecionados para apresentação neste artigo foram organizados para demonstrar a representação dos fotopesquisadores sobre a relação dinâmica que envolve a proposta pedagógica da Aldeia-Escola, abordando questões relacionadas às principais dificuldades observadas e a realização de atividades de ensino organizadas e orientadas com auxílio dos “mestres da cultura”.

Atividades de ensino: a aldeia-escola e a fuga dos padrões homogeneizadores

Evidencia-se, na análise primeira, o perfilar de uma nova escola que está sendo reinventada constantemente. Não somente ensina a caçar, cuidar da família, o papel social a ser desempenhado pelo guerreiro, pelo líder religioso, pela professora, mas que deve seguir as orientações comunitárias e buscar reduzir os possíveis traumas de uma educação híbrida (Figura 4).

Convém lembrar, que

[...] é um equívoco avaliar uma experiência escolar de uma comunidade indígena a partir de determinados critérios teóricos, ideológicos ou pedagógicos, pois, a escola indígena representa hoje, de algum modo, uma resposta às demandas e necessidades reais e legítimas, no seu momento e contexto histórico. Deste modo, enquanto para algumas comunidades indígenas, a escola precisa estar mais direcionada ou focada para possibilitar adequadamente o acesso a alguns conhecimentos da sociedade nacional como, por exemplo, a língua portuguesa, a matemática e a informática, que consideram estratégicos para atender suas necessidades práticas na defesa de seus direitos, outras preferem uma escola que esteja mais direcionada para revitalização, transmissão e valorização da cultura e identidade do povo. (BANIWA, 2013, p.17).



Figura 4. “Agora diminuiu, mas antes, nós tínhamos muita dificuldade de lançar essas atividades no diário. A Secretaria não entendia essa diferença, por isso fiz muitas fotos das atividades tradicionais, mostrando como isso é importante para o nosso povo”. (Jair Zoró, professor na Aldeia-Escola Zawã Karej, 2015).

A construção da Aldeia-Escola, ao fugir dos padrões homogeneizantes da arquitetura implantada por diversas secretarias de educação, é uma tentativa de resguardar a singularidade do lugar, e com isso reforça a demanda do povo Zoró por um modelo que sirva de valorização dos elementos culturais e identitários.

As ações dos agentes externos, principalmente planejadores e órgãos governamentais, baseados em critérios homogeneizadores que desconsidaram as especificidades dos aspectos locais, interferem significativamente na construção do lugar, que é significado, recomposto e criado por sujeitos que nele vivem (BUTTIMER, 2015, p.4).

Com a ressignificação da escola, agora empoderada e orientada pelo povo, existe um reforço na importância das experiências e vivências dos sujeitos do lugar (Figuras 5 a 7). Na Aldeia-Escola, não apenas o professor é visto como o detentor do conhecimento ou com responsabilidade para tal. O papel do “mestre da cultura”⁸ é ressaltado e faz parte da proposta do povo indígena para a formação dos seus alunos.



Figura 5. “As mulheres mais velhas ensinam as mais novas a fazer os artesanatos”. (Lucimar Zoró, aluna na Aldeia-Escola Zawã Karej, 2015).



Figura 6 e 7. “Atividades tradicionais das mulheres”. (Mara Zoró, aluna na Aldeia-Escola Zawã Karej, 2015)

A proposta é mais um dos exemplos da universalidade humana que se exprime em uma rica diversidade, marcada pelo gênio que cada um carrega do lugar onde se desenvolveu (DUBOS, 1975), e implica, necessariamente, alternativas diferenciadas para solucionar as mesmas “perguntas”.

Escola, nos moldes em que foi implantada, age, também, como um meio de estimular as reações dos que nela têm parte de suas experiências desenvolvidas e estreitam a ligação com o lugar e suas vicissitudes.

A relação resultante das experiências com o meio ambiente e o acúmulo cultural dos fazeres cotidianos permite aos indígenas mapear com facilidade os locais em que ocorrem determinado tipo de bambu e o período sazonal para retirada (Figura 8). A terra é um registro simbólico tanto quanto uma fonte de recursos; as marcas da existência humana são como um texto à espera de tradução (MACIEL, 2001, p.7).



Figura 8. “Extração e produção de flechas e cestos”. (Jair Zoró, professor na Aldeia- Escola Zawã Karej, 2015).

A pintura corporal, de jenipapo ou urucum, é uma das formas de o povo demonstrar sua ligação com o meio ambiente (Figuras 9 a 11). A tinta do jenipapo foi baseada na pintura da cobra jiboia (*mâigâna xá pe on*, couro de cobra) e copiada dos povos Gavião

e Zoró. A pintura da jiboia era usada porque atraía as mulheres e a caça. Indo ao mato com essa pintura, o bicho não enxergava o caçador. Na pintura da arraia, as pessoas se escondiam na palha ou em tocaia durante as festas. Também na guerra, pintados de arraia eram utilizados para que ninguém visse os guerreiros, pois, camuflados, não podiam ser atacados, porém podiam atacar seus inimigos (LEITE, 2015).



Figura 9. “Aula de pintura corporal com jenipapo”. (Nilson Zoró, aluno na Aldeia-Escola Zawã Karej, 2015).



Figura 10. “Preparo e pintura com jenipapo”. (Moisés Zoró, aluno na Aldeia-Escola Zawã Karej, 2015).



Figura 11. “Uma mulher, mestre da cultura, preparando o jenipapo para pintura do corpo”. (Junior Zoró, aluno na Aldeia-Escola Zawã Karej, 2015).

Na pintura, assim como no artesanato, os traços servem para diferenciar a habilidade de cada artista. Em períodos anteriores, apenas determinadas pessoas podiam efetuar as pinturas, hoje isso não é mais praticado e existe mais liberdade na criação dos traços, embora não carreguem a mesma força simbólica.

No caso dos indígenas, esses “marcadores” estético-corporais podem ser constituídos de modo permanente ou temporário, como se verifica nas “pinturas” para a guerra ou na celebração de rituais e transportam o histórico de acontecimentos, reações emocionais, em que eles possuem não somente um significado estético, mas codificam espiritualmente a proteção do indivíduo e do coletivo (ALMEIDA SILVA, 2007).

O preparo do alimento exige significativo esforço físico. A disposição das roças no espaço das aldeias é diversificada, assim como o peso dos alimentos e madeiras utilizadas nos preparos. Cabe às mulheres, de todas as idades, a realização desse ritual. Por causa do peso, o revezamento das cargas é comum durante as atividades (Figuras 12 a 15).

A Aldeia-Escola rejeita o cardápio “pré-formatado” das escolas não indígenas, em que são servidos produtos industrializados, com alto grau de conservantes, e propõe em contrapartida, sempre que possível, a implantação de um cardápio que se aproxime da realidade gastronômica tradicional do povo, resultando em mais um modo de resistência dos sujeitos.

Além disso, permite, ainda, a aproximação da percepção do sabor como algo que, embora subjetivo, é comunicável e demonstra uma opção cultural, exprimindo objetivamente a organização, o preparo e a apresentação (OLIVEIRA, 2012b).

Certamente, as vivências expressadas pela partilha de alimentos e modos de preparo estarão presentes na memória do povo Zoró. A experiência gustativa envolve, além do sabor, o cheiro, o som e a cor. A experiência evoca a memória, o imaginário e a identidade transmitida mediante linguagens, significados e símbolos: as essências de vida e de permanência (OLIVEIRA, 2012a).

Ainda segundo a autora, além de observamos o ritual alimentar, que apesar das transformações do pós-contato mantêm a partilha de alimentos específicos, a identidade alimentar pode ser representada pelo conjunto de preparos ingeridos, cultivados/coletados e pelas opções de caça, pesca e criação de animais.



Figura 12. “Atividades tradicionais das mulheres”. (Nilson Zoró, aluno na Aldeia-Escola Zawã Karej, 2015).



Figura 13. “Atividade tradicional das mulheres”. (Moisés Zoró, aluno na Aldeia-Escola Zawã Karej, 2015).



Figura 14. “É assim que nós cozinhamos”. (Nilson Zoró, Aluno na Aldeia-Escola Zawã Karej, 2015).



Figura 15. “Meu pai limpando a caça que será para do alimento servido nas merendas da escola. Ele saiu cedo para caçar”. (Nilson Zoró, aluno na Aldeia-Escola Zawã Karej, 2015).

Caçadores e pescadores fazem parte do grupo de pessoas garantem a manutenção dos alimentos durante os períodos de aula. Além das pessoas designadas para isso e das aulas que incluem o aprimoramento das técnicas de caça e pesca, durante os intervalos, muitos alunos aproveitam o tempo para fazer suas próprias coletas e enriquecerem o cardápio.

OS FOTOPESQUISADORES E AS DIVERSAS DIFICULDADES OBSERVADAS

As principais queixas e demandas estão sempre relacionadas ao descaso do poder público, principalmente da Secretaria de Educação.

Na Figura 16, observamos a dificuldade e o esforço para transporte de combustível que irá garantir a geração de energia para os períodos de funcionamento da escola e o abastecimento de água, bombeado dos poços amazônicos. A ponte foi construída para permitir a ligação da Aldeia-Escola com as demais áreas da TI, foi destruída pela correnteza do rio Branco. Nos últimos três anos, apesar das cobranças da comunidade, nenhuma ação foi efetivada no sentido de reconstruí-la e melhorar o acesso à escola.



Figura 16. “Com a ponte quebrada, todas as coisas precisam ser atravessadas pelo barco e nós temos que ajudar nesse trabalho”. (Ailton Zoró, aluno na Aldeia-Escola Zawã Karej, 2015).

Desta feita, a maioria dos produtos chegam à margem direita do rio Branco, atravessam em canoas e, posteriormente, são reembarcados em veículos para chegarem à escola. Esse sobe e desce de barranco demanda tempo e esforço físico de alunos, professores e pais.

A fumaça produzida pelo fogão à lenha e a necessidade de acessar o único bebedor disponível da escola faz com que as aulas fiquem prejudicadas. Nas Figuras 17 a 19, podemos observar os alunos durante o período de aula e a cozinheira ao fundo, preparando o almoço.

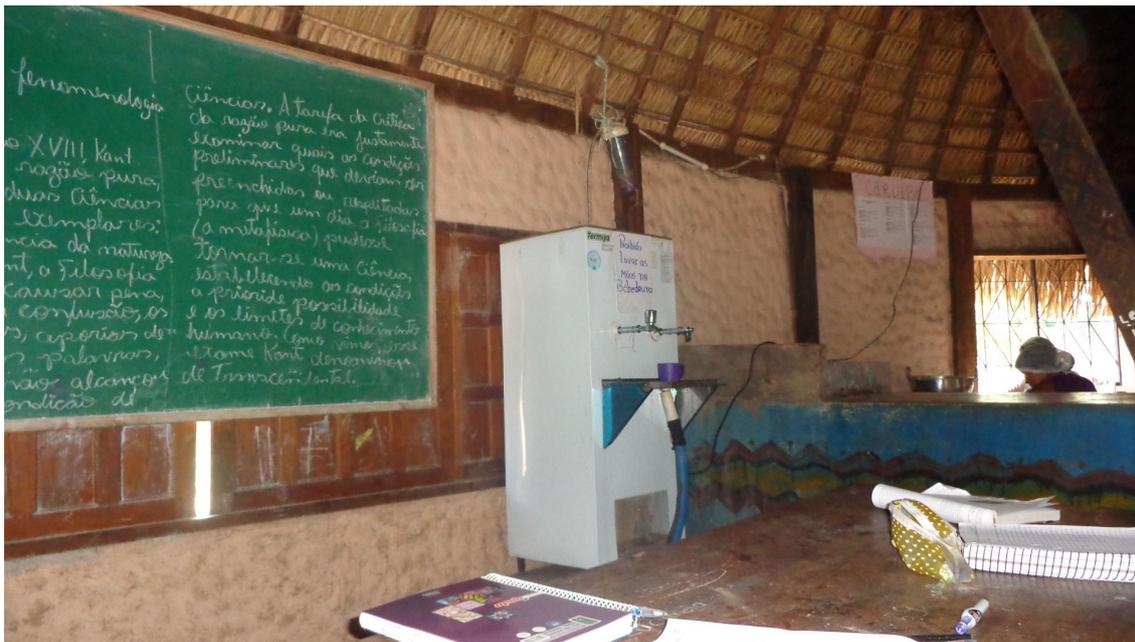


Figura 17. “Como nossa sala é no mesmo local do refeitório, os alunos passam toda hora para tomar água e isso atrapalha a gente”. (Moises Zoró, aluno na Aldeia-Escola Zawã Karej, 2015).



Figura 18. “Fotografei o fogão para mostrar que quando a gente está estudando e as cozinheiras fazendo o almoço, a fumaça atrapalha”. (Moises Zoró, aluno na Aldeia-Escola Zawã Karej, 2015).



Figura 19. “Além de as salas dividirem o mesmo local com a cozinha e serem escuras, ainda tem a fumaça que atrapalha o professor e os alunos nas atividades”. (Jair Zoró, professor na Aldeia-Escola Zawã Karej, 2015).

Com o aumento do número de alunos e reduzidas salas de aula, a alternativa encontrada foi transformar parte do refeitório em ambiente de estudo. Dividem o mesmo espaço: cozinha, refeitório e salas de aula (Figuras 20 a 22).



Figura 20 e 21. “Por falta de lugar adequado, os alunos vão se ajeitando para fazer as lições”. (Jair Zoró, professor na Aldeia-Escola Zawã Karej, 2015).



Figura 22. “Essa salinha, onde ficam as crianças, é muito pequena e sem luz”. (Nilson Zoró, aluno na Aldeia-Escola Zawã Karej, 2015).

Além de espaços que são adaptados para atender o fluxo de alunos, o pouco combustível disponibilizado pela Secretaria é priorizado no abastecimento de água e para a iluminação no período noturno, geralmente das 18h30min às 21h30min.

Com a falta de luminosidade nas salas, até mesmo no período diurno, os alunos são obrigados a se esforçarem para visualizar o conteúdo das lousas e cadernos.

Nessa mesma perspectiva da falta de espaço e da precariedade das estruturas já existentes, pudemos notar nas Figuras 21 e 22 a necessidade de adaptação dos alunos para o desenvolvimento de atividades extraclasse.

ENCAMINHAMENTOS RESULTANTES DA TOMADA DE CONSCIÊNCIA CRÍTICA

Se nós já gostamos da escola assim, imagina se ela fosse melhorada. (Agnaldo Zoró - Oficina de *photovoice*, Aldeia-Escola Zawã Karej)

Você precisa ajudar a gente, falar da nossa dificuldade. (Manoel Zoró - Oficina de *photovoice*, Aldeia-Escola Zawã Karej)

A proposta principal do *photovoice* visou, além de produzir dados para a pesquisa, a oportunizar aos sujeitos da Aldeia-Escola Zoró expressarem suas percepções sobre a realidade local, sua cultura e suas intenções/interações com o meio ambiente, bem como distinguir e definir seu espaço e lugar na Escola, suas similaridades ou diferenças com o lugar identificado como “sua casa, seu espaço” constituído e suas referências como povo.

Observando todos os registros produzidos e debatendo sobre temas cotidianos da Aldeia-Escola, as propostas de melhorias que a comunidade julga como importantes para garantir mais qualidade do ensino são apresentadas no Quadro 2.

Quadro 2. Necessidade de melhorias apontadas durante oficina de *photovoice*. Aldeia-Escola Zawã Karej.

Construção de mais salas de aulas; Solicitar a construção da ponte para facilitar o acesso das pessoas, combustível e da alimentação; Mais combustível para aumentar o tempo das aulas de informática; Melhorar a iluminação das salas no período da noturno; Evitar o atraso no início do período letivo; Melhor as maneiras de registrar as atividades práticas nos diários; Compra de equipamentos – câmeras fotográficas, computadores, cartões de memória e HDs) para registro das atividades; Fazer mais registros das atividades culturais do povo Zoró; Ampliar a produção de material pela comunidade, na língua materna;
--

Certamente, ao introduzirmos o *photovoice*, a intenção é apresentar mais um *start* conscientizador, um novo horizonte para discussões comunitárias e sua ampliação. Wang e Burris (1997, p.384) afirmam que “as fotografias podem abastecer a consciência crítica e ação coletiva, fazendo uma declaração política sobre a realidade da vida das pessoas”.

Uma pessoa não precisa ser capaz de ler ou escrever, a fim de participar na photonovela. Como nosso projeto demonstrou, photonovela pode ser ensinado a uma pessoa que não foi à escola. Como antropólogos visuais, mulheres rurais podem documentar suas realidades de saúde e ação a partir de sua própria perspectiva. A imagem visual é uma ferramenta de comunicação que pode educar, inspirar e influenciar as decisões. (WANG; BURRIS; PING, 1996, p.392, tradução livre).

O entendimento sobre o *photovoice*, como a própria palavra indica, possibilita a quem não teve acesso aos múltiplos significados, adquiridos pela palavra nos diversos contextos, manifestar suas verdades, fazendo isso por intermédio associativo entre imagens e narrativas verbais.

Ao serem produzidas praticamente sem intervenção, possibilitam que a intuição aperfeiçoe a comunicação e estabeleça um diálogo no qual o oprimido deixa de ser o “outro, o desconhecido, o oprimido” para ser provisoriamente um artista que “termina por ensinar no seu dizer, aprender com o diferente, ouvi-lo, solidarizar-me com ele” (FREIRE, 2014).

Gerando suas fotografias e acrescentando a elas suas vivências, o povo, principalmente os mais jovens e professores, percebe que pode, de fato, produzir e/ou reproduzir suas narrativas, contrapondo-se às versões dos não indígenas e ampliando sua versão etno-histórica.

Realizando suas representações de pontos locais, esses sujeitos sem acesso à hegemonia da informação, exercida pelos grandes conglomerados econômicos, podem alterar a “pauta”, produzindo uma agenda de comunicação e reivindicação alternativa e independente, informando os problemas que afetam seu espaço, a escola, as necessidades e os direitos mais elementares para o exercício da autonomia.

Durante outras observações, realizadas em diversos espaços de discussão, a participação dos mais jovens⁹, exatamente por sua ausência, é sempre cobrada. O *photovoice* vem com a possibilidade de facilitar a imersão dos jovens nos espaços de construção participativos. “Adultos beneficiam-se ao reconhecer as habilidades e competências dos jovens, contribuindo para a criação de políticas e programas que são relevantes e adequados para as características de conteúdo variam de vernáculo juventude às necessidades e implementação” (WANG, 2006, p.157, tradução livre).

Envolver esses jovens no *photovoice* e permitir que trouxessem seu olhar livre, a partir das escolhas, desde o momento da seleção dos espaços e contextos a serem fotografados aos debates, antecipar/estimular suas falas nas atividades da comunidade, é parte da demanda comunitária das aldeias.

FOTOETNOGRAFIA: NARRATIVA VISUAL DA ALDEIA-ESCOLA ZAWÃ KAREJ

A disposição dos resultados, no caso da fotoetnografia, é orientada considerando sua autonomia narrativa, apresentando as fotografias, prioritariamente, sem que sejam intercaladas com textos ou outras formas.

Como pode se imaginar, selecionar as fotografias para que se possam, em sequência, construir uma narrativa, é um dos momentos mais prazerosos, mas de grande complexidade. Olhar cada uma das mais de oito mil imagens produzidas é equivalente a reviver cada detalhe das atividades de campo. Ribeiro (2010, p.45), ao lembrar o período do exílio, assim nos relatou: “Enquanto escrevi, eu estava lá na aldeia com eles. Era, outra vez, um jovem etnólogo, aprendendo a ver seu povo e a ver o meu mundo com os olhos deles”.

Cada lugar em que os sujeitos estão inseridos, as ações a que foram submetidos e as reações ante aos eventos, em determinado tempo, lhes permitirá, obter das imagens, narrativas específicas.

Para os Zoró, as aldeias-escola, como está no momento atual, dialogicamente, representam uma conquista, mas também o desafio pela manutenção e a luta contra o distanciamento da “tradição”. Todo esse cumulativo cultural, transmitido socialmente ao indivíduo durante sua existência e adaptado ao longo do tempo, possibilita que o sujeito simbolize e decodifique o lugar.

É válido ressaltar que os eventos que envolvem as aldeias-escola e as práticas de ensino-aprendizado nelas desenvolvidas são bem mais amplos e diversificados do que as

apresentadas nas fotoetnografias. Essas, como se pode imaginar, fazem parte dos recortes temporais disponíveis durante as vivências e ajustáveis aos espaços de publicação.

Para reforçar a proposta do método fotoetnográfico, retomamos o esclarecimento de Achutti (2004, p.109, grifo nosso):

Uma narrativa fotoetnográfica deve se apresentar na forma de uma série de fotos que estejam relacionadas entre si e que componham uma sequência de informações visuais. **Série de fotos que deve se oferecer apenas ao olhar, sem nenhum texto intercalado a desviar a atenção do leitor/espectador.**

E acrescentamos:

A unicidade de um olhar; de um rosto especial que nos sensibiliza, não se pode traduzir em palavras. A unicidade deste olhar só pode ser apreendida como imagem. Imagens que povoam o pensamento dos homens, mas que também encontram lugar num retângulo silencioso chamado fotografia (ACHUTTI, 1997 p.XXXIV).

Segue, observando a proposta de Achutti (1997 e 2004), nossa narrativa visual da Aldeia-Escola Zawã Karej (Figuras 23 a 39):



Figuras 23-30. Mosaico de fotografias exemplificando uma possibilidade de sequência narrativa a ser empregada, no caso da proposta metodológica da Fotoetnografia, sem legenda, para abordar questões relacionadas ao processo cotidiano de caça, coleta de produtos, preparo e partilha de alimentos na Aldeia-Escola do povo Zoró (Leandro, 2015).



Figuras 31 a 39. Mosaico de fotografias exemplificando uma possibilidade de sequência narrativa a ser empregada, no caso da proposta metodológica da Fotoetnografia, sem legenda, para abordar questões relacionadas ao processo de confecção de flechas e inserção dos “mestres da cultura” durante as atividades escolares na Aldeia-Escola do povo Zoró (Leandro, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As metodologias de fotoetnografia e *photovoice* agregaram valor substancial para o desenvolvimento da pesquisa, contribuindo sobremaneira para o entendimento das percepções dos sujeitos referente às representações afetivas emanadas da ligação com o meio ambiente, enriquecendo as leituras do cotidiano e demonstrando a permeabilidade do conceito lugar de maneira intrínseca nas organizações pedagógicas.

A intencionalidade de registrar determinado assunto e sua posterior escolha para apresentação em oficina, embora seja uma percepção individual, é antecedida por reguladores socioculturais e resulta de uma interação entre outros indivíduos e dos sentimentos topofílicos que foram gestados em suas relações com a terra.

Sabendo das limitações e especificidades de cada trabalho, não se trata de defender a execução indissociável das metodologias de *photovoice* e fotoetnografia, apenas de reconhecer que, quando possível executar simultaneamente, os resultados produzidos permitirão uma leitura complementar e mais aprofundada da categoria de lugar.

Em termos de aceitação, as atividades de *photovoice*, por utilizar imagens e disponibilizar câmeras - ao contrário das entrevistas que antecederam os trabalhos com fotografias e despertam certos receios – não vislumbraram resistência. Embora fotografar não seja algo extremamente novo – alguns possuem câmeras e aparelhos celulares -, direcionar um olhar específico sobre a dinâmica da aldeia-escola e, posteriormente, apresentar e discutir a respeito de suas percepções revelou-se de uma aceitação gratificante.

Os fotopesquisadores, ao produzirem suas próprias representações, acessam, sem espanto e com menor rejeição, os mais diversos e íntimos lugares. Além do acesso ilimitado, o sujeito do lugar é quem sente as forças do espaço e representa, de modo esclarecedor, os fenômenos que possam passar despercebidos aos olhos/registros de um forasteiro.

Como medida importante, no caso da fotoetnografia, para minimizar os receios e aproximar os sujeitos, é indicado, sempre que possível, exibir os registros já feitos, de preferência para os próprios fotografados. Importante ressaltar que existe um abismo gigantesco entre ter “permissão de entrada e ser aceito”. Ribeiro (2010), quando relatou seus aprendizados, afirmou que só uma identificação emocional profunda pode romper as barreiras à comunicação. No nosso caso, a grande responsável/facilitadora foi a fotografia.

O despertar de interesse produzido pela metodologia nos espaços em que são aplicados, durante a fase de registros fotográficos, foi insistentemente ressaltado. A disponibilidade em registrar/mostrar as solicitações alargou, ainda mais, a relação de confiança e permitiu avançar com tranquilidade. Vários sujeitos nos procuraram para observar as atividades e se oferecer para participar. Infelizmente, por causa das limitações de equipamentos, não conseguimos garantir que todos os interessados participassem das atividades de fotopesquisa.

Ainda, quando da formulação das metodologias de *photovoice* e fotoetnografia, mesmo com o uso de câmeras analógicas e todas as dificuldades impostas pela logística (fotografar, revelar e voltar para apresentar), os autores já ressaltavam os ganhos creditados aos trabalhos intermediados pela fotografia. No cenário atual, marcado pelo avanço tecnológico, a aplicação das metodologias está mais acessível, permitindo, inclusive, organizar como menos dispersão a produção das narrativas e realização de oficinas.

Se o autor deve, majoritariamente, se fazer compreender, produzindo conteúdos significativos para os diversos sujeitos, o avanço tecnológico e as possibilidades de hipertextos, com uso de múltiplas linguagens, são base de uma nova demanda e

configuração dos espaços acadêmicos. Ao utilizar a fotografia para aplicar seu esforço amostral, além de enriquecer suas possibilidades de interpretar/reinterpretar, visitando novamente as imagens tomadas nos trabalhos de campo, temos a possibilidade de agregar mais clareza para os leitores do trabalho.

Outra possibilidade benéfica e imediata do *photovoice* são os registros feitos e selecionados com a intenção de presentear os amigos ou pessoas pelas quais o fotopesquisador nutre carinho ou admiração. Na “devolução das fotografias” para os sujeitos fotografados, durante a oficina ou posteriormente, temos a consolidação e/ou construção de laços afetivos, despertando um olhar valorativo sobre as atividades culturais e cotidianas da comunidade.

Por fim, a combinação metodológica de *photovoice* e fotoetnografia é capaz de fazer brotar e fluir, com maior limpidez, às águas fenomenológicas do “lugar”.

NOTAS

2 “Nós comedores de carne moqueada” (técnica que utiliza fogo para secar a carne e garantir sua conservação por períodos prolongados) ou “comedores de carne humana” (KANINDÉ, 2014).

3 Posteriormente, em 2005, é criada a Escola Estadual Zarup Wej Panyjeje, concebida na mesma proposta da Zawã Karej Panyjeje.

4 Aqui a gente fica igual na aldeia mesmo... A gente é acostumada aqui na aldeia mesmo [Aldeia-Escola], igualzinho como se tivesse na aldeia, é a mesma coisa, a mesma comida. Lá a gente caça, aqui a gente caça também!” (Valmir Zoró, Aldeia-Escola Zawã Karej) (ZORÓ, V., 2014).

5 Concebemos a arte como a possibilidade de expressar relações, operando eficientemente como instrumento de comunicação, reconhecemos sua capacidade de criar uma linguagem que vai além da existente, exatamente porque ela possui a verossimilhança de nos fazer ver além do senso comum (LARRAURI, 2009, p.24).

6 “Referente da fotografia não é o mesmo que o dos outros sistemas de representação[...] A pintura pode simular a realidade sem tê-la visto. O discurso combina signos que certamente têm referentes, mas esses referentes podem ser e na maior parte das vezes são quimeras.” (BARTHES, 1984, p.115).

7 Outras experiências, mais abrangentes, desenvolvidas em diversos países, podem ser acessadas em: www.projetorealidades.pt; <http://www.photovoice.org>; <http://photovoice.ca>; <http://www.photovoiceaustralia.com.au>; <http://www.tbphotovoice.org>; <http://www.youth.society.uvic.ca/node/286>; <http://www.tobaccotargetsyouth.org/#!photovoice/c21kz>.

8 “Porque nossos livros não são como o do branco, guardados num arquivo, mas os nossos livros são os mais velhos, eles são um dicionário para nós. Então, é dessa forma a educação nossa, antes de chegar à escola, ela é assim, são praticadas com os mais velhos, os orientadores. Eles que ensinam nossos filhos, nossos netos. Então esses são os mestres, na nossa comunidade são chamados ‘mestres da cultura’, eles são a principal fonte, eles são mais valiosos”. (ZORÓ, S., 2014, grifo nosso).

9 Uma observação mais detalhada sobre projetos envolvendo jovens, como métodos do *photovoice*, podem ser encontradas em Wang (2006).

REFERÊNCIAS

- ACHUTTI, L.E.R. **Fotoetnografia da Biblioteca Jardim**. Porto Alegre: UFRGS/Tomo Editorial, 2004.
- ACHUTTI, L.E.R. **Fotoetnografia: um estudo de antropologia visual sobre cotidiano, lixo e trabalho**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 1997.
- ALMEIDA SILVA, A. **Impactos socioculturais em populações indígenas de Rondônia: estudo da nação Jupaú**. 2007. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade de Rondônia, Porto Velho, RO.
- AMORIM FILHO, O.B. A evolução do pensamento geográfico e a fenomenologia. **Sociedade & Natureza**, Uberlândia, ano 11, n. 21-22, p.67-87, jan./dez. 1999.
- APIZ-Associação do Povo Indígena Zoró. **Dados coletados em atividade de campo**. 2012.
- BANIWA, G. Educação escolar indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas. In: Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 36. 2013. **Trabalho encomendado...** Goiânia, GO, 2013.
- BARTHES, R. **A câmara clara: nota sobre a fotografia**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BUTTNER, A. Aprendendo o dinamismo do mundo vivido. In: CHRISTOFOLETTI, A. (Org.). **Perspectivas da geografia**. São Paulo: Difel, 1982. p.165-193.
- BUTTNER, A. Lar, horizontes de alcance e o sentido de lugar. **Geograficidade**, v. 5, n. 1, 2015.
- DARDEL, E. **O homem e a terra: natureza da realidade geográfica**. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- DUBOS, R. **Um Deus interior: uma filosofia prática para a mais completa realização das potencialidades humanas**. São Paulo: Melhoramentos, 1975.
- ECAM-Equipe de Conservação da Amazônia. **Dados fornecidos pelo Setor de Georreferenciamento**. 2012.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- HOLZER, W. Mundo e lugar: ensaio de geografia fenomenológica. In: MARANDOLA JR. E.; HOLZER, W.; OLIVEIRA, L. (Orgs.). **Qual o espaço do lugar? geografia, epistemologia, fenomenologia**. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- HOLZER, W. O lugar da geografia humanista. **Revista Território**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 7, p.67-78. jul./dez. 1999.
- KANINDÉ. **Diagnóstico Etnoambiental Participativo da Terra Indígena Zoró: relatórios**. Porto Velho: Associação de Defesa Etnoambiental Kanindé, 2014.
- KOZEL TEIXEIRA, S. **Das imagens às linguagens do geográfico: Curitiba a “Capital Ecológica”**. 2001. Tese (Doutorado em Geografia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- LARRAURI, M. **O desejo segundo Gilles Deleuze**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.
- LEITE, K.G. (Org.) **Experiências de ensino e pesquisa em ciências, meio ambiente e etnomatemática na licenciatura intercultural**. Projeto educação socioambiental voltado à gestão das Terras Indígenas de Rondônia. Ji-Paraná: PROEXT; MEC/SESU, 2015.
- MACIEL, C.A. A. Morfologia da paisagem e imaginário geográfico: uma encruzilhada onto-gnoseológica. **Geographia**, v. 3, n. 6, 2001.
- MARANDOLA JR. E.; HOLZER, W.; OLIVEIRA, L. (Orgs.). **Qual o espaço do lugar? geografia, epistemologia, fenomenologia**. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- OLIVEIRA JR, W.M. Grafar o espaço, educar os olhos: rumo a geografias menores. **Pro-**

- Posições**, Campinas, v. 20, n. 3 (60), p.17-28, set./dez. 2009.
- OLIVEIRA, L. Introdução: o estudo do sabor pela geografia. **Geograficidade**, v. 2, p.27-29, 2012a.
- OLIVEIRA, L. O sentido de lugar. In: MARANDOLA JR, E. et al. **Qual o espaço do lugar? geografia, epistemologia, fenomenologia**. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- OLIVEIRA, L. Sabor: identidades cultural e alimentar de astecas e maias. **Geograficidade**, v. 2, p.50-57, 2012b.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- PPP-Projeto Político-Pedagógico. A aldeia-escola da Terra Indígena Zoró, 2011.
- RIBEIRO, D. **Meus índios, minha gente**. Brasília: EDU-coedição FUNDAR: 2010.
- RIPPER, J.R. **Imagens humanas**. Rio de Janeiro: Dona Rosa Produções Artísticas, 2009.
- TUAN, Y.F. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: Difel, 1983.
- TUAN, Y.F. Space and place: humanistic perspective. In: GALE, S.; OLSSON, G (Eds.). **Philosophy in Geography**. Dordrecht: Reidel Publ. Co., 1979. p.387-427.
- TUAN, Y.F. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. Londrina: EDUEL, 2012.
- WANG C.C.; BURRIS, M.A.; PING, X.Y. Chinese village women as visual anthropologists: a participatory approach to reaching policymakers. **Soc. Sci. Med.**, v. 42, n. 10, p.1391-1400, 1996.
- WANG, C.C.; et al. Photovoice as a participatory health promotion strategy. **Health Promotion International**, Great Britain: Oxford University Press, v. 13, n. 1, 1998.
- WANG, C.C. Photovoice: a participatory action research strategy applied to women's health. **Journal of Women's Health**, v. 8, n. 22, 1999.
- WANG, C.C. Youth: participation in photovoice as a strategy for community change. **Journal of Community Practice**, The Haworth Press, Inc., v. 14, n. 1/2, p.147-161, 2006.
- WANG, C.C.; BURRIS M.A. Photovoice: concept, methodology, and use for participatory needs assessment. **Health Educ Behav**, v. 24, n. 3, 369-387, 1997.
- ZORÓ, Ailton. **Atividades de fotopesquisador**. Aldeia-Escola Zawã Karej, TI Zoró, 2015.
- ZORÓ, Jair. **Atividades de fotopesquisador**. Aldeia-Escola Zawã Karej, TI Zoró, 2015.
- ZORÓ, Júnior. **Atividades de fotopesquisador**. Aldeia-Escola Zawã Karej, TI Zoró, 2015.
- ZORÓ, Lucimar. **Atividades de fotopesquisador**. Aldeia-Escola Zawã Karej, TI Zoró, 2015.
- ZORÓ, Mara. **Atividades de fotopesquisador**. Aldeia-Escola Zawã Karej, TI Zoró, 2015.
- ZORÓ, Moisés. **Atividades de fotopesquisador**. Aldeia-Escola Zawã Karej, TI Zoró, 2015.
- ZORÓ, Nilson. **Atividades de fotopesquisador**. Aldeia-Escola Zawã Karej, TI Zoró, 2015.
- ZORÓ, Samuel. **Entrevista**. Ji-Paraná: APIZ, 2014.
- ZORÓ, Valmir. **Entrevista**. Aldeia-Escola Zawã Karej, 2014.