



REVISÃO SOBRE AS VIVÊNCIAS DO PROJETO COTIDIANOS DE UMA INFÂNCIA: EXPERIÊNCIAS FOTOGRÁFICAS

Julia Mariano Ferreira. UFG

RESUMO: Esse trabalho trata-se de um projeto com crianças do Assentamento Palmares, pertencente ao Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em Varjão (GO). A pesquisa foi desenvolvida no contexto de um Projeto de Extensão Universitária, utilizando métodos participativos em ações de educação popular, por meio de encontros semanais com 26 crianças, que durante dois meses fotografaram livremente. Diários visuais com textos e fotografias foram criados, culminando em narrativas sobre o viver naquela comunidade. A troca de experiências entre a comunidade e a equipe do projeto foi responsável pela geração de conhecimentos sobre a vida no Assentamento e sobre a maneira de lidar com fotografias.

Palavras-chave: Fotografia, educação, narrativas, participação, pesquisa-ação

ABSTRACT: This work is about a project developed with children who lives in Settlement Palmares of Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais (MST) in Varjão (GO). The research was conducted in the context of a University Extension Project, using participatory methods in popular education's actions, through weekly meetings with 26 children that photographed freely for two months. Visual diaries, with texts and photos, were created, culminating in narratives about living in that community. The exchange of experiences between children and the project team was responsible for generating knowledge about life in the Settlement and on how to deal with photographs.

Key-words: Photography, education, narratives, participation, action research

1.Introdução

Desenvolver o Projeto de Extensão “Cotidianos de uma Infância: Experiências Fotográficas” foi uma das formas que encontrei de dar continuidade ao meu trabalho de conclusão de curso (TCC) em Jornalismo, realizado em 2007, quando desenvolvi o trabalho fotodocumental Infância Sem Terra, sobre os direitos das crianças e dos adolescentes no Acampamento Palmares, localizado no município de Varjão, no interior do estado de Goiás, a 70 km da capital, Goiânia. O grupo de 70 famílias, que morava em barracas de lona preta no acampamento, era pertencente ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e aguardava decisões judiciais para

tomar definitivamente posse da terra da antiga Fazenda Quinta da Bicuda, desapropriada por servir ao narcotráfico.

Durante o período de seis meses que estive envolvida com as famílias do Palmares, registrei o cotidiano dos moradores a partir da percepção de uma estudante de jornalismo que se preocupava com representações estigmatizadas criadas e perpetuadas pela mídia, que construía uma imagem negativa a respeito do MST. As imagens midiáticas têm seus conteúdos potencializados, assimilados como expressão da verdade devido à grande credibilidade conferida à fotografia, especialmente à fotografia jornalística, que quase sempre é considerada como imparcial. Eu acreditava que essas imagens levavam a opinião pública a se posicionar contra o Movimento.

Shohat e Stam (2006) apontam que apesar de não existir uma verdade absoluta, “ainda existem verdades contingentes, qualificadas a partir de certas perspectivas, que informam a visão de mundo de certas comunidades” (p.262). A imprensa e o discurso midiático são uma dessas perspectivas produtoras de verdades. Eu pretendia mostrar a infância no MST sob uma outra perspectiva, diferente da midiática, ao enfatizar pontos de vista que não tinham espaço na imprensa tradicional. Almejava focar meu olhar não nas carências e na violência, já demasiadamente expostos, mas nas possibilidades daquela comunidade, daquele movimento social.

Durante o período que estive envolvida nesse trabalho, eram frequentes os pedidos das crianças por registros de determinadas situações. Escutava suas solicitações e, buscava atendê-las. Não contava, no entanto, com o interesse delas em terem um papel ativo na construção dessa história ao quererem, elas também, fotografarem, em vez de serem apenas fotografadas. Isso estava associado à vontade de aprender a fotografar, manifestada pelas crianças em diversas situações, especialmente no pedido de uma delas, que ecoou em minha mente por muitos anos: “*Tia, me ensina a tirar foto?*”. Finalizei meu TCC sem conseguir atender o desejo das crianças, pois naquela época era inviável oportunizar a elas a experiência de fotografar, devido à ausência de recursos tecnológicos.

Dois anos depois de finalizar esse trabalho, consegui viabilizar uma exposição fotográfica, Infância Sem Terra, no Museu da Imagem e do Som de Goiás (MIS-GO). As crianças do Palmares visitaram a exposição e, naquele momento, percebi que o interesse delas em fotografar continuava a existir e, a partir de então, comecei a planejar um projeto para viabilizar uma ação que atendesse à demanda da comunidade. A partir desse ponto de partida, também passei a pensar na pesquisa de mestrado que queria desenvolver.

2. Metodologia

Em 2011, ao ser aprovada no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás (PPGACV/FAV/UFG), busquei verificar se ainda existia o interesse das crianças em aprender a fotografar. Confirmada a vontade delas, elaborei o projeto Cotidianos de uma Infância: Experiências Fotográficas a ser desenvolvido no Assentamento Palmares e registrei-o como projeto de extensão na UFG, entendendo a natureza da ação extensionista não como uma ação de transferência de saberes entre o pesquisador e a comunidade, mas acreditando que

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

Oferecemos câmeras fotográficas para que as crianças do Assentamento produzissem fotografias sobre o cotidiano delas e, a partir dessas imagens, construíssem narrativas sobre como elas percebiam o Palmares. O projeto foi realizado por meio de encontros semanais, durante três meses, na sede no Assentamento. O objetivo era perceber como as crianças do Palmares iriam construir e apresentar a sua comunidade por meio de fotografias. O que elas achavam que merecia ser registrado? Que imagens eram relevantes para elas? Era isso que a gente buscava perceber.

Esta pesquisa não tinha outro caráter senão o da pesquisa qualitativa, voltada para análise de experiências de indivíduos e grupos em seu cotidiano. Como

queria estudar uma realidade a partir de uma perspectiva “de dentro” de um grupo social, as reflexões que pretendia fazer tratavam de aspectos subjetivos, que não cabiam na elaboração de hipóteses, ou na escolha de teorias para serem testadas e verificadas.

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

Flick (2009b) ressalta como parte importante desse tipo de pesquisa as reflexões dos pesquisadores a respeito de suas experiências no processo de produção do conhecimento. Para ele, a subjetividade é parte do processo e, dessa forma, a comunicação em campo, assim como as atitudes e observações (anotadas em caderno de campo ou registradas em fotografia) são um elemento essencial na produção do conhecimento.

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

O caráter participativo da pesquisa também é percebido pela participação dos moradores da comunidade. Não por eles serem alvo da observação ou serem da comunidade com a qual a Universidade está se relacionando por meio da extensão universitária. Mas por eles se envolverem ativamente no processo da pesquisa, nas escolhas dos rumos a serem tomados e por serem também geradores de conhecimento.

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

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

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

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

Para Gajardo (1999), várias propostas têm dado corpo a um estilo de trabalho que “vê na apropriação coletiva do saber, na produção coletiva de conhecimentos a possibilidade de efetivar o direito que vários grupos e movimentos sociais têm sobre a produção, o poder e a cultura.” (p. 15). Para construir um saber confiável é urgente e inevitável “a criação de redes, teias e tramas formadas por diferentes categorias entre iguais/diferentes sabedores solidários do que de fato importa saber” (Brandão; Strench, 2006a, p. 12).

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

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

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

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

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

quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação. Além disso, é preciso que a ação seja uma ação *não-trivial* o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida (THIOLLENT, 2009, p. 17)

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

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

Para se passar de uma proposição indicativa a uma normativa, não basta descrever os fatos, pois não é isso que determina a transformação: a questão da ação transformadora exige uma atuação efetiva e deve ser colocada em termos realistas no que tange ao seu alcance e à sua permanência. Não tínhamos a pretensão de realizar grandes mudanças na comunidade, mas almejávamos despertar a atenção das crianças para que elas percebessem o que, na visão delas, precisava ser alterado, refletindo e discutindo sobre esses assuntos.

3. Desenvolvimento das ações

Durante a realização das oficinas fotográficas, não ensinamos técnicas ou regras de composição. Demos apenas orientações básicas sobre o uso do aparelho fotográfico. As próprias crianças ajudavam umas às outras no uso do equipamento e compartilhavam experiências. Isso era muito importante, pois assim, curiosas, elas estavam sendo sujeitos do próprio aprendizado e, além disso, estavam construindo conjuntamente as aprendizagens, sem aguardar passivamente por respostas da “tia Júlia¹⁹”. Muitas das minhas orientações surgiam depois de seus questionamentos e, assim, o processo de ensino e aprendizagem foi feito de forma participativa, a partir de demandas e não de planos de aula.

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

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

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

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

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

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



Figura 1: "As bananeiras"

Fotografia: Belinha -Setembro de 2011

Outra situação semelhante, mais surpreendente, ocorreu quando vi, ainda no copião, uma fotografia feita por Marcos Gabriel. Onde eu percebia claramente uma bandeira do MST ocupando grande parte do quadro, ele resumiu assim o conteúdo dela: “*são as plantas da minha mãe*” e no álbum, escreveu apenas: “*as plantas*”. Essa situação admirou-me, pois nela estava presente um signo forte: o principal símbolo do MST. Mas ele sequer se referiu a ele: deu ênfase às plantas de sua mãe, que estavam penduradas na parede, em frente à bandeira.



Figura 2: "As plantas da minha mãe"

Fotografia: Marcos Gabriel - Setembro de 2011

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

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

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

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

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

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

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

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

Pensando nisso, desenvolvemos atividades para proporcionar por meio de rodas de cultura e conversas (Freire, 2005) o diálogo entre as crianças a respeito de fotografias selecionadas por elas para serem expostas em uma exposição fotográfica que foi realizada na sede da fazenda, para encerrar as oficinas fotográficas. Tratava-se de uma maneira de provocar inquietações nas crianças, expondo as suas imagens para serem observadas e analisadas pelos outros participantes do projeto.

Apenas 9 crianças foram selecionadas para participar dessa etapa do trabalho. Escolhemos aquelas que se envolveram mais durante o projeto e que participaram da seleção das imagens a serem expostas na exposição. E assim foi composto nosso grupo focal. Barbour (2009), de maneira abrangente, define grupo focal como qualquer discussão de grupo, contando que o pesquisador esteja ativamente atento e encorajando as interações. O objetivo é que os participantes conversem entre si em vez de somente interagir com o pesquisador. Nas atividades de grupo focal não se busca consenso, mas ouvir a diversidade de vozes presentes. Era esse tipo de interação que buscávamos nas rodas de cultura e conversa.

Barbour (2009) garante que grupos focais podem iluminar as preocupações daqueles cujas vozes estariam de outra forma emudecidas. Segundo

a autora, grupos focais podem levar os participantes a redefinirem seus problemas e estimular mudanças significativas. Por meio dessas ações, podemos acessar informações que de outras formas poderiam ser de difícil acesso.

Compartilhar as informações por meio da discussão do grupo focal permitiria que diálogos fossem estabelecidos e que narrativas fossem construídas coletivamente. “When two people tell stories about the same event, what they remember and choose to tell is different. Each one of us, depending on who we are, will notice different things and choose different details to explain or emphasize.”ⁱⁱⁱⁱ¹ (Ewald, 2001, p. 31)

Barbour (2009) menciona que é frequente, durante a discussão, a mudança de ideia sobre as questões em curso, “particularmente quando os grupos focais abordam um tópico sobre o qual os participantes não haviam prestado muita atenção” (p. 56). Essa era a nossa intenção: fazer com que as crianças questionassem, buscassem ver com outros olhos suas imagens e suas narrativas. Por isso, utilizamos esse método como uma forma de levar as crianças a verem, reverem e multiverem as fotografias.

Considerações Finais

A realização desse trabalho envolveu uma série de atividades por meio das quais os participantes puderam construir conhecimentos tanto sobre fotografia sobre como eles mesmos e a comunidade na qual eles vivem.

Por lidar diretamente fotografias, uma linguagem que permite múltiplas interpretações, as narrativas construídas durante o desenvolvimento desse trabalho não estão fadadas a uma única leitura, pronta, acabada, finalizada. As crianças, assim como os observadores das imagens, com o tempo podem mudar suas formas de pensar e narrar algumas fotografias, construindo novas histórias sobre o que era viver no Assentamento Palmares em 2011. É nessa questão que se encontra a riqueza da fotografia como linguagem e como precursora de reflexões, diálogos e narrativas

NOTAS

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

ⁱⁱ Cerca de 20 crianças participavam frequentemente das oficinas.

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

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Participar-pesquisar. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: 1999a.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Participar-pesquisar. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org) **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999b.

FLICK, Uwe. Introdução à coleção pesquisa qualitativa. In: GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HUMBERTO, Luis. **Fotografia, a poética do banal**. Brasília: Editora UnB, 2000.

KOSSOY, Boris. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. Cotia: Ateliê Editorial, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SHOHAT, Ella; STAM, Robert. **Crítica da imagem eurocêntrica**. São Paulo: Cosac Naif, 2006.

THIOLLENT, Michel. A inserção da pesquisa-ação no contexto da extensão universitária. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (org). **Pesquisa Participante: a partilha do saber**. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2006.

THIOLLENT, Michel, **Metodologia da pesquisa-ação**. 17ed. São Paulo: Cortez, 2009.

Júlia Mariano Ferreira

Jornalista, fotógrafa e professora de fotografia. Especialista em Gestão da Responsabilidade Socioambiental e 3º Setor e em Fotografia, práxis e discurso fotográfico pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Mestre em Arte e Cultura Visual pela Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás (FAV/UFG). É jornalista da Assessoria de Comunicação da UFG.