



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

JUBER HELENA BALDOTTO DELBONI

**ESCOLA MULTISSERIADA, INFÂNCIAS E COMUNIDADE TRADICIONAL
POMERANA: DIÁLOGOS MEDIADOS POR IMAGENS E MEMÓRIAS**

VITÓRIA

2020



Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

JUBER HELENA BALDOTTO DELBONI

**ESCOLA MULTISSERIADA, INFÂNCIAS, E COMUNIDADE TRADICIONAL
POMERANA: DIÁLOGOS MEDIADOS POR IMAGENS E MEMÓRIAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, na linha de Pesquisa Educação e Linguagens.
Orientadora: Prof. Dra. Gerda Margit Schütz Foerste.

VITÓRIA

2020

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

D344e Delboni, Juber Helena Baldotto, 1966-
Escola multisseriada, infâncias e comunidade tradicional
pomerana : diálogos mediados por imagens e memórias / Juber
Helena Baldotto Delboni. - 2020.
199 f. : il.

Orientadora: Gerda Margit Schütz Foerste.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Infância. 2. Imagem. 3. Memória. 4. Educação. 5.
Comunidade. I. Schütz Foerste, Gerda Margit. II. Universidade
Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JUBER HELENA BALDOTTO DELBONI

ESCOLA MULTISSERIADA, INFÂNCIAS E COMUNIDADE
TRADICIONAL POMERANA: DIÁLOGOS MEDIADOS POR
IMAGENS E MEMÓRIAS

Tese apresentada ao Curso de
Doutorado em Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Doutor em
Educação.

Aprovada em 04 de dezembro de 2020.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Gerda Margit Schütz Foerste
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Vania Carvalho de Araújo
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Erineu Foerste
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Liana Sodré
Universidade Estadual da Bahia

Professora Doutora Maria Ciavatta
Universidade Federal Fluminense

AGRADECIMENTOS

“Diz-se que, mesmo antes de um rio cair no oceano ele treme de medo. Olha para trás, para toda a jornada, os cumes, as montanhas, o longo caminho sinuoso através das florestas, através dos povoados, e vê à sua frente um oceano tão vasto que entrar nele nada mais é do que desaparecer para sempre. Mas não há outra maneira. O rio não pode voltar. Ninguém pode voltar. Voltar é impossível na existência. Você pode apenas ir em frente. O rio precisa se arriscar e entrar no oceano. E somente quando ele entra no oceano é que o medo desaparece. Porque apenas então o rio saberá que não se trata de desaparecer no oceano, mas tornar-se oceano”. Esse texto, cuja autoria é atribuída a Osho, ilustra muito bem o que foi esse percurso do doutorado: um período intenso, exigente de ações e protagonismos, constituído de momentos que fazem parte do caminho sinuoso que foi esse processo formativo. Trago os fragmentos desse caminho, saberes, histórias e afetos que se misturam em nuances nesse mar, que agora somos. Às pessoas que participaram desse caminho, de partilhas e trocas, angústias e aprendizados, deixo em palavras todo o meu apreço e agradecimento!

À Profa. Gerda Margit Schütz-Foerste, que de forma problematizadora, me fez enxergar as possibilidades de mediação da linguagem visual. Obrigada por partilhar seus saberes e sua humanidade.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, especialmente aqueles que trabalharam diretamente com a turma 14. Agradeço pelas provocações teóricas e ensinamentos que me fizeram ir além.

Aos professores Erineu Foerste, Kyria Finardi, Liana Gonçalves Pontes Sodré, Vânia Carvalho Araújo e Maria Ciavatta, assim como aos colegas do grupo de pesquisa Imagens, Tecnologias e Infâncias (Gepiti). Agradeço pela leitura atenta, pelas discussões e intervenções feitas no processo de pesquisa e escrita do texto.

Aos colegas da turma 14 do Doutorado, pelas amizades construídas, pelos diálogos e desafios compartilhados, em especial à Jandira, Edinéia, Arlete e Geovana e ao grupo Educação e Linguagens, composto por Thalyta, Samira, Adriana, Andreia, Mônica, Giseli Monica e Ivana. Estar com vocês foi uma das grandes alegrias que o Doutorado me proporcionou.

À colega e amiga Jandira, pelos momentos de parceria, companheirismo e diálogos constantes, por meio dos quais redobrei meu apreço e admiração. Obrigada pelas orações, amizade e carinho.

À Prefeitura Municipal de Santa Maria de Jetibá, pelo reconhecimento da importância dessa formação em minha vida profissional, concedendo-me licença, e propiciando a conclusão dessa etapa de estudos.

Aos Secretários de Educação de Santa Maria de Jetibá, Beatriz Elias da Silva e Souza (2017-2019) e Enoc Joaquim da Silva (2019-2020), e à subsecretária Gevanilda Lagasse pelo apoio dado na realização da pesquisa e no cumprimento dos compromissos do doutorado.

Aos colegas de trabalho da Secretaria Municipal de Educação, pela prontidão em ceder dados e informações e também pela torcida e amizade.

À equipe do Proepo e colegas pesquisadores, Ismael Tressmann, Josiane Arnholz, Guicila Krüger, Irinete Ponath Henke, Sintia Bausen Küster e Jandira Marquardt Dettmann. Obrigada pela colaboração dada à exposição.

Ao IFES Campus Centro-Serrano, pela parceria na realização das atividades da pesquisa, ao diretor Wagner Poltroniere Endringer, à Diretora de Ensino Sanandrea Toresani Perinni, aos servidores Paulo Willian Brunelli Vicosi e Elaine Kuster de Souza Wutke, pelo apoio recebido e especialmente ao professor de Arte desta instituição, Marcelo Mattos Gandini, colega e grande colaborador, a quem sou eternamente grata.

Aos apoiadores e patrocinadores da Exposição Fotográfica, Sra. Hildegard Berger, Sr. Fredolim Boldt, Sr. Joaquim Shäeffer, Robson Schaeffer, Agroindústria Pagung, Sicoob Caramuru, Móveis Baldotto e Prefeitura Municipal de Santa Maria de Jetibá.

Aos pais e mães e demais famílias das comunidades de entorno das escolas de Caramuru, pela receptividade e conforço, especialmente à família Pagung, representadas pelo Sr. Alfredo e Dona Ilma, por Astomiro Pagung e Jandira Pagung, às professoras Melinda Borchardt Treichel e Dorothéa Güering Hartwig. Obrigada por confiarem a mim, suas imagens e memórias.

À família Rosa, representada por Renato e esposa Sofia, Orlando e o filho Selestino, pelas informações sobre o fotógrafo Littio Rosa.

Aos professores das escolas Emuef João Guilherme Germano Borchardt e Emuef Adolpho Pagung, Solange Knaack Dias, Rosiane Soares Ponath, Enilda Helle Felz, Natan Holz, Marcelo Augusto Bausen, Marcia Lemke Rodrigues, Patrícia Tesch Koehler, Josiele Schultz Turini e às funcionárias Elenita Gums Jastrow, Marizina Ott Gaed, Elineia Ott, Fátima Kruger Schiliewe, Náira Kurth e às crianças, pelo acolhimento e parceria. A vocês, toda a minha admiração e carinho.

Às crianças das escolas do campo, que me apresentaram seus mundos em imagens, memórias e afetos.

Aos meus pais Antônio (in memoriam) e Regina, e a meus irmãos, que me deram as memórias mais lindas.

Aos meus amores Robson, Kaio, Carolina e Nikolas, que me fazem suspirar pelas coisas mais simples, como café, bolo e beijo. Amo infinitamente.

À Deus que possibilitou este percurso e me permitiu chegar até aqui. Fonte de inspiração e sabedoria. Em Ti, posso todas as coisas.

A verdadeira imagem do passado passa voando. O passado só se deixa capturar como imagem que relampeja irreversivelmente no momento de sua conhecibilidade.

Walter Benjamin

RESUMO

Este estudo analisa as mediações da imagem fotográfica na comunidade pomerana de Caramuru, no diálogo entre infâncias, comunidade e memórias. Busca dimensionar a relação entre a escola e a comunidade, na parceria entre as escolas multisseriadas de Ensino Fundamental João Germano Guilherme Borchardt e Adolpho Pagung, o Ifes Campus Centro-Serrano e a comunidade, localizados no município de Santa Maria de Jetibá (ES). Defende a tese de que as imagens pertencentes ao acervo de uma comunidade podem fomentar memórias das escolas e sua comunidade, na mediação potencializada por práticas colaborativas e dialógicas com crianças e as infâncias. A pesquisa, de cunho qualitativo, construiu-se teórico-metodologicamente na interface das discussões sobre as imagens fotográficas como mediação (CIAVATTA 2002, 2008, 2009; SCHUTZ-FOERSTE, 2013; DELBONI, 2016); nos estudos da sociologias das infâncias (SARMENTO, 2004, 2009; CORSARO, 2011; SÁNCHEZ PARGA, 2009), que dimensionam a participação das crianças como sujeitos ativos; no debate sobre a pesquisa participante e colaborativa (BRANDÃO, 2003; FOERSTE, 2005), trazendo para o diálogo os saberes locais, as histórias e memórias da comunidade. A memória, como prática social, foi situada na perspectiva histórico-cultural, por meio dos signos mediados socialmente (VYGOTSKY, 1987, 2001; SMOLKA, 2000), como elaboração coletiva (LE GOFF, 1992; HALBWACHS, 2006; POLLAK, 1989, 1982) de experiências no sentido benjaminiano e que potencializa projetos de futuro (VELHO, 2003). O processo investigativo foi registrado em diário de campo, produções fotográficas e fílmicas dos distintos momentos da pesquisa, como: oficinas de fotografia, rodas de conversa com suporte das fotografias históricas e de registros fotográficos realizados com as crianças, reelaboração de fotografias históricas e exposição fotográfica com a comunidade. Os dados produzidos foram analisados em dois eixos: a mediação da imagem na comunidade de Caramuru, no diálogo das crianças com as fotografias, e a mediação da imagem na comunidade de Caramuru nas memórias dos sujeitos, a partir da exposição fotográfica. O estudo corrobora os objetivos da pesquisa, destacando que o encontro com as imagens provoca a resignificação de memórias no tempo presente e para além dele, como possibilidade para movimentos futuros. As reflexões propostas possibilitam a retomada de trajetórias pelos sujeitos e seus coletivos, com vistas à proposição de um trabalho colaborativo entre escolas e comunidade.

Palavras-chave: Infâncias. Imagem. Memória. Escola Multisseriada. Comunidade.

ABSTRACT

This study analyzes the mediations of the photographic image in the Pomeranian community of Caramuru, in the dialogue between childhoods, community and memories. It dimensions the relationship between school and community, in the partnership between the multi-grade elementary schools João Germano Guilherme Borchardt and Adolpho Pagung, Ifes (Federal Educacional Institute of the State of Espírito Santo) Campus Centro-Serrano and the community, in the county of Santa Maria de Jetibá (ES). It defends the thesis that the images belonging to the collection of a community can foster memories of schools and their community, in the mediation potentiated by collaborative and dialogical practices with children and childhoods. The qualitative research was constructed theoretically and methodologically at the interface of discussions on photographic images as mediation (CIAVATTA, 2002, 2008, 2009; SCHUTZ-FOERSTE, 2013; DELBONI, 2016), in the studies of childhood sociologies (SARMENTO, 2004, 2009; CORSARO, 2011; SÁNCHEZ PARGA, 2009), which dimension the participation of children as active subjects and in the debate about participatory and collaborative research (BRANDÃO, 2003; FOERSTE, 2005), bringing to the dialogue the local knowledge, the stories and memories of community. Memory, as a social practice, was situated in the historical-cultural perspective, through socially mediated signs (VYGOTSKY, 1987, 2001; SMOLKA, 2000) and as a collective elaboration (LE GOFF, 1992; HALBWACHS, 2006; POLLAK, 1989, 1982) of experiences, in the Benjaminian sense, which enhances future projects (VELHO, 2003). The investigative process was recorded in a field diary, photographic and film productions, from the different moments of the research, such as: photography workshops, conversation circles supported by historical photographs and photographic records made with the children, re-elaboration of historical photographs and exhibition with the community. The data produced were analyzed in two axes: the mediation of the image in the community of Caramuru, in the dialogue of the children with the photographs, and the mediation of the image in the community of Caramuru in the memories of the subjects, from the photographic exhibition. The study corroborates the objectives of the research, highlighting that the encounter with images provokes the resignification of memories in the present time and beyond, as a possibility for future movements. The proposed reflections make it possible for the subjects and their collectives to resume their trajectories, with a view to proposing collaborative work between schools and the community.

Keywords: Childhood. Image. Memory. Multiseriate School. Community.

LISTA DE SIGLAS

PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação

Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo

Proepo – Programa de Educação Escolar Pomerana

Pnaic – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

CNPq – Conselho Nacional de Pesquisa

Geperuaz – Grupo de Pesquisa em Educação Rural na Amazônia

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EEEFM – Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio

Emef – Escola Municipal de Ensino Fundamental

Emei – Escolas Municipais de Educação Infantil

Emeief – Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental

Emuef – Escola Municipal Unidocente de Ensino Fundamental

Ifes – Instituto Federal do Espírito Santo

Secadi – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Inauguração da Escola Singular Fazenda Pagung	22
Imagem 2 – Comunidade de Caramuru: recorte espacial da pesquisa	64
Imagem 3 – Caracterização do núcleo central das comunidades	65
Imagem 4 – Littio Rosa com sua câmera fotográfica	77
Imagem 5 – Festa na Escola Singular Fazenda Pagung	79
Imagem 6 – Comunidade em uma sessão de cinema	80
Imagem 7 – Escola João Guilherme Germano Borchardt	82
Imagem 8 – Escola Adolpho Pagung	83
Imagem 9 – Emuef Adolpho Pagung e Ifes Centro-Serrano	84
Imagem 10 – Reelaboração da fotografia histórica das escolas reunidas no dia da oficina de fotografia	118
Imagem 11 – Primeiras fotografias registradas pelas crianças	120
Imagem 12 – Elder Brandt, pai de Julia Brandt, carregando um microtrator com caixas de gengibre	121
Imagem 13 – Julia e sua avó	122
Imagem 14 – Coroa de advento	123
Imagem 15 – Passeio em família ao Convento da Penha	123
Imagem 16 – Colheita de gengibre	124
Imagem 17 – Mãe de Ranielly preparando pão, acompanhada de sua irmã	125
Imagem 18 – Primo e irmão de Ranielly carregando o caminhão	126
Imagem 19 – Criança fotografando o casarão da família Pagung	129
Imagem 20 – Roda de conversa na antiga venda da família Pagung	130
Imagem 21 – Venda da Família Pagung	131
Imagem 22 – Igreja Luterana de Alto Jequitibá	132
Imagem 23 – Reelaboração da fotografia da Igreja de Alto Jequitibá	135
Imagem 24 – Oficina de fotografia: simulação da câmera escura	137
Imagem 25 – Oficina de fotografia: construção do visor pinhole	137
Imagem 26 – Oficina de fotografia: construção de negativos	138
Imagem 27 – Oficina de fotografia: revelação em cianotipia	138
Imagem 28 – Oficina de fotografia: câmera pinhole	139
Imagem 29 – “Kombertina”	140
Imagem 30 – Fotografias produzidas em casa pelas crianças	140

Imagem 31 – Convite da exposição.....	142
Imagem 32 – Fôlder da exposição (parte externa)	143
Imagem 33 – Fôlder da exposição (parte interna)	143
Imagem 34 – Cerimônia de lançamento da exposição “Um olhar sobre a escola e a comunidade”	145
Imagem 35 – Cerimônia de abertura da exposição.....	145
Imagem 36 – Crianças posam em frente ao painel de projeção de imagens da oficina	147
Imagem 37 – Crianças entrevistando visitante	147
Imagem 38 – Comunidade visualizando as fotografias.....	155
Imagem 39 – Relato de agradecimento da mãe de uma aluna	160
Imagem 40 – Reação de uma professora ao saber que aparecia em uma das fotografias da exposição	160
Imagem 41 – Destaque da exposição no jornal “Nova Notícia”	161
Imagem 42 – Inauguração da Escola Singular Fazenda Pagung	163
Imagem 43 – Painel com reelaboração da fotografia da Emuef João Guilherme Germano Borchardt	165
Imagem 44 – Fotografia de festa junina da Escola Singular Fazenda Borchardt.....	166
Imagem 45 – Fotografia da representação do casamento pomerano na Emuef Adolpho Pagung	167
Imagem 46 – Painel da exposição fotográfica com o Sr. Adolpho Pagung e a aluna Nikole tocando concertina.....	169
Imagem 47 – Casarão da família Pagung no passado (festa de batizado) e no presente	170

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Ações metodológicas desenvolvidas em 2018	87
Quadro 2 – Ações metodológicas desenvolvidas em 2019	88
Quadro 3 – Perguntas usadas nas entrevistas com os visitantes.....	147
Quadro 4 – Entrevista com visitante da exposição I	148
Quadro 5 – Entrevista com visitante da exposição II	148
Quadro 6 – Entrevista com visitante da exposição III.....	149
Quadro 7 – Entrevista com visitante da exposição IV	150
Quadro 8 – Entrevista com visitante da exposição V	150

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
OBJETIVO GERAL	25
Objetivos específicos.....	25
JUSTIFICATIVA	26
INSPIRAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA	27
ESTRUTURA.....	29
CAPÍTULO I	32
CONCEPÇÕES DE INFÂNCIAS, IMAGEM E MEMÓRIA	32
1.1 ESCOLA: LUGAR DO ENCONTRO DE INFÂNCIAS, IMAGENS E MEMÓRIAS	32
1.2 O CONCEITO DE INFÂNCIA: AVANÇOS E CONTRADIÇÕES	33
1.3 CRIANÇAS COMO SUJEITOS ATIVOS NO PROCESSO DE PESQUISA.....	38
1.4 ESTUDOS SOBRE INFÂNCIAS E IMAGEM EM CONTEXTOS EDUCATIVOS	39
1.4.1 Imagem, mediação e memórias: contribuições do Grupo de Pesquisa Imagens Tecnologias e Infâncias – Ufes.....	43
1.4.2 Outros estudos sobre infâncias e memórias	44
1.4.3 Alguns apontamentos relativos às pesquisas sobre imagem, infância e memória ...	46
1.5 AS INFÂNCIAS DO CAMPO EM COMUNIDADES POMERANAS	47
1.5.1 Infância, cultura e educação em Santa Maria de Jetibá	49
CAPÍTULO II.....	55
ESCOLAS MULTISSERIADAS NO CONTEXTO PARTICULAR DAS COMUNIDADES POMERANAS, CAMPESINAS E CENTRO-SERRANAS DO ESPÍRITO SANTO	55
2.1 O CONCEITO DE COMUNIDADE	56
2.2 AS COMUNIDADES TRADICIONAIS POMERANAS	60
2.2.1 A comunidade de Caramuru	63
2.3 AS ESCOLAS MULTISSERIADAS EM TERRITÓRIOS CAMPESINOS CAPIXABAS E POMERANOS	66
CAPÍTULO III	74
A CONSTRUÇÃO DE UMA METODOLOGIA PARTICIPATIVA COM CRIANÇAS, IMAGENS E MEMÓRIAS	74
3.1 O ENCONTRO COM O ACERVO HISTÓRICO DE FOTOGRAFIAS DAS ESCOLAS	76
3.1.1 O fotógrafo da comunidade	77
3.1.2 Descrição do acervo	78

3.2 AS ESCOLAS PARCEIRAS	81
3.3 AS CRIANÇAS COLABORADORAS DA PESQUISA	85
3.4 PERCURSO INVESTIGATIVO.....	86
CAPÍTULO IV.....	92
PERSPECTIVA DE ANÁLISE: A CONSTRUÇÃO DO QUADRO TEÓRICO-METODOLÓGICO	92
4.1 MEDIAÇÃO.....	93
4.2 REFLEXÕES SOBRE IMAGEM	97
4.2.1 Processos e temporalidades da imagem.....	99
4.3 SOBRE A MEMÓRIA	103
4.3.1 Memória e projeto de futuro	108
4.3.2 Memória e experiência em Walter Benjamin	110
CAPÍTULO V	115
MEDIAÇÃO DA IMAGEM NA COMUNIDADE DE CARAMURU NO DIÁLOGO DAS INFÂNCIAS COM AS FOTOGRAFIAS.....	115
5.1 AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS	118
5.2 AS FOTOGRAFIAS DA FAMÍLIA PAGUNG: O DIÁLOGO COM A MEMÓRIA DOS ANCIÃOS	128
5.3 A REELABORAÇÃO DE FOTOGRAFIAS	133
5.4 AS OFICINAS DE FOTOGRAFIA	135
5.5 A ORGANIZAÇÃO DA EXPOSIÇÃO FOTOGRÁFICA “UM OLHAR SOBRE A ESCOLA E A COMUNIDADE: RECOLORINDO O PASSADO”	141
5.6 A MEDIAÇÃO DAS CRIANÇAS	146
CAPÍTULO VI.....	153
A MEDIAÇÃO DA IMAGEM NA COMUNIDADE DE CARAMURU NAS MEMÓRIAS DOS SUJEITOS A PARTIR DA EXPOSIÇÃO FOTOGRÁFICA.....	153
6.1 O DISCURSO DAS IMAGENS EM EXPOSIÇÃO.....	153
6.2 MEMÓRIAS E NARRATIVAS: O REVERBERAR DA EXPOSIÇÃO.....	157
6.3 A MEDIAÇÃO DE MEMÓRIAS QUE POSSIBILITAM PROJETAR O FUTURO	162
CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS	172
REFERÊNCIAS	179
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	189
APÊNDICE B - CARTA À SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO	192
APÊNDICE C – ENTREVISTAS DAS CRIANÇAS AOS VISITANTES DA EXPOSIÇÃO	193

APÊNDICE D - PROJETO DA EXPOSIÇÃO FOTOGRÁFICA: “UM OLHAR SOBRE A ESCOLA E A COMUNIDADE: COLORINDO O PASSADO”.....	195
APÊNDICE E - MAPA NÚMERO DE ESCOLAS MULTISSERIADAS POR MUNICÍPIOS DO ESPÍRITO SANTO - 2016	199



Crianças das Emuef's Adolpho Pagung e João Guilherme Germano Borchardt
Fonte: registro da pesquisadora, junho de 2018.

INTRODUÇÃO

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.

Fernando Teixeira de Andrade

Após quase 30 anos de trabalho com escolas do campo, decidi cursar mestrado e doutorado em Educação. Retomar os estudos foi ideia que nunca me faltou, mas que precisou esperar o momento certo, em face das dificuldades de trabalhar em duas redes de ensino e morar distante da universidade. Diante disso, ser aprovada no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e adentrar os espaços acadêmicos caracteriza-se como conquista na dimensão pessoal, mas, ao mesmo tempo, coletiva, por inspirar outros colegas, professores do campo, de que esse é um direito, a ser conquistado, certamente que com boa dose de esforço, considerando o número ínfimo de vagas oferecidas e as dificuldades de locomoção até a capital, Vitória (ES), onde se concentram os cursos.

Meu ingresso no PPGE-Ufes, especificamente, na linha de pesquisa “Linguagens verbal e visual”, sob a orientação da Profa. Dra. Gerda Margit Schütz-Foerste, e, a partir disso, minha integração ao Grupo de Pesquisa Imagens, tecnologias e infâncias¹ (GP-ITI), registrado no Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq)/Ufes e coordenado pela mesma professora, permitiram que eu estabelecesse um vínculo mais próximo entre esses espaços formativos, meu percurso histórico e minhas experiências.

A pesquisa com imagens, no caso desta investigação, imagens fotográficas, fascinou-me desde o princípio, pelo gosto que sempre tive pelas memórias, pelas histórias que são contadas quando visualizamos as fotografias de família. Contudo, entrar nesse campo “fascinante e movediço” (CIAVATTA, 2002, p. 16) da fotografia como mediação trouxe muitos desafios, colocando-me em outros caminhos e, por consequência, outros lugares, permitindo-me viver o tempo da travessia à qual o autor da epígrafe deste capítulo menciona.

¹ O Grupo de Pesquisa Imagens, Tecnologias, Infâncias é certificado pela Universidade Federal do Espírito Santo. Foi criado no ano de 2006, com registro no CNPq em 2008). Agrega pesquisadores em torno da investigação dos processos sociais relacionados à produção, distribuição e recepção da imagem em contextos educativos.

Somos sujeitos históricos, razão pela qual nossas escolhas não são aleatórias. Trazemos crenças, valores e experiências que movem nossas ideias e nos inserem na história do nosso tempo. As memórias da infância, os cheiros do mato, da terra, do curral, do almoço e da lenha queimando no fogão... As cantigas de minha mãe, o ranger do pedal da máquina de costura, as piadas e causos de meu pai, as músicas sertanejas do rádio à pilha, o quintal, as jabuticabeiras, as brincadeiras, a estrada, a capelinha, a escola, a venda, a igreja, a infância... Cenários e vivências de uma menina tímida, sensível e sonhadora, que, aos dez anos, foi morar fora para estudar e se tornar professora.

O interesse pelas escolas multisseriadas do campo como temática que permeia meus estudos com imagens fotográficas nasceu da minha experiência profissional e acadêmica e culminou com a pesquisa de mestrado, cuja metodologia perpassou o campo da produção imagética, com o aprofundamento dos estudos sobre a fotografia como fonte histórica e como mediação das memórias. Além disso, ser filha de pai agricultor e de mãe professora leiga de escola do campo foi determinante para esse direcionamento, fruto do pertencimento ao universo cultural campestre.

O trabalho como professora de salas multisseriadas² do campo, exercido durante longos anos, propiciou o respeito pelos professores que nelas atuam e o reconhecimento do importante papel que as escolas do campo exercem nas comunidades. Depois de passar por esses espaços, comecei a atuar também como pedagoga da rede municipal de Santa Maria de Jetibá (ES), com o que pude acompanhar o trabalho das escolas, em visitas pedagógicas, reuniões de pais e formação de professores. Nesse percurso, estive em contato com alguns programas implementados nas escolas multisseriadas do município, dentre os quais destacam-se o Programa de Educação Escolar Pomerana (Proepo)³, Escola Ativa, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) Campo e Escola da Terra.

O trabalho que exerço até hoje junto às escolas e nos grupos de formação de professores permite-me observar a riqueza de experiências expressas nas práticas dos professores das

² A escola multisseriada, ou as escolas com classes multisseriadas reúnem estudantes de vários anos e níveis em uma mesma turma, com apenas um professor responsável pela condução do trabalho pedagógico. São muitas vezes a única oportunidade de estudo para os habitantes das comunidades rurais, sendo predominantes em locais com baixa densidade populacional.

³ O PROEPO é um programa político e pedagógico bilíngue implantado em cinco municípios do estado do Espírito Santo: Santa Maria de Jetibá, Domingos Martins, Vila Pavão, Pancas e Laranja da Terra, que tem como objetivo principal valorizar e fortalecer a cultura e a língua oral e escrita pomerana. A proposta escrita da língua pomerana foi elaborada pelo etnolinguista Dr. Ismael Tressmann. A partir de 2015, o município de Itarana e o município de Afonso Cláudio também aderiram ao programa.

escolas multisseriadas, ao mesmo tempo que expõe a fragilidade dessas escolas, nem sempre valorizadas pelas políticas públicas. Seguindo a lógica do que vem sendo implantado em várias regiões brasileiras, que tem por base processos de nucleação que desrespeitam as comunidades envolvidas, seis escolas de Santa Maria de Jetibá foram extintas no período de 2013 a 2017, engrossando os dados estatísticos, que contabilizam mais de 40 mil escolas do campo fechadas nos últimos anos.

Esse cenário em que se encontram as escolas multisseriadas instigou-me e, assim, em 2014, ingressei no mestrado em Educação do PPGE-Ufes, na linha de pesquisa “Educação e Linguagens”, com o projeto “Imagem e memória: uma análise da escola multisseriada na comunidade do campo em Santa Maria de Jetibá (ES)”. No decorrer do curso, pude ampliar minhas reflexões sobre as vivências de alguns povos tradicionais, como pomeranos, indígenas, camponeses e suas lutas contra a homogeneização cultural imposta pela globalização. Fui obtendo maior aprofundamento sobre essas comunidades tradicionais⁴, bem como em temáticas como cultura, campesinato e Educação do Campo, a qual passei a entender como um projeto de educação libertadora.

Nesse processo de estudos e diálogos estabelecidos no espaço acadêmico, pude reafirmar meu interesse de pesquisa sobre as escolas multisseriadas do campo. Destaco, de modo especial, a contribuição advinda da minha participação no GP-ITI. O grupo dedica-se a debates e investigações sobre a formação de professores-pesquisadores, com os objetivos de qualificar as práticas educativas e fomentar as discussões sobre políticas públicas de formação, cultura e educação no território capixaba. Os debates promovidos partem de problemas do campo da Arte e Linguagens, desdobrando-se em estudos de textos verbais e não verbais como mediadores de processos de formação humana. Suas pesquisas não se restringem ao espaço da sala de aula, investigando a produção de conhecimentos na relação e articulação entre espaços educativos formais com a comunidade, outros espaços de formação continuada e, principalmente, na mediação com sujeitos em distintos contextos (urbano e campesino).

Essa interlocução se amplia a partir do trabalho coletivo que o GP-ITI realiza com outros grupos de pesquisa e fóruns qualificados. Nesse sentido, destacamos a colaboração com o Grupo de

⁴ Conforme o art. 3º, inciso I do Decreto 6.040/2007, são considerados povos e comunidades tradicionais os grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tal, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (BRASIL, 2007).

Pesquisa Cultura, parcerias e Educação do Campo (CNPq/Ufes), em colaboração com o Prof. Dr. Erineu Foerste, integrante da linha de pesquisa “Docência, Currículo e Processos Culturais”, com o qual investigações conjuntas são realizadas. Como resultado dessa interlocução, destacam-se os seminários “Educação, cultura e memória: pesquisa participante” e “Cultura, língua e educação”, ambos com o professor e antropólogo Carlos Rodrigues Brandão. A organização desses eventos, que aconteceram em maio de 2017, foi realizada pelos professores Erineu Foerste e Gerda Margit Schütz-Foerste. O foco foi a relação entre cultura, educação e Educação do Campo e o exercício de aprendizagem e de prática de pesquisa sobre o campesinato, com a discussão de pressupostos da Antropologia e da pesquisa participante.

Conforme constatamos a partir da investigação de mestrado, o atendimento escolar às infâncias do campo ainda é tema de muitos debates no cenário educacional (DELBONI, 2016). Temos assistido e participado de embates que desrespeitam os direitos de as crianças do campo frequentarem a escola em suas comunidades, o que caracteriza a não observância do art. 15 das “Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo” (Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE 01/2002). Essa legislação estabelece que a oferta de Educação Básica aos povos do campo deve considerar suas especificidades no que se refere aos materiais didáticos, equipamentos e laboratórios. Além disso, nas situações em que não for possível assegurá-la diretamente nas comunidades rurais, é necessário atentar-se às condições de deslocamento das crianças e professores.

No mestrado, a investigação foi desenvolvida na Escola Municipal Unidocente de Ensino Fundamental (Emuef) João Guilherme Germano Borchardt, situada na comunidade pomerana Jequitibá, Santa Maria de Jetibá. Com o objetivo de compreender os processos históricos vividos pelos sujeitos na conquista das escolas do campo e os sentidos que lhes são produzidos ao longo da sua presença na comunidade, buscamos, nos acervos fotográficos das professoras Dorothea Göering Hartwig e Melinda Borchardt Treichel, assim como das famílias locais, as memórias dos sujeitos que fazem a história da comunidade. Constatamos que, além da guarda de fotografias, por meio de relatos, as professoras e a comunidade mantêm vivas as lembranças das lutas e conquistas da escola do campo.

Constatamos que essas escolas, em especial as de classes multisseriadas, estão expostas à fragilidade frente à documentação ou guarda de suas memórias em arquivos próprios e, ainda, à ausência de políticas públicas a elas direcionadas. Contudo, sendo a economia do município de Santa Maria de Jetibá sustentada pela agricultura familiar, a escola multisseriada do campo

é um dos principais espaços para a escolarização nas comunidades campesinas. Ali, há 28 escolas multisseriadas, de um total de 39 localizadas no campo (dados fornecidos oralmente pela Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria de Jetibá, 2018). A carência de pesquisas sobre essas unidades e a ausência de políticas públicas levam-nas a sofrer processos de destituição de sua importância e de seu status de escola, sendo constantemente caracterizadas como atrasadas e de qualidade questionável. Esses fatores contribuem para a negação das escolas multisseriadas e, conseqüentemente, para sua extinção.

Ao mesmo tempo que expôs os processos de destituição das memórias das escolas multisseriadas, em decorrência da descontinuidade, rupturas e descaso das políticas públicas, a pesquisa de mestrado sinalizou que as memórias revisitadas fortalecem o vínculo de pertencimento à escola. Nesse sentido, revitalizam as lutas dos sujeitos do campo por melhoria da educação em seus contextos.

No que diz respeito à discussão que promovo nesta tese, uma imagem, especificamente (Imagem Imagem 1), foi o ponto de partida. Digitalizada no período do mestrado e armazenada em um arquivo em nuvem, de repente, sem procurá-la, encontro-a – ou ela me encontra.

Imagem 1 – Inauguração da Escola Singular Fazenda Pagung



Fonte: acervo de Dorothéa Göering Hartwig. Registro de Littio Rosa, 1962.

Vejo, nesta imagem, uma força, algo que me atrai, como o *punctum* de Barthes⁵. Muitas pessoas em uma fotografia... Uma comunidade inteira olha em minha direção... Percebo crianças uniformizadas e enfileiradas, como que prontas para uma pose. Grupos de moças, senhoras e homens. Estes usam chapéus e, em sua maioria, aglomeram-se próximo a uma barraca coberta com lona. Ao centro, destaca-se a escola, com bandeirolas penduradas e dois coqueiros na entrada. Dia de festa na Escola Singular Fazenda Pagung. Reunida, a comunidade celebra o novo prédio da unidade – o primeiro foi construído pelos moradores –, erguido em parceria com a comunidade e a então Prefeitura de Santa Leopoldina – município ao qual Santa Maria de Jetibá foi vinculado até 1989 –, que o inaugurou em 1962.

Uma escola e sua comunidade. Essa imagem instiga-me a pensar o valor da primeira para a segunda. O que é comunidade? Esse é um conceito que me acompanhou durante toda a investigação. Reafirma a proposta apresentada no projeto de pesquisa com o qual, em 2017, ingressei no curso de doutorado: retornar à comunidade da escola multisseriada na qual foi desenvolvida a pesquisa de mestrado e realizar outro estudo a partir das imagens que encontrei naquele contexto em 2015 e 2016. Trata-se de um rico acervo digitalizado de fotografias que propiciou uma análise histórica da Emuef João Guilherme Germano Borchardt. Mas algumas, como a que é mostrada na Imagem 1, referiam-se a outra escola, também localizada em Caramuru, a Emuef Adolpho Pagung.

Antes do meu efetivo retorno ao campo para a investigação aqui relatada, vivenciei um estimulante percurso de produção científica, com novos desafios e maior aproximação das discussões sobre as escolas multisseriadas no campo, povos tradicionais e a mediação fotográfica⁶. Uma atividade de extremo significado nesse percurso foi o encontro com o Grupo de Pesquisa em Educação Rural na Amazônia (Geperuaz), coordenado pelo Prof. Dr. Salomão

⁵ *Punctum* é um conceito utilizado por Barthes (1984) para definir aquilo que parte da fotografia e traspassa, punge, fere e mortifica o expectador.

⁶ As atividades resultaram na publicação de um livro (“Escola com classes multisseriadas: memórias na mediação fotográfica”), capítulo de um livro (“A escola com classes multisseriadas: processos históricos na mediação fotográfica”, na obra “Imagens e mediações nas pesquisas em educação”, que marca os dez anos do GP-ITI) e artigos (“Escola multisseriada: perspectiva contra-hegemônica de educação para os povos tradicionais do campo”, “Escolas com classes multisseriadas no município de Santa Maria de Jetibá-ES: memórias na mediação fotográfica”, “Crianças em classe multisseriada na comunidade pomerana de Santa Maria de Jetibá-ES: a fotografia como fonte histórica” e “Imagens de escolas do campo na memória de professores”, sendo este em coautoria com Thalyta Monteiro). Além disso, ao cursar o crédito “Estágio em docência”, no segundo semestre de 2018, acompanhei e participei das aulas da disciplina “Artes e educação na Educação do Campo” e do “Seminário Artes na Educação Básica: diálogos com a cultura indígena, com a cultura afro-brasileira e com a cultura pomerana”, discutindo o tema “Fotografia na comunidade pomerana”, visto que resido e trabalho em Santa Maria de Jetibá, onde a maior parte da população é pomerana e que também se constitui lócus de minhas investigações em nível *stricto sensu*.

Hage, com o qual, aproveitando que estávamos em Belém (PA) para participar do “6º Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias” (novembro de 2018), articulamos visita ao município paraense de Bujaru, para conhecer a experiência da multisseriação nas escolas das comunidades ribeirinhas e das florestas, conversando com seus professores, técnicos e estudantes. Também articulamos uma roda de conversa entre membros do GP-ITI, do Geperuaz e do Grupo de Pesquisa Culturas, Parcerias e Educação do Campo, na qual todos pudemos trocar experiências sobre o Programa Escola da Terra e sobre concepções de currículo na perspectiva da transgressão, proposta do Prof. Hage para as escolas multisseriadas. Todas essas experiências trouxeram elementos para minha nova investida no campo de pesquisa, pois, conforme Benjamim (1994, p. 46), “a experiência vivida é o alimento da narrativa”.

No retorno ao campo, em 2018, permaneceu em mim o interesse de pesquisa com imagens de escolas multisseriadas, porém, nesta investigação, meu olhar se volta para a comunidade de Caramuru – entendida como um território que, na verdade, é formado por quatro comunidades: Caramuru, Alto Caramuru, Jequitibá (onde foi feita a pesquisa de mestrado) e Alto Jequitibá, conjunto popularmente conhecido pela denominação geral Caramuru – e para as crianças de duas escolas multisseriadas, a Emuef Adolpho Pagung, localizada em Alto Jequitibá e que também recebe alunos de Alto Caramuru, e a Emuef João Guilherme Germano Borchardt, que se situa em Jequitibá.

As duas escolas situam-se nas imediações do Campus Centro-Serrano do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), instalado em Santa Maria de Jetibá em 2015. Trata-se de um município da Região Centro-serrana do Espírito Santo, colonizado por pomeranos, que, além da língua, mantêm tradições ancestrais, sendo reconhecidos como povo tradicional pelo Decreto 6.040/2007 (“Política nacional de desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades tradicionais”). Seu território é definido pelas tradições culturais repassadas pela oralidade, por artefatos, fotografias e pelas práticas cotidianas de cultivo da terra, culinária, educação, dentre outras.

A partir do diálogo com as novas comunidades, o acervo digital de fotografias foi ampliado nesta investigação, contemplando também esses novos contextos. Os registros fotográficos são, na grande maioria, de autoria do então fotógrafo local, o Sr. Littio Rosa, realizados nas décadas de 1950 a 1970. Estão sob a guarda de antigas professoras e famílias da região. As pessoas que as guardam mantêm com elas vínculos afetivos, que reportam a lembranças alegres ou tristes

do que viveram naqueles tempos, em que as comunidades envolvidas protagonizavam conquistas como construção de escolas, igrejas e estradas.

PROBLEMA DE PESQUISA

As imagens do acervo de fotografias da comunidade de Caramuru remetem ao presente das escolas, trazendo para o agora seus sujeitos, as crianças. Porém, quando falamos em imagem, memória e escola, eixos da discussão promovida nesta tese, as infâncias que ocupam a escola parecem não pertencer a essa temática. Isso porque o sentimento de passado é quase inexistente nessa fase da vida. Por isso, Ciavatta (2008, p. 11) remete-se à escola como um “[...] espaço esmaecido de memória [...]”. Destaca a autora que o sentimento de memória aflora depois, quando “[...] a vivência com os colegas de infância e de juventude tornam-se, mais tarde, ‘densos lugares de memória’, contribuindo para a construção de uma identidade singular e, ao mesmo tempo, coletiva, como pertencimento a um tempo, a um grupo com as marcas desse tempo” (p. 11).

A partir da problematização, perguntamos: qual é a relação das crianças com a imagem e a memória? Qual é o espaço que as memórias ocupam na escola? Qual é o papel da escola nesse sentido? Como tornar o acervo de fotografias históricas acessível para as escolas multisseriadas e para a comunidade de Caramuru? Quais sentidos as crianças e a comunidade darão para essas imagens?

Essas indagações foram sintetizadas na seguinte questão de investigação:

Como o diálogo entre infâncias, imagens fotográficas e memórias, mediado em processos colaborativos, pode contribuir para ressignificar a relação entre escola e comunidade?

OBJETIVO GERAL

O presente estudo busca analisar as mediações da imagem fotográfica na comunidade pomerana de Caramuru, no diálogo entre infâncias, comunidade e memórias, buscando ressignificar as relações entre escola e comunidade.

Objetivos específicos

Para atingir o objetivo geral da investigação, empenhamo-nos em:

- a) problematizar a relação entre a escola multisseriada e a comunidade tradicional pomerana no contexto campesino centro-serrano do Espírito Santo;
- b) construir processos investigativos colaborativos na relação entre escola-comunidade e suas memórias;
- c) analisar as mediações da imagem fotográfica na comunidade pomerana de Caramuru em atividades colaborativas com crianças de escolas multisseriadas;
- d) dimensionar, na mediação fotográfica, as memórias do passado, as inquietações do presente e as provocações futuras.

JUSTIFICATIVA

Para além do valor afetivo, as imagens que integram o acervo com o qual trabalhamos são documentos históricos (LE GOFF, 1992), constituindo a memória fundante do lugar. Como tal, podem trazer o conhecimento da identidade histórica e cultural da comunidade de Caramuru e – considerando as áreas que lidam com o patrimônio documental – possibilitar a formação de políticas públicas com relação à memória coletiva.

Todavia, por serem de caráter particular, essas fotografias não estão acessíveis a todos, principalmente às gerações mais jovens. Por esse motivo, antes que desapareçam como matéria, como papel que mancha e se deteriora pela ação do tempo, precisam ser conhecidas em processos educativos, por crianças e adultos da comunidade, como forma de ressignificar o patrimônio histórico do lugar, contribuindo com a formação dos sujeitos. Isso é especialmente relevante, se pensarmos que, extintos esses documentos, também estará extinta grande parte da memória visual da história e da cultura, estará destruído o monumento. Portanto, é urgente um tratamento científico a essa produção imagética, como documento e monumento. É urgente revisitar esses documentos como produção histórica e cultural da comunidade de Caramuru.

Podemos observar que, em decorrência do avanço dos meios tecnológicos de produção e circulação de imagens, principalmente pelo uso da internet, as fotografias, quando impressas, o que dificilmente acontece na atualidade, estão cada vez mais abandonadas nas caixas e nos baús, não sendo mais revisitadas da mesma forma que ocorria no passado. Nas comunidades pomeranas, por exemplo, era costume frequente visitar os parentes aos domingos, ocasião em que as fotografias não podiam faltar nas rodas de conversa, nas salas de visita, antes que o café fosse servido. Esses momentos de rememoração eram muito importantes, pois ao nosso ver as

fotos, muitos dos costumes e tradições que marcam a cultura e identidade pomeranas puderam atravessar gerações.

Por analogia com Bakhtin (2002), é relevante ressaltar que a memória do objeto só se encontra viva pela transmissão, pela circulação. Ao discorrer sobre este conceito, Amorim (2009, p. 13-14) sugere que, “[...] sem a circulação e a transmissão, o texto morre, o objeto morre. Morre por não ser recriado, reinterpretado, e morre, com ele, a sua memória, que não é outra coisa senão a memória coletiva”. Por sua vez, Jameson (1985, p. 26) analisa a produção cultural na sociedade pós-moderna e define que alguns de seus traços são “[...] a transformação da realidade em imagens e a fragmentação do tempo em uma série de presentes perpétuos”. Para o autor, nessa sociedade, desaparece o sentido da história, pela perda da capacidade de preservar o próprio passado. Começa-se, por isso, a viver um presente perpétuo, com o apagamento das tradições. A saturação informacional gerada pelos meios de comunicação se encarrega de ajudar a esquecer e serve de instrumento para uma amnésia histórica.

Nesse contexto, caracterizado pela chegada do celular e da internet, assistimos a uma intensa mudança na forma como as pessoas se relacionam. Com isso, as fotografias antigas foram perdendo espaço para as formas de produção de imagem usadas atualmente. Em meio a isso, observamos o declínio da experiência, responsável pela transmissão da tradição (BENJAMIN, 2012). Por outro lado, as imagens produzidas em aparelhos de celular e que circulam nas redes sociais impõem às novas gerações outras maneiras de conceber e se relacionar com a realidade, as quais precisam ser consideradas e problematizadas. A proposição desta pesquisa almeja que as crianças conheçam a história das escolas multisseriadas pelas imagens e memórias e, mais que isso, participem ativamente de processos de produção de imagens no momento presente.

INSPIRAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Os caminhos metodológicos concentraram esforços na coautoria das crianças em ações da pesquisa. Para embasar teoricamente essa opção, buscamos construir um diálogo no campo de estudos da infância com Sarmiento (2004, 2009), Corsaro (2011), Sánchez Parga (2009) e, mais especificamente, com as pesquisas que tratam as crianças na interface com as imagens.

Adicionalmente, a partir de Ciavatta (2002, 2008, 2009), pressupomos a fotografia como mediação, o que permite a compreensão de processos sociais que determinam as instituições, sujeitos e relações. Nesse sentido, a fotografia é o elemento mediador, a particularidade que

permite ir do singular ao universal. Schütz-Foerste (2013, p. 173) argumenta que “buscar as mediações constitutivas dos objetos, a partir da sua particularidade, é condição necessária à análise da produção cultural e, em especial, à leitura de imagens, o que pressupõe o desvelamento de sua materialidade histórico-social, ou seja, sua reconstituição histórica”.

Compreendemos as imagens como mediadoras de um mundo simbolicamente construído, portanto, elas ganham diferentes significados, conforme as representações que temos do mundo. Na teoria marxista da linguagem (BAKHTIN, 2014), as imagens são enunciados concretos que participam do processo de interação verbal, são polifônicas e produzem sentidos distintos, dependendo do contexto em que são produzidas, distribuídas e/ou recebidas.

Nessa perspectiva, avançamos na hipótese de que a leitura de imagens fotográficas pode contribuir para a construção de processos formativos, que fomentam movimentos dialógicos entre diferentes gerações, em determinada comunidade, com a ressignificação do passado, pela revisita às memórias. Na adoção dessa perspectiva, portanto, defendemos a tese de que as imagens pertencentes ao acervo de uma comunidade podem fomentar memórias das escolas e sua comunidade, na mediação potencializada por práticas colaborativas e dialógicas com crianças e as infâncias. Além disso, o encontro com as imagens provoca a ressignificação de memórias no tempo presente e para além dele, como possibilidade para movimentos futuros.

Pensada como presente, a memória traz para a discussão os sujeitos das escolas da comunidade de Caramuru, no caso, as crianças e o conceito de infância. Esse conceito contribuiu para o delineamento de estratégias de pesquisa mais participativas, do “fazer com”, o qual se concretizou em forma de oficinas e na organização de uma exposição mediada pelas infâncias. Dessa forma, a produção de dados ocorreu durante um projeto educativo (APÊNDICE D) desenvolvido com as Emuef’s João Guilherme Germano Borchardt e Adolpho Pagung, no período de junho de 2018 a agosto de 2019.

Em 2018, fizemos o levantamento de imagens históricas junto às comunidades; rodas de conversa mediadas por imagens fotográficas; visita a espaços históricos, como a antiga venda da família Pagung. Em 2019, redimensionamos o projeto de pesquisa, com vistas a inserir as crianças de forma mais intensa no processo. Assim, organizamos momentos para a construção de brinquedos ópticos, como caixa escura para simular a luz projetada na câmera escura, o visor e a câmera pinhole, além da experiência de construção de negativos e do processo da cianotipia, uma impressão artesanal. Paralelamente às vivências, fomos fazendo registros fotográficos com

as crianças no espaço da comunidade, promovendo uma releitura do patrimônio histórico registrado nas fotografias antigas.

Todo esse trabalho culminou com a organização e realização da exposição fotográfica **“Um olhar sobre a escola e a comunidade: recolorindo o passado”**, aberta para a comunidade no dia 15 de agosto de 2019, no auditório do Ifes – Campus Centro-Serrano. A exposição compreendeu fotografias históricas e fotografias contemporâneas. As primeiras foram reproduzidas do acervo de antigas professoras e de famílias da comunidade, enquanto as fotografias atuais foram produzidas pelas crianças das duas escolas multisseriadas, por meio de aparelhos de celular *smartphone* e câmeras digitais. A produção de fotografias pelas crianças no momento presente, suscita questões em que a imagem é problematizada a partir de novas temporalidades, num diálogo entre as fotografias históricas e contemporâneas.

ESTRUTURA

No que diz respeito à estrutura, a tese está dividida em seis capítulos. O **Capítulo I** propõe um diálogo entre infâncias, imagens e memórias, a partir dos estudos sociológicos de Sarmiento (2004, 2009), Corsaro (2011) e Sánchez Parga (2009) e da produção científica sobre infâncias e imagem fotográfica, imagem e mediação em contextos educativos da infância, além de estudos sobre infâncias pomeranas.

Com base no entendimento de que os homens se formam a partir das relações materiais e simbólicas que estabelecem na história e na cultura, o **Capítulo II** problematiza a relação entre a escola multisseriada com o contexto particular das comunidades pomeranas, campesinas, centro-serranas do Espírito Santo. O diálogo com autores clássicos e contemporâneos (TÖNNIES, 1973; BUBER, 1987; BAUMAN, 2003, 2007; CHAUÍ, 2008; BRANDÃO, 2012) ofereceu o embasamento sobre os conceitos de comunidade e de comunidade tradicional.

O **Capítulo III** apresenta a metodologia do estudo, sublinhando a busca por estratégias participativas das crianças na pesquisa, com a descrição e justificativa para a escolha dos espaços, dos sujeitos que participaram da pesquisa e do percurso para produção dos dados.

O **Capítulo IV** destaca a opção teórico-metodológica pela imagem como mediação, recorrendo sobre o conceito de mediação, bem como sobre a imagem fotográfica e seus desdobramentos histórico-epistemológicos. Nesse sentido, aprofunda estudos sobre imagem e sobre o processo histórico da fotografia, com suas rupturas no pensamento correlacionadas às

formas de compreender o mundo, a partir de Benjamin (2012), Santaella (2005) e Machado (2005). A memória e sua constituição foram situadas na perspectiva histórico-cultural, por meio dos signos mediados socialmente (VYGOTSKY, 1987, 2001). Assim, a memória humana e a história tornam-se possíveis no e pelo discurso (SMOLKA, 2000). O embasamento para os estudos sobre memória coletiva compôs-se com Le Goff (1992), Halbwachs (2006) e Pollak (1989, 1982); sobre memória e experiência, com as proposições de Benjamin (2012); sobre memória e projeto de futuro, com as contribuições de Velho (2003).

O Capítulo V apresenta as mediações da imagem na comunidade de Caramuru no diálogo da infância com as fotografias, resultado de um processo colaborativo construído com as duas escolas multisseriadas participantes do estudo e com o Ifes. O capítulo ressalta o protagonismo infantil e o papel ativo da pesquisadora e pesquisados, culminando na exposição fotográfica. Essas mediações evidenciam os modos de relacionar-se com as diferentes temporalidades da imagem (fotografias do passado e do presente) e os modos de apropriação dos processos de produção da imagem vivenciados pelas crianças do campo.

O Capítulo VI analisa as mediações da imagem na comunidade de Caramuru nas memórias dos sujeitos, a partir da exposição fotográfica. Propõe-se a pensar nos sentidos produzidos nas memórias mediadas pelas imagens expostas e na possibilidade de viver a “experiência” no sentido benjaminiano, provocada pelo processo de rememoração vivenciado na exposição. Por fim, nas memórias mediadas pelas fotografias, analisa a ressignificação dessas memórias no presente e as possibilidades de movimentos no futuro.

Finalizando, as **Considerações conclusivas** destacam a construção dos vínculos afetivos que permitiram a produção dos dados. Demonstaram como cada etapa constituiu-se necessária para que o conhecimento fosse confrontado e ampliado, permitindo a análise das categorias que emergiram dos dados e a confirmação da tese de que as imagens pertencentes ao acervo de uma comunidade podem fomentar memórias das escolas e sua comunidade, na mediação potencializada por práticas colaborativas e dialógicas com crianças e as infâncias. Além disso, o encontro com as imagens provoca a ressignificação de memórias no tempo presente e para além dele, como possibilidade para movimentos futuros. Com essa afirmação, queremos contribuir para potencializar discussões sobre o papel da imagem fotográfica na formação de sujeitos, em atividades colaborativas entre escola e comunidade.



Aluna da Emuef Adolpho Pagung.
Fonte: registro da pesquisadora, junho de 2019.

CAPÍTULO I

CONCEPÇÕES DE INFÂNCIAS, IMAGEM E MEMÓRIA

Queremos nos deter sobre esse rio do tempo que é a memória e o lugar que ocupa na escola, permitindo aflorar lembranças e formas de ser que constituem sua identidade.

Maria Ciavatta

1.1 ESCOLA: LUGAR DO ENCONTRO DE INFÂNCIAS, IMAGENS E MEMÓRIAS

Quando aventamos a possibilidade de organizar uma exposição fotográfica na comunidade de Caramuru, logo pensamos em envolver as escolas multisseriadas. Porém, nas muitas atividades relacionadas ao evento, nosso desejo não era obter somente a participação dos professores, mas, principalmente, das crianças. Algumas concepções orientam nossas escolhas: a primeira é a de que a escola deve ser compreendida como lugar de memória (CIAVATTA, 2008). Também acreditamos que a memória tem papel na formação da identidade dos sujeitos e do lugar e que a escola pode e deve protagonizar o encontro das gerações pela transmissão da memória. Esta é a segunda concepção, defendida por nós, a de que infância e memória precisam dialogar. Por fim, a terceira é a compreensão das crianças como sujeitos ativos, capazes de participar da cultura de seu tempo e de contribuir na sua reinterpretação (SARMENTO, 2009; CORSARO, 2011).

Imagens, infâncias e memórias são, portanto, os eixos em que se ancora este estudo. No entanto, a discussão desses três conceitos é tecida no contexto das escolas multisseriadas da comunidade pomerana de Caramuru, no Capítulo II. Neste capítulo, especificamente, discutiremos as apropriações teóricas obtidas nos diálogos com os estudos sobre tais conceitos.

A concepção de infância a partir qual esta investigação foi desenvolvida tem se afirmado também em minhas vivências como professora e pedagoga de anos iniciais do Ensino Fundamental e, ainda, na constatação de que, por imposição da vontade do adulto, a criança é levada a suprimir a manifestação de sua identidade, assumindo a identidade de estudante. Nessa condição, quase sempre, suas ideias e opiniões são desconsideradas, porque a ideia de infância que perpassa o imaginário social ainda é a ideia de futuro, do vir a ser, remete ao não lugar. Rosemberg (apud SILLER, 2011) sublinha a existência de uma visão socialmente negativa em

relação às crianças, a qual pode ser observada na etimologia da palavra (*in-fans*), que se refere àquele que não fala. Por isso, as crianças passaram a ser compreendidas como “o não adulto”, “um vir-a-ser”, “potencialidade e promessa” que será desvelada no futuro, na vida adulta, socialmente de maior valor.

Ao analisar os usos sociais e o sentido das fotografias e das práticas sociais em uma sociedade camponesa no início dos anos 1960, Bourdieu e Bourdieu (2006) constataram que as crianças nunca eram o centro das atenções, como acontece hoje em dia. As grandes festas e cerimônias da aldeia eram, sobretudo, eventos para os adultos. Segundo os autores, foi apenas a partir de 1945 que as celebrações destinadas às crianças, por exemplo, o Natal e a Primeira Comunhão, tornaram-se importantes. Os autores observaram, ainda, que à medida que as sociedades passam a dedicar mais atenção às crianças e, dessa forma, às mulheres como mães, o hábito de tirar fotografias de crianças aumenta.

A observação de Bourdieu e Bourdieu (2006) sobre a ampliação do protagonismo das crianças nas imagens fotográficas acompanha uma evolução histórica na atenção dada à infância. Compreendê-la é compreender, também, que as crianças ocupam, cada vez mais, lugares sociais. Nessa direção, a seguir, discorreremos, a partir dos estudos da Sociologia, sobre a emergência do conceito de infância como categoria geracional e sobre como as crianças vêm se constituindo como sujeitos socioculturais.

1.2 O CONCEITO DE INFÂNCIA: AVANÇOS E CONTRADIÇÕES

A evolução da importância dada às crianças, observada nas práticas da fotografia, é resultado de mudanças na concepção de infância, também em constante reformulação, sendo, portanto, uma construção histórica. Segundo Ariès (1981), o aparecimento da noção de infância se dá entre os séculos XVI e XVII, quando surge o sentimento de infância. Até então, as crianças eram consideradas adultos em miniatura, compartilhando dos mesmos espaços que os adultos. Entre estes e aquelas, não havia uma concepção específica que abarcasse aspectos além das diferenças biológicas.

Conforme Sarmiento (2004), a ideia de infância como categoria social emerge com a modernidade, com a conjugação de vários fatores, dentre eles a institucionalização da escola pública e a reconstituição da família, ocorrida em virtude da centralidade na prestação de cuidados e estímulos ao desenvolvimento da criança. Com a emergência da escola de massas,

desenvolvem-se saberes sobre a criança, como a Pediatria, a Psicologia e a Pedagogia, resultando em um conjunto de normas e atitudes nem sempre formalizadas, mas que regulam uma administração simbólica da infância (SARMENTO, 2004).

Também no campo investigativo, o estudo das crianças, a partir da década de 1990, ultrapassou os limites tradicionais, antes restritos aos campos mencionados, para considerar o fenômeno social da infância, concebendo-a como categoria autônoma, conforme Sarmento (2009). Ademais, observa o mesmo autor que, bem antes disso, a Sociologia já considerava a inserção social das crianças. Desde os anos 1930, a expressão “Sociologia da infância” já se encontrava formulada, com a teoria da socialização de Émile Durkheim. Nesta, a infância constituiu-se como objeto de estudo, como geração sobre a qual os adultos realizam uma ação de transmissão cultural e de socialização.

Explica Sarmento (2009) que o conceito de socialização, mais do que uma forma de interpretação da condição social da infância, constitui o próprio fator de sua ocultação, uma vez que é vista como o “ainda não” e/ou “em vias de ser”, sendo sempre uma expressão de transição, incompletude e dependência. Nessa concepção, a Sociologia não se ocupava da criança como um ser social, mas do estudante, que ocupava posição de anomalia e desviância. Salvo raras exceções, é nessa condição, conforme o mesmo autor, que as crianças são estudadas tradicionalmente pela Sociologia.

Como produto social, na contemporaneidade, à qual Sarmento (2009) se refere como 2ª modernidade, os mecanismos de controle simbólicos da infância expandiram-se, situando a criança no centro da atenção e cuidados. Criam-se agências globais reguladoras dos direitos das crianças. O autor aponta uma série de fatores de institucionalização da vida das crianças, dentre os quais sua participação no mercado, as mudanças estruturais nos papéis familiares, com uma excessiva ocupação das crianças em instituições controladas pelos adultos, e a crise nas instituições escolares. Nesse contexto, pelas formas de controle a que estão subordinados os seus modos de vida, “[...] as crianças parecem mais assujeitadas, e não sujeitos” (SARMENTO, 2009, p. 10).

Ao discorrer sobre os modos de objetivação da infância na sociedade capitalista, Sánchez Parga (2009) sentencia que declarar a criança como sujeito, e não como objeto não garante que ela seja realmente sujeito. Em sua análise, desde cedo a subjetividade da criança, da pessoa, se encontra alterada por um processo crescente de objetivação, produto da ação do capital,

processo que não só produz mercadoria para os homens, como também produz homens para o mercado (MARX apud SÁNCHEZ PARGA, 2009). Daí decorre que quanto mais se insiste na subjetividade da criança, mais é preciso suspeitar de sua objetivação.

El niño em la sociedade moderna (sociedade de mercado) cada vez menos es pensado, tratado y administrado desde la responsabilidad estatal, para ser cada vez mais pensado, tratado y administrado desde la racionalidad mercantil sometido a la lógica del objeto em el sentido del objeto de consumo, que comporta uma alienante promoción y publicidade de la infancia (SÁNCHEZ PARGA, 2009, p. 31).

A construção da subjetividade se dá pelo reconhecimento mútuo entre sujeitos, em um processo que começa pelo olhar, na comunicação intersubjetiva com os pais, e, posteriormente, no nível da palavra, na comunicação verbal entre pais e filhos. A subjetividade é, portanto, produto de relações pessoais subjetivas de reconhecimento mútuo entre sujeitos. Conhecer o outro é reconhecer-se no outro, “[...] lo cual significa que el conocimiento de outra persona em cuanto sujeto es siempre um reconocimiento” (SÁNCHEZ PARGA, 2009, p. 35).

Para o mesmo autor, a exposição precoce, fenômeno da vida moderna em que as crianças são cada vez mais afastadas dos pais e expostas ao mundo, como se este fosse uma vitrine, um mostruário do qual elas mesmas fazem parte, compromete a construção da subjetividade. Por isso, na sociedade do mercado, dominada pela racionalidade instrumental, torna-se cada vez mais difícil o desenvolvimento da subjetividade pelo reconhecimento. Sánchez Parga sublinha, ainda, que a dificuldade do adulto em colocar-se no lugar da criança decorre de sua incapacidade de restabelecer sua própria infância, do que deriva a manipulação das crianças como se fossem coisas.

Desse modo, Sánchez Parga (2009) defende que toda ideologia sobre discursos e saberes sobre as crianças, por ele referida como *infantologia*, traduz-se em uma massiva necessidade de falar dos direitos da criança, de sua cidadania, de sua participação, de sua sexualidade, de sua educação. Esse comportamento é tão objetivador, que é incapaz de pensar todos esses aspectos tendo como ponto de partida a condição da própria criança, de sua subjetividade infantil, de sua singularidade. O equívoco de compreender a criança como um adulto, partindo das preocupações e desejos situados neste, e não naquela, é precisamente o que o mercado solicita com a publicidade.

A análise da infância em si mesma, isto é, como categoria sociológica do tipo geracional, é mais recente e recebe a designação de “Nova Sociologia da Infância” para indicar essa renovação no campo dos estudos sociológicos. Conforme Sarmiento (2009), a Sociologia da Infância tem

ganhado expressão no decurso das duas últimas décadas, incorporando à sua agenda teórica a interpretação das atuais condições de vida das crianças, na tentativa de compreender a criança e seu lugar na sociedade.

Entretanto, o autor destaca um dos paradoxos atuais que movem esses estudos: “nunca como hoje as crianças foram objecto de tantos cuidados e atenções e nunca como hoje a infância se apresentou como a geração onde se acumulam exponencialmente os indicadores de exclusão e de sofrimento” (SARMENTO, 2009, p. 3). Portanto, na sua análise, ao incorporar o estudo das condições de vida das crianças, a Sociologia da Infância acaba incorporando a reflexibilidade sobre a realidade social.

O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 8).

Conforme Sarmento (2009), a Sociologia da Infância propõe o estabelecimento de dois objetos de estudo: as crianças como atores sociais, nos seus mundos de vida, e a infância como categoria social do tipo geracional, socialmente construída. As crianças agem e interpretam o mundo, não só exprimem a cultura societal na qual se inserem; ao mesmo tempo, veiculam formas genuínas de inteligibilidade, construindo, portanto, o que o autor designa como culturas da infância.

Sarmento (2004) identifica os princípios geradores e as regras das culturas da infância. O primeiro princípio é a interatividade, que representa as múltiplas interações que as crianças estabelecem, em especial, entre os pares; o segundo princípio é a ludicidade, traço fundamental das culturas infantis e na recriação do mundo, o que faz do brincar, portanto, condição de aprendizagem e de sociabilidade; como terceiro princípio, o autor destaca a fantasia do real, forma como as crianças fazem a transposição, a recriação no ato de interpretação dos acontecimentos e situações; por último, está o princípio da reiteração, que consiste em uma maneira própria de interpretar o tempo, marcado pela não linearidade, com a contínua recriação de situações e rotinas.

Em seus escritos sobre a criança e o brinquedo, Benjamin (2009, p. 104) auxilia-nos na compreensão dos elementos característicos das culturas infantis:

Nesses produtos residuais, elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma relação nova e

incoerente. Com isso, as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande.

Por meio do brincar, a criança subverte o mundo adulto, ressignifica o mundo das coisas, recriando seu próprio mundo. Ao revisitar suas memórias, Benjamin (2009) tece uma percepção sobre a infância a partir de suas próprias experiências com espaços e brinquedos, rompendo com a ideia da criança como um sujeito em devir e apresentando uma criança que cria, imita, renova, inventa e percebe o mundo com uma perspectiva própria.

Ao se referir à maneira como as crianças reinterpretam a cultura na qual estão inseridas, Corsaro (2011) formula o conceito de “reprodução interpretativa” no qual as crianças não se limitam a imitar ou internalizar o mundo em torno de si. Conforme o autor, em um esforço de interpretar e dar sentido a esse mundo, elas reinventam e transformam a cultura. Na tentativa de atribuir sentido ao mundo adulto, as crianças passam a produzir coletivamente seus próprios mundos e culturas de pares.

Por isso, em suas pesquisas, Corsaro (2011) apresenta as crianças como atores sociais ativos, produtores de cultura, na interação com seus pares, assim como naquelas que estabelece com os adultos. Segundo o autor, o conceito de cultura de pares significa “[...] um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares” (p. 128).

Nesses avanços e contradições, é fato que os estudos com as crianças e com as infâncias ocupam cada vez mais os espaços de discussões, no campo da Psicologia, da Sociologia e da Pedagogia. Compreendidas como categoria social do tipo geracional, as crianças constroem suas culturas de modo singular, em meio ao real e ao imaginário, nas interações com seus pares e com os adultos.

Como resultado dos estudos da nova Sociologia da Infância, é cada vez mais recorrente a participação das crianças nas pesquisas em Educação, uma vez que passam a ser vistas como sujeitos ativos e que integram o processo educativo. Nessa direção, procuramos construir um diálogo com autores que defendem o protagonismo da infância nas pesquisas, para, em seguida, buscar uma aproximação com estudos que trazem a infância na mediação das imagens e memórias, foco deste estudo.

1.3 CRIANÇAS COMO SUJEITOS ATIVOS NO PROCESSO DE PESQUISA

Conforme Demartini (2006), a incorporação de crianças ao processo de pesquisa tem permitido explorar as relações que elas estabelecem em seus grupos de convivência, a forma como se veem e também as emoções que acompanham suas diferentes vivências. Acrescenta a autora que essa incorporação pode, ainda, permitir releituras das explicações sociológicas sobre os processos de socialização e aprendizagem nos quais as crianças estão envolvidas, uma vez que elas podem atribuir-lhes significados diferentes daqueles formulados pelos adultos. Silva e Sodré (2017) atestam que a decisão de escolher as crianças como informantes do seu cotidiano ancora-se, sobretudo, no fato de que isso significa que elas são compreendidas como aptas a falar sobre o contexto no qual vivenciam suas infâncias, além de se constituírem como legítimas colaboradoras nos processos de críticas, reflexões e proposições no que diz respeito aos espaços e às práticas educativas.

Em investigação sobre as crianças do campo e suas vivências, Silva e Sodré (2017) tomaram o brincar na escola como parte do processo de mediação entre o local de vida (o campo) e o ambiente escolar como revelador de aspectos sociais e individuais dos sujeitos pesquisados. Assim como Vygotsky (2010), as autoras consideram a vivência como uma unidade indissociável entre o meio e aquilo que é vivenciado. Dessa forma, a vivência pode ser considerada “[...] uma situação experimentada de forma diferente por cada sujeito (envolvendo a experiência e a forma como esta o afeta), ancorada no meio (físico, social e cultural), que constrói a subjetividade de quem vivencia” (SILVA; SODRÉ, 2017, p. 365). Assim, a partir das experiências vividas na escola, na família e em outros espaços da comunidade, as crianças constroem suas subjetividades.

Ao propor pesquisas com crianças, Brandão (2003) pontua que, na escola, na sala de aula e em outros territórios sociais, há uma fronteira entre a criança e a comunidade de acolhida. O autor caracteriza esse encontro como “dois mundos de vidas e culturas”, que se cruzam e se entrecrocavam continuamente. Porém, nos espaços de convivência, “há uma cultura própria, sistemas de viver e de pensar que não são apenas delas [crianças], mas que pertencem a pequenos mundos-de-intervalo que elas logram criar e recriar no universo de sentidos e poderes dos adultos em que são convocadas a viver” (p. 195). É nessas brechas que as crianças vivem frações de suas próprias vidas, sem os ditames do mundo adulto.

Além disso, Brandão (2003, p. 196) chama a atenção para o fato de que, muitas vezes, a escola não consegue alcançar essa cultura infantil, ao contrário do que fazem determinadas manifestações culturais, como músicas que contêm “[...] a estética de uma ética do menino e da menina daqueles lugares”. Assim, porque as crianças “[...] criam seus mundos nos mundos em que são criados”, Brandão (2003, p. 199) propõe que as crianças sejam coparticipantes em momentos de pesquisa comunitária. Quando a pesquisa se põe nessa direção, a própria ideia de comunidade, em vez de estar situada na oposição convergente entre escola *versus* comunidade, desdobra-se em diferentes círculos de relações, como a sala de aula e outros espaços de vivência da e na escola, além de locais de vida e de trabalho na comunidade.

Nessa perspectiva, as contribuições de Demartini (2006), Silva e Sodré (2017) e Brandão (2003) reforçaram nosso propósito de envolver as crianças das escolas multisseriadas neste estudo. O intento foi configurar uma participação ativa durante o processo, desde o envolvimento na temática e, posteriormente, na organização da exposição. Para melhor orientação nesse sentido, procuramos por pesquisas desenvolvidas com imagem, memória e infâncias, priorizando a imagem fotográfica, por ser nosso foco nos estudos de imagem.

1.4 ESTUDOS SOBRE INFÂNCIAS E IMAGEM EM CONTEXTOS EDUCATIVOS

Entendendo a imagem como dimensão necessária à formação humana, percebemos que o campo da produção imagética é aberto e pouco explorado pela educação escolar, sobretudo quando se trata de como as imagens são significadas e ressignificadas nas práticas sociais e nos processos de formação mediados por imagens. Na pesquisa relatada nesta tese, o interesse é estabelecer uma interlocução com estudos dessa área, para delimitar um campo teórico cujas discussões possibilitem o aprofundamento da compreensão da imagem como mediação em processos educativos e que, além disso, ressaltem o protagonismo infantil em pesquisas com imagens.

Nessa direção, a partir das bases de dados, foram identificadas pesquisas com fotografias desenvolvidas nos últimos dez anos em espaços escolares de Educação Infantil e Ensino Fundamental ou em contextos não formais, que fossem caracterizadas pelo protagonismo infantil e nas quais fosse ressaltado o papel das imagens fotográficas na formação para a cidadania. As buscas foram feitas com o uso dos descritores “imagem e mediação”; “fotografia e mediação” nas seguintes bases: Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)/Plataforma Sucupira; Biblioteca Digital

de Teses e Dissertações da Ufes, com destaque para os estudos do Grupo de Pesquisas Imagens Tecnologias e Infâncias; anais de dois eventos: o Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação e o Encontro Nacional de História Oral. O recorte temporal da busca compreendeu os anos de 2008 a 2018. Do material encontrado, com base nos critérios mencionados, priorizamos a revisão dos seguintes estudos: Rossoni (2004, 2009, 2017), Freitas (2009), Vill (2009), Ferreira (2011), Cassimiro (2012), Soares (2012, 2017), Monteiro (2013), Souza e Santos (2013), Souza (2014) e Rocha (2016).

Com viés etnográfico, as pesquisas de Vill (2009), Rossoni (2004, 2009, 2017) e Souza e Santos (2013) propõem experiências fotográficas em forma de oficinas. Embora os contextos sejam distintos, esses estudos têm em comum o olhar para grupos e comunidades em situações de exclusão social e lutas por direitos. As análises das fotografias produzidas abarcam diferentes perspectivas, porém, conservam o comprometimento com a questão social que a fotografia pode problematizar.

No Complexo da Maré, periferia urbana da cidade do Rio de Janeiro, Rossoni (2009) buscou desvelar as experiências de jovens como fotógrafos da própria comunidade. Ao mesmo tempo, seu intuito foi compreender como, nessa relação, a vida foi se potencializando e novas forças foram se constituindo em complexos e híbridos movimentos. Tendo Walter Benjamin como aporte teórico, as experiências estão marcadas nas narrativas orais e nas fotografias produzidas pelos participantes – tudo isso indissociado das próprias narrativas do pesquisador, construídas durante sua passagem pela região. Dessa incursão subjetiva, também foi produzida uma fotocartografia, ou seja, um encadeamento narrativo como resultado de uma cartografia visual, na qual os aspectos visuais desse vivido de sentidos são apresentados.

Em “O compromisso do olhar”, Rossoni (2017) retorna ao contexto do Assentamento Piranema, vinculado ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, em Fundão (ES), 15 anos depois de ali desenvolver sua pesquisa de mestrado (“Fotografia e construção de identidade de crianças do MST: o sentido vivido a partir de uma prática educativa”). Em 2004, o autor havia estudado como se revelam os modos de construção de identidade/alteridade dos sujeitos. Teve como base discursos verbais e não verbais por eles enunciados, associados à produção de um conjunto de fotografias em uma oficina oferecida a 34 crianças da Escola Itaguantiba, que atendia àquele assentamento. Naquele estudo, partiu do conceito de identidade da semiótica de Julios Greimas, concebendo o conjunto de fotografias produzidas pelas crianças do assentamento Piranema

como textos imagéticos, cuja narrativa visual deu visibilidade e pontuou onde e como os sujeitos da pesquisa constroem suas identidades.

Na investigação de 2017, seu intuito foi compreender como, ao integrarem os sujeitos à cadeia produtiva, as tecnologias do numérico potencializaram os usos da imagem fotográfica como possibilitadora de experiências éticas, estéticas e políticas. A pesquisa tomou como objeto a relação com as formas atuais de produção da imagem (dispositivos tecnológicos), considerando os sistemas de armazenamento, circulação e exibição das fotografias e, ainda, o conteúdo das imagens produzidas pelos mesmos participantes da investigação anterior. Assim, o estudo concluiu que a tecnologia digital promoveu não só uma nova forma de conceber, praticar e explorar a imagem fotográfica, mas, também, potencializou, via produção das *selfies*, a apropriação de novas imagens/identidades. Para o autor, ao se apropriarem da sua própria imagem e fazerem-na circular nos espaços de sentido, os participantes da pesquisa adquiriram uma identidade que não mais se caracteriza pela homogeneidade estereotipada de um movimento social. Ao contrário, circulam pelas redes com seus afetos, intimidades e fantasias. Estas imagens não retratam um mundo real capturável, como memória do assentamento, mas apresentam uma maneira de inventar o mundo, em tripla perspectiva: ética, estética e política.

Fotografias produzidas por crianças da Casa Chico Mendes, instituição não governamental de uma comunidade de Florianópolis, foram o meio para que Vill (2009) estudasse o sentido da infância, fundamentado na filosofia da infância, que busca uma perspectiva atemporal, de uma inventividade ligada à ideia de acontecimento, ou seja, lugar de possível experiência. A pesquisadora buscou perceber as crianças por outro ponto de vista, constituindo uma narrativa sobre como elas veem e vivem a infância. A partir do convívio com as crianças e pela análise das fotografias por elas registradas, foram considerados como pontos de reflexão o âmbito da novidade, vivida, de um lado, pela pesquisadora, no encontro com a infância, de outro, pelas crianças, quando se viam sujeitos no ato de fotografar e produzir sentidos sobre o lugar ocupado pela escola em suas vidas, o que elas legitimam e o sentido de transformação necessário a esse lugar.

Souza e Santos (2013) discutem o papel da fotoetnografia como instrumento material, simbólico e antropológico, que permite o diálogo e o auto-reconhecimento dos sujeitos descendentes de quilombolas, além de contribuir para outras discussões no nível mais político, como o reordenamento agrário de terras. A reflexão fez parte do projeto “Perfil fotoetnográfico das comunidades quilombolas do Sub-médio São Francisco: identidades em movimento”, em

que a fotoetnografia foi usada como principal recurso documental no uso da imagem, visando a construir um perfil dessas comunidades a partir de um banco de imagens.

No campo dos estudos com infâncias e fotografias que concebem o protagonismo infantil na colaboração com a pesquisa, destacamos as contribuições trazidas por Rocha (2016) e Cassimiro (2012), ambas obtidas em contextos camponeses. Rocha (2016) apresenta um recorte do estudo desenvolvido com fotografias e crianças como ação do programa de extensão “Educação e memória: diálogos com a diversidade camponesa”, vinculado ao Núcleo Educamemória, do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande, desenvolvido em 2014. O estudo contou com a colaboração e (co)produção de 14 crianças do 4º ano do Ensino Fundamental e da educadora da escola Carlos Soares da Silveira, situada na comunidade de Nova Gonçalves, Canguçu (RS). O objetivo foi, por meio da fotografia e de roda de diálogos, compreender como as crianças percebiam os espaços que constituem o contexto por elas vivenciado. As imagens fotográficas realizadas no entorno da escola e na comunidade sinalizaram que elas promovem uma reinterpretação do contexto da vida no campo, do mundo do trabalho, dos espaços de brincadeiras e da cultura pomerana, à qual pertencem. O estudo reforçou a ideia de crianças como atores sociais que (re)produzem cultura e, de forma inventiva, reinterpretam seus contextos de vida.

Cassimiro (2012), por sua vez, propôs com as crianças interlocuções sobre os espaços físicos do ambiente de uma escola de Educação Infantil pública de Ilhéus (BA). Seu estudo foi marcado pela escuta mediada por fotos tiradas pelas próprias crianças e aponta que a possibilidade de brincar constitui o principal critério de escolha para o registro das fotografias, assim como o contato com os elementos da natureza. Conforme a pesquisa, as crianças dessas escolas estão confinadas em pequenos espaços fechados, restritivos aos modos próprios de vida no campo, e suas imagens destacam lugares críticos, que merecem mais cuidado por parte da escola e dos órgãos competentes.

Com a mesma perspectiva, o campo empírico da pesquisa de Freitas (2009) foi constituído por estudantes do 4º e 5º anos de escolaridade, visando a perceber e compreender, a partir da produção de imagens fotográficas da escola, que outros modos de ver esse espaço moram nos olhos das crianças. Mais do que imagens produzidas pelos estudantes para apresentar a escola, as fotografias apresentam aspectos da complexidade da vida cotidiana no ambiente escolar, incluindo movimentos ambíguos: ordem/desordem, controle/descontrole, mostrando-o como um espaço de tensão entre diferentes lógicas e saberes.

1.4.1 Imagem, mediação e memórias: contribuições do Grupo de Pesquisa Imagens Tecnologias e Infâncias – Ufes

O GP-ITI, vinculado ao Centro de Educação da Ufes, agrega pesquisadores em torno da investigação dos processos sociais relacionados à produção, distribuição e recepção da imagem em contextos educativos. Sua produção sobre a imagem nesses contextos no Espírito Santo é expressiva, destacando-se em nível nacional, principalmente nas temáticas imagem e mediação.

Na busca realizada na base de dados Capes/Plataforma Sucupira, das oito pesquisas encontradas com os descritores “imagem e mediação”; “fotografia e mediação”, cinco foram produzidas por seus pesquisadores. Na análise que aqui realizamos, estão incluídos os estudos de Ferreira (2011), Souza (2014), Monteiro (2013) e Soares (2012, 2017), selecionados em função das discussões que trazem sobre as infâncias e as mediações de imagens na formação de crianças em diferentes contextos e vivências.

Baseando-se na fundamentação teórica de Vygotsky, Sarmento, Schütz-Foerste e Araújo, Ferreira (2011) reporta-se à leitura de imagens na Educação Infantil. Seu estudo analisa desenhos do imaginário de palácios construídos pelas crianças, para perceber como seus discursos imagéticos podem ser mediados por imagens da cidade. Sua conclusão enfatiza a relevância das práticas educativas em espaços expositivos e o desvelar da imaginação e a expressão criativa das crianças, as quais, assim como o professor de Artes, os monitores, professores e pedagogos são sujeitos desse processo de ensino-aprendizagem.

Por sua vez, Monteiro (2013) analisou como a experiência coletiva (*Erfrahrung*) e a experiência individual (*Erlebnis*), pressupostos de Walter Benjamin, manifestam-se no processo de produção de cinema de animação, em especial, na formação das crianças, quando passam de espectadoras a autoras/produtoras. Mediada pela imagem em movimento, a pesquisa analisa as narrativas das crianças e suas manifestações de experiência, que engendram o aprendizado escolar e também suas vivências sócio-histórico-culturais. Nessa abordagem, os conceitos de "experiência" e "vivência" são ampliados pelas reflexões de Vigotski sobre mediação, apropriação, criação e imaginação. A interlocução com Manuel Jacinto Sarmento expande concepções acerca do conceito de criança/infância, dimensionando-a como ser social ativo/participativo inserido em uma sociedade e em uma cultura. Os resultados do estudo vão ao encontro dessa concepção, uma vez que, ao discutirem conceitos cinematográficos como modelagem, sequência de imagens, captura e edição de vídeos, as crianças ampliam

significativamente as experiências e assumem lugar de protagonismo na produção de conhecimento.

A reconstrução da memória da escola com estudantes de Ensino Médio, por intermédio de intervenções em fotografias que reproduziam o percurso histórico da escola, foi a via percorrida na investigação de Souza (2014). Embora não tratando da infância, o estudo enfatiza o papel da memória, reconstruída por meio da imagem fotográfica, na formação dos sujeitos, que, na visão da autora, perpassa a constituição histórica da escola e as marcas nela deixadas por aqueles, uma vez que o passado age sobre o presente (res)significando-o.

A partir de práticas educativas com crianças da Escola Municipal de Ensino Fundamental Jorge Amado, situada na Serra (ES), Soares (2012) buscou compreender o envolvimento/diálogo por elas estabelecido com as produções artístico-culturais do município. A autora baseou-se em conceitos de mediação, imaginário e apropriação interativa no cotidiano, com base em pensadores como Vigotski, Benjamin, Kramer, Vasconcellos e Sarmento, constatando que houve a (res)significação e ampliação de repertórios imagéticos/discursivos. Sua investigação posterior aprofunda a discussão sobre imagens e memórias no que ela denomina “(com)textos educativos”, representados pelos mesmos espaços da pesquisa anterior, porém, com crianças/adolescentes de uma turma de 6º/7º anos. Os resultados apontaram para a possibilidade formativa de um trabalho baseado na colaboração-parceria, centrado nas narrativas e trocas simbólicas entre os sujeitos. Diante disso, defende a tese de que o cultivo das imagens e memórias tradicionais se dá por meio de narrativas vivas (SOARES, 2017).

As pesquisas desenvolvidas no âmbito do GP-ITI fundamentam-se na categoria da mediação, em concepção marxiano-lukacsiana, compreendendo as imagens como resultado de processos sociais, que engendram práticas a partir de diferentes contextos. Recebem, ainda, contribuições de pensadores da Escola de Frankfurt. Nesse sentido, a interlocução com Walter Benjamin (2012), especialmente, ganha relevância na discussão das mudanças paradigmáticas produzidas a partir das novas tecnologias de produção, distribuição e recepção da imagem, alvo do interesse de pesquisas do grupo.

1.4.2 Outros estudos sobre infâncias e memórias

Em outros bancos pesquisados, sem nos restringirmos ao recorte temporal informado, encontramos 29 estudos para os descritores “infância e memória”. Dentre as 25 dissertações,

um número expressivo analisa a infância nas obras literárias de autores brasileiros com caráter autobiográfico. A maioria desses estudos traz a infância nas memórias de adultos, que a utilizam para compreender questões étnicas, o fracasso escolar, experiências de vida ou história de vida de docentes e suas práticas. Logo, não são estudos que buscam compreender a infância em si mesma ou sua relação com a memória, exceto Araújo (2007), Breda (2010), Oliveira (2012) e Ribeiro (2018), os quais foram incluídos na revisão.

O foco dos estudos de Oliveira (2012) foi a produção gráfica infantil mediada pela cultura midiática dos desenhos animados, nas relações entre memória e experiência. Sua base teórica fundamenta-se nos conceitos benjaminianos de infância, memória e experiência, fazendo mediação com a arte-educação, no diálogo com Ana Mae Barbosa e com Analice Dutra Pillar e suas contribuições relacionadas ao desenho animado. Na busca por ampliar o conhecimento sobre a forma como as crianças concebem seus desenhos, o estudo verificou que, ao desenhar, elas ressignificam os conteúdos de suas experiências e memórias visuais. Dessa forma, a autora concluiu que o discurso das produções infantis se constrói com base nas relações entre memória e experiência com o meio em que a criança vive e atua, nas trocas simbólicas que realiza com pais e pares e no acesso aos produtos da mídia televisiva, em especial, os desenhos animados.

Sustentando a tese de que as imagens da história da infância se revelam por entre a barbárie e o reencantamento do mundo, Ribeiro (2018) toma a lenda “Cruzada das crianças” como alegoria para representar as imagens do acervo de fotografias de crianças que passaram pelo Patronato Agrícola Visconde da Graça – fundado em 1923, no interior de um projeto civilizatório, moral e positivista vigente no advento da República brasileira. Seu estudo fundamenta-se nas contribuições de Benjamin, para quem a barbárie atravessa a história como um raio, e do movimento surrealista e de sua embriagada crítica nas dimensões ética, estética e política, rumo a um (im)possível reencantamento do mundo. Diante do volumoso arquivo de imagens da infância em passagem pelo patronato, registros de um exitoso projeto de promessas para uma infância desvalida, a autora propõe uma montagem surrealista, aproximando as fotografias das crianças que viveram no local com as do fotógrafo Sebastião Salgado. Captura, na dialética dessas imagens do passado e do presente, o que vem sendo recalçado na história da infância, propondo, no escovar da história a contrapelo, uma reescrita da história oficial.

Araújo (2007), por sua vez, discorre sobre versões de imagens de infâncias elaboradas por instituições que ofereceram atendimento nas esferas educacional, social e religiosa no bairro Ipiranga, São Paulo, no período 1980-2000. Sua análise abarca fotografias realizadas no âmbito

familiar, em escolas, igrejas e creches, bem como as veiculadas pelos jornais do bairro. A análise dos conjuntos de fotografias pertencentes às instituições do bairro, pretendeu desvendar símbolos e mensagens perpetuadas na criação das memórias fotográficas sobre as infâncias nas duas últimas décadas do século XX. Com base em documentos textuais, fotografias e depoimentos de antigos moradores, o autor analisa como os registros intencionam perpetuar valores como laços de parentesco, religiosidade, civismo e patriotismo, evidenciando também os problemas vividos pelas infâncias, as formas como utilizavam os espaços do bairro em relação à moradia, estudo e lazer. O bairro tem importância histórica nas comemorações da Independência do Brasil. Nelas, os registros fotográficos envolvem, preferencialmente, crianças, para sugerir a construção de um bairro sem conflitos. Em outros momentos, as crianças eram retratadas em espaços com condições precárias, como forma de reivindicar infraestrutura para o bairro. Os registros em creches eram feitos de forma a transmitir a imagem do atendimento, com as crianças em segundo plano. O autor entende esses conjuntos de imagens como memórias visíveis, que comprovam as realizações em benefício das crianças.

Por fim, neste conjunto de estudos, a partir das memórias, Breda (2010) investigou as imagens que os adultos têm da infância, para compreender a influência que o passado exerce na percepção do presente e na percepção sobre a infância. Imagens e infâncias são concebidas como construções sociais, históricas e culturais. A pesquisa de campo revelou que tanto as experiências vividas pelos adultos quando criança quanto as representações sociais da infância exercem influências na maneira de conceitualizar e imaginar a infância atualmente.

1.4.3 Alguns apontamentos relativos às pesquisas sobre imagem, infância e memória

Os estudos sobre infâncias e imagens nas bases de dados nas quais a busca foi realizada trazem a ideia do protagonismo infantil, problematizando as crianças não apenas como receptoras de imagens, mas também como produtoras, como sujeitos inseridos na história e na cultura de um lugar. Nesse sentido, a maioria dos estudos pauta as infâncias para além de uma categoria geracional, entendendo-as como o campo das culturas infantis, buscando interlocução com a Sociologia da Infância.

No entanto, encontramos poucos estudos que trazem essa abordagem no que diz respeito especificamente às infâncias do campo, principalmente aquelas infâncias às quais estão vinculadas as crianças matriculadas no Ensino Fundamental, revelando, portanto, um campo que precisa ser ocupado. Além disso, o foco dos estudos, salvo as pesquisas do GP-ITI, não

estão na imagem como mediação, tampouco apresentam a memória como foco nos estudos com infâncias.

A imagem fotográfica como mediação, proposta na qual se baseia este estudo, transcende o uso da imagem como mera ilustração de determinado contexto ou acontecimento. Ao visualizar fotografias históricas da escola e da comunidade e fazer a reelaboração dessas imagens a partir do presente, nosso pressuposto é o de que as crianças vão ressignificando suas memórias, dando novos sentidos a esses espaços. Ademais, elas protagonizam momentos da pesquisa, participando de forma ativa no processo de mediação entre as imagens e a comunidade.

Dito isso, o estudo que propomos dialoga mais intensamente com os referenciais do GP-ITI e traz as contribuições sobre a mediação da imagem nas memórias dos sujeitos, com destaque para o diálogo entre infâncias e comunidades do povo tradicional pomerano, no contexto das escolas multisseriadas do campo, na Região Centro-serrana do Espírito Santo. Nesse sentido, consideramos importante discorrer sobre alguns estudos desenvolvidos no âmbito das escolas situadas em comunidades pomeranas.

1.5 AS INFÂNCIAS DO CAMPO EM COMUNIDADES POMERANAS

Considerando todas as transformações que ocorrem na sociedade contemporânea, principalmente, no que se refere à exposição das crianças de diversas partes do mundo aos produtos culturais no mundo globalizado, convém perguntarmos: é possível uma diferenciação nas identidades infantis? É possível caracterizarmos as crianças do campo, as crianças quilombolas, as crianças pomeranas? E ainda: em que medida é importante considerarmos os modos diferenciados de vivências infantis em pesquisas sobre este tema?

Concordamos que, conforme assevera Sarmiento (2004), as crianças reinterpretam ativamente os produtos culturais a partir de uma base local, no cruzamento de culturas globalizadas, comunitárias e de pares. Isso quer dizer que, ao ter acesso, mesmo que desigual, aos bens culturais, fazem isso pondo em ação características próprias de sua condição infantil. Segundo a análise do autor, a reinstitucionalização da infância na contemporaneidade tem provocado transformações significativas nas representações sociais sobre a infância, bem como nas suas condições de existência, considerando que, na globalização hegemônica, de acordo com organismos internacionais como o Fundo das Nações Unidas para a Infância e “*Save the Children*”, a infância é o grupo geracional mais afetado pelas condições de desigualdade,

pobreza, fome, guerra, catástrofes naturais e doenças. Nesse contexto, Sarmento (2004) procura o lugar que a contemporaneidade reservou para a criança e recorre ao conceito de “entre-lugar” elaborado por Bhabha (1998), buscando situar aquele no interstício entre dois modos, o consignado pelos adultos e o que é reinventado nos mundos de vida das crianças, e entre dois tempos, o passado e o futuro.

Em estudo com infâncias descendentes de imigrantes, Demartini (2006) considera que não existe “infância” nem “criança” genéricas, havendo vários tipos de infâncias e de crianças, considerando que entre os grupos de imigrantes foram se constituindo diferentes formas de vivenciar experiências infantis. A autora afirma também que é possível, a partir desses estudos, pensar em diferentes representações de um mesmo tempo e contexto vividos, segundo as distintas experiências do passado e do presente.

As investigações que dizem respeito às crianças pequenas em comunidades tradicionais são particularmente recentes e vinculam-se aos estudos sobre a Sociologia das Infâncias (SARMENTO, 2004, 2009). Siller (2011), por exemplo, analisa como as crianças que vivem em contextos de migração, em geral, e de imigração pomerana, em particular, produzem, reproduzem e difundem as práticas sociais de seus e de outros grupos étnicos e culturais, por meio das relações que estabelecem com seus pares. A mesma autora tenta compreender, a partir de relatos orais e observação, como as crianças migrantes vão construindo suas identidades culturais, o que lhe permitiu identificar que, no caso das crianças pomeranas, esse processo se dá pelo uso da língua materna, falada desde cedo em casa e na igreja, e pelo trabalho na agricultura, o qual, segundo suas constatações,

[...] tem conotação de ajuda e que faz parte da identidade das crianças pomeranas, também é permeado pelo lúdico, que tem sua vivência diferenciada entre essas crianças. Ele acontece em qualquer tempo e espaço em que as crianças circulam. Nas estradas, nas idas e vindas e durante a permanência delas no CMEI, nas plantações, nos currais onde estão os animais, enfim, faziam uso dos animais e da natureza para o trabalho e também para as suas brincadeiras. Trabalho e brincadeira acontecem em um só tempo (SILLER, 2011, p. 127).

Os autores dedicados ao estudo da criança e das infâncias no campo ajudam-nos a romper com a visão de que ambas têm sentido único e universal. Reconhecem que existe uma diversidade de crianças, que interpretam e recriam suas culturas. Dessa forma, podemos dizer que as crianças pomeranas vivenciam de modo diferente sua cultura, reinterpretando de forma própria o mundo que lhes é apresentado.

1.5.1 Infância, cultura e educação em Santa Maria de Jetibá

Os estudos acerca da cultura e, em especial, da educação de descendentes de imigrantes pomeranos são recentes (WEBER, 1998; BAHIA, 2001; DELBONI, 2016; FOERSTE; SCHÜTZ-FOERSTE, 2017). Sobretudo nos últimos dez anos, o foco das pesquisas dirigiu-se à escolarização, preservação da cultura e práticas educativas que contemplassem demandas dessas comunidades (SILLER, 1999, 2011; DELBONI, 2006; HARTUWIG, 2011; DETTMANN, 2014; KÜSTER, 2015; KOELER, 2016). Nelas, os pesquisadores já sinalizavam a importância da construção de propostas interculturais e bilíngues, no intuito de garantir o respeito aos direitos linguísticos e às diferenças culturais e étnicas dos estudantes.

Historicamente, os discursos em torno do bilinguismo das crianças pomeranas sustentam que ele se constitui como empecilho para alfabetizá-las, sendo, portanto, responsáveis pelo seu insucesso na escola. Tais concepções tomam a língua hegemônica como a mais importante e se fundamentam no mito do monolinguismo, constituído desde as políticas de nacionalização do Estado Novo (1930-1937) (KÜSTER, 2015). Nessa direção, reforçam a ideia de assimilação cultural, tendo como fundamento a pedagogia autoritária, criticada por Freire (1970), porque é baseada na visão monocultural. Todavia, em estudo sobre a escolarização do povo tradicional pomerano, Weber (1998) indica que quanto mais a prática educativa da escola estimula diálogos entre crianças e professores com base na cultura e nos saberes dos pomeranos, maior é a satisfação dos sujeitos. Isso porque elas alcançam objetivos de leitura e produção textual propostos pelo currículo oficial e/ou prescrito.

As pesquisas sobre a educação e a língua pomeranas evidenciam o fato de que crianças pequenas com essa ascendência, ao ingressarem no espaço escolar, desconhecem a “língua da escola”, isto é, o português oficial. Sentem-se constrangidas, o que, equivocadamente, é visto por muitos como “timidez” (SILLER, 2011; HARTUWIG, 2011; DETTMANN, 2014; KÜSTER, 2015; KOELER, 2016). Essas pesquisas produziram relatos de crianças que têm medo de fazer perguntas referentes aos conhecimentos escolares por causa da dificuldade de comunicação na língua portuguesa.

No plano dos direitos e das normatizações, destacamos conquistas rumo a uma educação que respeite a diferença cultural, sobretudo a linguística, das crianças pomeranas, fruto de resistências e mobilizações das comunidades falantes. Dentre elas, lembramos o Programa de Educação Escolar Pomerana, a “Política nacional de desenvolvimento sustentável dos povos e

comunidades tradicionais” (Decreto 6.040/2007), a cooficialização da língua pomerana em vários municípios do país e, em especial, a lei que a cooficializou em Santa Maria de Jetibá (Lei Municipal 1.136/2009).

No que diz respeito ao Proepo, sua implementação ocorreu em 2005, com o objetivo principal de valorizar e fortalecer a cultura e a língua (oral e escrita) pomeranas em Santa Maria de Jetibá e em outros quatro municípios do Espírito Santo (Domingos Martins, Vila Pavão, Pancas e Laranja da Terra). O programa envolve uma variedade de ações, como aulas de língua pomerana nas escolas e formação continuada de professores que a falam. Hartuwig (2011) atribui sua criação à capacidade do povo pomerano para articular parcerias interinstitucionais, fortalecidas em formas antigas de organização social, presentes nos primeiros tempos de colonização das terras que esses imigrantes ocuparam em território capixaba.

No contexto da implantação do Proepo, Dettmann (2014), por sua vez, investigou como a prática de uma professora pomerana se ressignifica na interação com os saberes culturais, experienciais e coletivos produzidos na dinâmica escolar e comunitária. Conforme seu estudo, essa prática possibilita o diálogo da cultura escolar com a cultura da escola, promovendo a vivência das experiências locais e o acesso ao saber universal. De acordo com Foerste, Born e Dettmann (2019, p. 21), “o diálogo é a base desse tipo de docência, porque articula ação e reflexão sobre o contexto em que ela se dá, promovendo problematização com os sujeitos da escola e do seu entorno”.

Avanços no uso da língua pomerana nas escolas após a implantação do Proepo foram apontados por Küster (2015), a partir de opiniões de professores, pais e estudantes. A ressalva da autora, porém, é que a língua materna dos pomeranos é usada apenas durante as aulas de pomerano e nos diálogos informais entre os estudantes, de modo que os espaços que ela ocupa no ambiente escolar são restritos, havendo prevalência da língua portuguesa, do que emerge a necessidade de propostas educativas interculturais e bilíngues.

Ao contextualizarem o debate sobre as infâncias e sobre os direitos das crianças pomeranas a partir da problematização da educação monolíngue a que elas são submetidas quando chegam à escola, Siller e Araújo (2019) lembram que, quando da chegada dos imigrantes em solo capixaba, em 1859, os adultos vinham acompanhados de crianças em diversas idades. Ao longo do século XIX, a lista de imigrantes germânicos registrou mais de mil crianças, “[...] entre

meninos (522) e meninas (516), sendo 617 com idade até 6 anos e 421, na faixa de 7 a 12 anos, todos vindos da Pomerânia” (p. 4).

A produção das existências materiais e simbólicas e o atendimento às demandas escolares das crianças que acompanhavam os imigrantes adultos foram grandes desafios para o povo pomerano, pela ausência de políticas públicas educacionais de qualquer ordem. Particularmente, a falta de políticas para o atendimento às crianças pequenas do campo produziu práticas alternativas que, minimamente, resolvessem as necessidades da comunidade.

No começo da colonização os mais jovens não tiveram oportunidades regulares de aprender a ler, escrever e contar. O ensino caseiro ministrado, por vezes, pelas mães e irmãos mais velhos não preenchia absoluta falta de escolas. Assim, quase toda a segunda geração de colonos cresceu sem receber instrução (WAGEMANN, 1949, p. 90).

Em decorrência disso, nas igrejas luteranas, onde, ainda hoje, majoritariamente, esse grupo étnico professa sua fé, foram instaladas salas de aula em que as crianças pudessem aprender a ler, escrever e contar. Isso aconteceu até os anos 1930, quando o Governo Vargas nacionalizou a educação (KÜSTER, 2015). Após o fechamento das escolas paroquiais, em 1935, a criação de escolas pelo governo não atendeu de imediato às comunidades, deixando a maioria da população de Santa Maria de Jetibá, então pertencente a Santa Leopoldina, sem estudar. As poucas escolas criadas pelo governo ficavam muitos distantes. No caso da comunidade de Jequitibá, em Caramuru, apenas alguns estudantes frequentavam a escola de Rio das Pedras, percorrendo a pé uma distância de mais de 6 km (DELBONI, 2016).

Por esse motivo, muitas escolas comunitárias foram construídas em regime de mutirão, com uma única sala. Em colaboração entre lideranças e a prefeitura, as crianças eram encaminhadas à educação. Professoras eram “convidadas” na própria comunidade entre aquelas mulheres ou jovens com maior tempo disponível e algum conhecimento. As Emuef’s João Guilherme Germano Borchardt e Adolpho Pagung, criadas no final da década de 1950 e início da década de 1960, respectivamente, são exemplos dessas iniciativas.

A ausência do Estado no atendimento às infâncias pode ser evidenciada em imagens fotográficas. Com a análise da fotografia como fonte histórica, Schütz-Foerste e Delboni (2020) buscaram aproximações com o contexto histórico vivido no início dos anos 1960, com relação ao acolhimento da criança pomerana em classes multisseriadas. Analisando a imagem fotográfica da inauguração da Emuef João Guilherme Germano Borchardt, de 1959, a autoras notaram crianças de diferentes idades, todas com uma lista na gravata, o que denotava que elas

iriam estudar o primeiro ano, nível em que se encontravam todos os estudantes da escola naquele momento.

A criação de escolas pelo governo no período que se sucedeu a nacionalização aconteceu de forma tardia e descontínua, uma vez que muitas escolas abertas não permaneciam em atividade, em função da carência de professores. Os que vinham de outros municípios enfrentavam dificuldades como o acesso às escolas e precisavam permanecer nas comunidades durante a semana, razão pela qual nem todos se adaptavam. A situação só foi resolvida quando, no início da década de 1980, mediante convênio com o governo estadual para a contratação de professores, foram reabertas 23 escolas que até então estavam fechadas (DELBONI, 2016).

No que concerne ao atendimento às crianças pequenas, ainda na década de 1960, o debate sobre a Educação Infantil era incipiente no Brasil, restringindo-se às creches para atendimento às mães trabalhadoras urbanas. O campo não participava dessa temática, como também não era contemplado com políticas educacionais e culturais. Ficava, então, sempre à margem do desenvolvimento. Foi somente mais tarde, com a Constituição de 1988, que a Educação Infantil passou a fazer parte da pauta da educação nacional, contribuindo para que, mais recentemente, perspectivas se abrissem para o atendimento a essa demanda no campo, ainda não plenamente contemplada. Em 2018, conforme o Censo Escolar, apenas 224.221 crianças do campo estavam matriculadas em creches e 671.368, em pré-escolas (INEP apud SCHÜTZ-FOERSTE; DELBONI, 2020).

Em estudos mencionados anteriormente, é possível verificar que o atendimento escolar às infâncias do campo é tema de intenso debate no cenário educacional e, cada vez mais, notamos denúncias relacionadas à ausência ou, ainda, à retirada de direitos fundamentais das crianças que vivem nas zonas rurais, em especial, o direito a frequentar escolas em suas próprias comunidades. Os gestores públicos vêm demonstrando, reiteradamente, o desrespeito ao art. 15 das “Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo”, que regula a oferta da Educação Básica aos povos camponeses (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002).

Ao organizarem mutirões para suprir suas carências imediatas relativas à educação de crianças pequenas, os pomeranos de Santa Maria de Jetibá foram responsáveis pela edificação de diversas classes multisseriadas, as quais, ainda hoje, têm presença marcante no município. Em

2020, havia ali 28 dessas escolas em funcionamento, conforme dados fornecidos à pesquisadora pela Secretaria de Educação do município.

Investigações sobre a importância das escolas multisseriadas nas comunidades tradicionais camponesas (DELBONI, 2016; MÜLLER, 2019) reafirmam o pertencimento das famílias a essas escolas, que por se localizarem nas comunidades, portanto, próximas às famílias, mantêm os vínculos das crianças com sua cultura. Nessa perspectiva, os usos que as comunidades tradicionais pomeranas faziam e fazem das escolas multisseriadas permitem que estas se afirmem como espaço de resistência da língua e de outras manifestações culturais da comunidade e, por suas práticas de produção material e simbólica, demarquem o território onde vivem as infâncias pomeranas.

Ao propormos a pesquisa relatada nesta tese, almejamos que as crianças das escolas multisseriadas conheçam a história de sua escola pelas imagens e memórias; que não apenas conheçam, mas participem ativamente de processos de produção de imagens no momento presente. Pensar nessa ampliação do protagonismo das crianças nas imagens fotográficas é compreender que elas ocupam, cada vez mais, lugares de produção de memórias. Como lugar de memória, a escola é espaço em que elas constroem e reconstroem sentidos. O diálogo mediado a partir das imagens fotográficas permite que as crianças visitem e/ou revisitem as memórias de seu lugar a partir das imagens, possibilitando-lhes fazer um viés com o aqui e o agora para, desse modo, problematizar situações que emergem no dia a dia.



Árvore jequitibá, que dá nome à comunidade e, com algumas mudanças, ao município de Santa Maria de Jetibá.

Esta árvore, a maior encontrada no município, está na propriedade da família Laurett.

A imagem foi registrada em uma visita das crianças, por ocasião do Dia da Árvore, em 2018.

Fonte: álbum da Emuef Adolpho Pagung, disponível no perfil da professora Solange Knaak Dias no *Facebook*.

CAPÍTULO II

ESCOLAS MULTISSERIADAS NO CONTEXTO PARTICULAR DAS COMUNIDADES POMERANAS, CAMPESINAS E CENTRO-SERRANAS DO ESPÍRITO SANTO

*É muito triste quando você se depara com escolas
que estão perdendo a sua força. Não seria
paralisando, mas perdendo a sua força.*

Solange Knaak Dias

O locus desta investigação está situado no município de Santa Maria de Jetibá (ES), de colonização pomerana, com economia baseada na agricultura familiar. A manutenção da língua pomerana e das tradições ancestrais levou os pomeranos a serem reconhecidos como povo tradicional pelo Decreto 6040/2007. O povo tradicional pomerano é maioria no município, sendo o bilinguismo uma marca dessa comunidade, que é falante do pomerano como língua materna e, ainda, do português, ambas, línguas oficiais no município.

Dentre as escolas do município, estão as Emuef's João Guilherme Germano Borchardt e Adolpho Pagung, escolas multisseriadas localizadas, nesta ordem, nas comunidades de Jequitibá e Alto Jequitibá, mais conhecidas como Caramuru. Criadas, respectivamente, em 1959 e 1962, as escolas Borchardt e Pagung, no ano da conclusão deste estudo (2020), elas contabilizavam, respectivamente, 61 e 58 anos de existência. Essas escolas e sua comunidade compõem o locus específico desta pesquisa.

A criação e permanência das escolas multisseriadas no município de Santa Maria de Jetibá vinculam-se historicamente às características culturais do povo pomerano, notadamente às suas condições camponesas e de forte vínculo comunitário. Por isso, uma investigação sobre escolas multisseriadas no contexto específico das comunidades pomeranas campesinas da Região Centro-serrana do Espírito Santo não pode vir desarticulada da discussão sobre o conceito de comunidade e, em específico, do conceito de comunidade tradicional.

Nessa perspectiva, este capítulo busca conceituar comunidade a partir dos autores clássicos e contemporâneos, para, em seguida, caracterizar a comunidade tradicional pomerana e, mais especificamente, a comunidade de Caramuru. Procura também, relacionar o conceito de

comunidade com as escolas multisseriadas no contexto particular das comunidades pomeranas e campesinas da Região Centro-serrana do Espírito Santo.

2.1 O CONCEITO DE COMUNIDADE

A busca pela definição do conceito de comunidade deve-se, neste estudo, ao uso recorrente do termo no município de Santa Maria de Jetibá, a exemplo de outras regiões do Brasil, pois com ele são identificados grupos de pessoas que vivem em áreas rurais, nas quais comungam de uma vida social e cultural. Logo, de antemão, destacamos que, embora o termo comunidade assuma diferentes sentidos, nas comunidades humanas, o conceito se associa a uma relação de convivência sob um mesmo conjunto de regras e normas, da compartilha de um mesmo governo, além de possuírem um legado histórico-cultural, o que chamamos de comunidade sociológica.

Para Bauman (2003) a palavra comunidade carrega uma carga positiva, sugere coisa boa: independentemente do seu significado, é bom ter uma comunidade, estar em uma comunidade. Esse sentimento de pertencimento e segurança que a palavra traduz é como uma memória que assombra os descendentes de Adão e Eva, expulsos do paraíso. Eis a razão, porque a discussão de comunidade surge na modernidade, como uma antítese à sociedade.

No dicionário Michaelis (COMUNIDADE, acesso em 12 ago. 2019), o vocábulo “comunidade” assume diferentes sentidos. Pode designar espécies animais ou vegetais vivendo juntas em uma mesma área. Nas comunidades humanas, por seu lado, o conceito se associa a uma relação de convivência sob um mesmo conjunto de regras e normas, hábitos e costumes, da compartilha de um mesmo espaço geográfico, governo, legado histórico-cultural ou religioso. Mais atual, mas com esses mesmos princípios básicos, destacamos a comunidade virtual, entendida como grupos que se reúnem a partir de *sites*, *blogs*, fóruns ou grupos de conversa em aplicativos de redes sociais.

Todas essas subdivisões partem da ideia de aproximação ou pertença, sentimento de identificação com determinado grupo, o qual perpassa as características físicas, bem como os aspectos culturais, históricos e/ou simbólicos de um grupo. Para que ocorra o sentimento de pertencimento, os sujeitos de uma comunidade precisam estar integrados por aspectos que os identifiquem e dê lhes deem a proteção por parte de seus pares, em função do conhecimento que trazem.

Em outras palavras, o reconhecimento da variedade cultural é o começo, e não o fim da questão; não passa de um ponto de partida de um longo e talvez tortuoso processo político, mas no limite benéfico [...] A segurança é uma condição necessária do diálogo entre culturas. Sem ela, há pouca chance de que as comunidades venham a abrir-se umas às outras e a manter uma conversa que venha a enriquecê-las e a estimular a humanidade de sua união. Com ela, as perspectivas da humanidade parecem brilhar (BAUMAN, 2003, p. 44).

A discussão sobre comunidade remete-nos ao binômio comunidade *versus* sociedade, presente nos estudos do sociólogo Ferdinand Tönnies (1855-1936). Tönnies (1973) buscou estabelecer uma distinção entre comunidade e sociedade, entendendo-as como duas formas de organização social distintas e contrárias em seus valores e princípios. Sua discussão se estabelece a partir de dois conceitos: *Gemeinschaft* e *Gesellschaft*. A *Gemeinschaft* se baseia no parentesco ou na vizinhança, no trabalho e na crença comuns e, ainda, na capacidade de vinculação e identificação solidária entre seus membros, enquanto a *Gesellschaft* é regulada pela lei do mercado e pela divisão entre os homens. *Gemeinschaft* e *Gesellschaft* designam, respectivamente, as diferenças estruturais entre comunidade e sociedade.

Conforme Tönnies (1973), na passagem do modo de vida rural para o urbano, houve uma ruptura na organização dos núcleos da vida comunitária. Com o desenvolvimento das cidades, os círculos de parentesco e vizinhança perdiam força, assim como os sentimentos e atividades comunitárias. Os novos atores sociais, que passaram a estar ligados ao mercado, dirigiam sua atenção para fora da comunidade, com o objetivo de transpor territórios. No campo das relações sociais, ocorreu o enfraquecimento das relações de parentesco, dos costumes, da tradição, voltando-se para as relações mediadas pela razão, pelo interesse.

Para Martin Buber (1878-1965), por sua vez, compreender o humano como ser de relação significa a impossibilidade de compreendê-lo isoladamente, mas apenas na sua relação com o mundo: sua família, seu trabalho, suas responsabilidades e obrigações, experiências, as quais nos permitem caracterizar o humano como ser essencialmente vinculado à comunidade. Segundo Buber (1987, p. 87), “Comunidade significa, aqui e agora, multiplicidade de pessoas, de modo que sempre seja possível para qualquer um que a ela pertença estabelecer relações autênticas, totais, sem finalidades [...]”.

O termo comunidade também pode ser interpretado a partir das questões de territorialidade, que permeia os aspectos geográficos e os interesses dos grupos presentes em dado espaço territorial, com o qual, conforme argumenta Fichter (apud SILVA; HESPANHOL, 2016), a coesão social mantém relação. Atualmente, essa ideia de comunidade como vínculo social localizado em um

espaço-tempo é questionada, em virtude de muitas transformações e avanços tecnológicos, que modificam a composição dos grupos.

Em uma visão mais contemporânea, Bauman (2003) discute comunidade, situando as concepções em dois polos, as liberais e as comunitaristas. Enquanto as primeiras concebem o homem como indivíduo autocentrado e solto no mundo, responsável por suas decisões e fadado a fazer suas escolhas, as segundas reconhecem no homem seu passado, a linguagem que lhe foi imposta, a cultura em que ele foi inserido e as tradições que lhe foram imputadas. Para o autor, as inseguranças típicas da Idade Moderna trazem a busca pelo comunitarismo.

Em termos sociológicos, o comunitarismo é uma reação esperável à acelerada “liquefação” da vida moderna, uma reação antes e acima de tudo ao aspecto da vida sentido como a mais aborrecida e incômoda entre suas numerosas consequências penosas – o crescente desequilíbrio entre a liberdade e as garantias individuais. O suprimimento de provisões se esvai rapidamente enquanto o volume de responsabilidades individuais (atribuídas, quando não exercidas na prática) cresce numa escala sem precedentes para as gerações do pós-guerra (BAUMAN, 2003, p. 195).

Com essa observação, o pensador polonês considera a busca pela comunidade na modernidade líquida como um disfarce para a procura de identidade. Para ele, entretanto, a comunidade, como tradição não modificável, como carga herdada, já foi desmantelada e buscar por ela parece um absurdo. Em suas reflexões, o autor também destaca que o embate entre liberais e as comunitaristas deslocou-se da esfera da natureza humana para a política, uma vez que a comunidade da modernidade líquida é algo **postulado**, não mais uma realidade dada. Ela existe **depois** das escolhas individuais, não **antes**.

A ‘comunidade’, como uma forma de se referir à totalidade da população que habita um território soberano do Estado, parece cada vez mais destituída de substância. [...] A exposição dos indivíduos aos caprichos dos mercados de mão-de-obra e de mercadorias inspira e promove a divisão, e não a unidade. Incentiva as atitudes competitivas, ao mesmo tempo em que rebaixa a colaboração e o trabalho em equipe à condição de estratégias temporários que precisam ser suspensos ou concluídos no momento em que se esgotarem seus benefícios (BAUMAN, 2007, p. 8-9).

A partir disso, Bauman (2003) define que há uma comunidade estética e uma comunidade ética. A comunidade estética, que surge mediante os novos valores e os modos de vida mediados pelas tecnologias da informação e da comunicação, não provoca responsabilidades éticas nem compromissos a longo prazo, sobressaindo-se nela padrões de comportamento individualistas e egoístas. São vínculos sem consequências, assumidos temporariamente, mantidos até que se findem seus benefícios.

A comunidade estética, entretanto, não é a comunidade a que os indivíduos *de jure* aspiram. Os indivíduos que querem tornar-se indivíduos de fato procuram uma comunidade ética, quase que oposta à comunidade estética. Os compromissos éticos seriam os do "compartilhamento fraterno", garantindo os direitos previdenciários contra os riscos que a vida oferece. Os indivíduos *de jure* percebem como comunidade a garantia de certeza, segurança e proteção (BAUMAN, 2003).

Por sua vez, Chauí (2008) faz uso dos conceitos de comunidade e sociedade para abordar o tema cultura e democracia. Argumenta a autora que a marca da comunidade é a indivisão interna e a ideia de bem comum; seus membros estão sempre em uma relação face a face (sem mediações), possuem o sentimento de uma unidade de destino ou de um destino comum e afirmam a encarnação do espírito da comunidade em alguns de seus membros, em certas circunstâncias. Entretanto, o modo de produção capitalista dá origem à sociedade, cuja marca primeira é a existência de indivíduos separados uns dos outros por seus interesses e desejos.

Para a filósofa, sociedade significa isolamento, fragmentação ou atomização de seus membros, forçando o pensamento moderno a indagar como os indivíduos isolados podem se relacionar, tornar-se sócios. A ideia de indivisão, princípio da comunidade, não está presente na sociedade, que tem a marca da divisão social, isto é, da divisão de classes. Dessa forma, para Chauí (2008, p. 57), a sociedade institui a divisão cultural, compreendida como “[...] cultura dominada e cultura dominante, cultura opressora e cultura oprimida, cultura de elite e cultura popular”. Nesses termos polarizados pela divisão de classes, a autora afirma que o mundo moderno desconhece a comunidade e, nesse sentido, não se pode conceber a cultura dividida como uma expressão sua.

Ao dialogar com esses autores, compreendemos o conceito de comunidade para além das características comuns e do compartilhamento de territorialidade, estando marcado pela divisão de classes e pela globalização que caracterizam a contemporaneidade. Em meio a isso, questionamos sobre o futuro da comunidade e, principalmente, sobre o futuro das comunidades do campo. É neste que podemos encontrar com mais força os princípios mais genuínos de comunidade, tais como parentesco, vizinhança, trabalho e crença comuns, vínculos identitários e solidários. Ao mesmo tempo, é no campo que podemos perceber, também, como esses princípios vão se modificando a partir da chegada do novo.

2.2 AS COMUNIDADES TRADICIONAIS POMERANAS

O conceito de comunidade e de comunidade tradicional em Brandão (2012) é o que mais ajuda a entender as comunidades tradicionais pomeranas em que estão inseridas as escolas multisseriadas do campo em Santa Maria de Jetibá. Conforme destaca o antropólogo, mesmo com todas as mudanças trazidas pelo desenvolvimento tecnológico e o avanço da hegemonia capitalista, as pessoas se congregam, em uma procura de sentido às suas existências.

Brandão (2012) já formulava uma definição de comunidade que incorporasse as características clássicas e contemporâneas. Assim, o autor apresenta o conceito de comunidade como uma ideia que teima em não se tornar o seu contrário: a sociedade.

Comunidade é o lugar humano da vida. Desde tempos antigos foi e segue sendo o lugar social arrancado da natureza, ou nela encravado, ainda, em pessoas, famílias e redes de parentes e comunheiros reúnem-se para viver suas vidas e dar, entre palavras e gestos, um sentido a elas. Em termos modernos, a comunidade é o lugar da escolha. É a associação – quanto mais livre e auto assumida, melhor – de pessoas que se congregam para serem, em meio a um mundo como o da grande cidade, o que desejam ser nela, ou por oposição a ela (BRANDÃO; BORGES, 2014, p. 2).

As comunidades tradicionais, observa Brandão (2012), conseguem manter no âmago sua cultura, suas crenças, sua fé, suas maneiras de dançar e festejar e, sobretudo, sua língua. Para ele, uma comunidade não é tradicional porque parou no tempo ou por não participar dos avanços tecnológicos contemporâneos; ela se caracteriza pela resistência ao projeto homogeneizador da cultura. Define um território, como espaço necessário para a reprodução cultural, social e econômica. É no território que são impressas a memória e a base material de significados culturais que compõem a identidade do grupo. Na concepção de Milton Santos (2007, p. 14) o território “[...] é o fundamento do trabalho; lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida”. Nessa proposição, o território faz oposição ao dinheiro e à exploração capitalista do trabalho.

Outra característica marcante das comunidades tradicionais é o desenvolvimento sustentável: nelas, é comum o uso de recursos naturais de forma equilibrada, com a preocupação de que eles continuem disponíveis para as novas gerações. São comunidades marcadas pela economia de subsistência (BRANDÃO, 2012). Com maior ou menor grau, a depender dos vínculos com a cidade e com o modo de produção capitalista, as comunidades do campo mantêm essas características.

Dessa forma, compreendemos como comunidades tradicionais pomeranas aquelas formadas pelos imigrantes pomeranos que chegaram ao Brasil na segunda metade do século XIX, cujos descendentes até hoje mantêm traços culturais de sua origem, dentre os quais o modo de vida camponês, as festividades, a religiosidade e o pomerano como sua língua materna. Vindos da Pomerânia, região que fazia parte da província da Prússia, hoje dividida entre a Polônia e Alemanha, desembarcaram no Porto de Vitória e, navegando pelo Rio Santa Maria, chegaram às montanhas capixabas, então chamadas “terras frias”. Posteriormente, parte seguiu para as “terras quentes” do Espírito Santo (Laranja da Terra, Pancas, Vila Pavão, Vila Valério, entre outros), bem como para os estados de Minas Gerais, Paraná e Rondônia.

Localizados em seus “prazos” – pequenos lotes de terra que recebiam do Governo Imperial –, os imigrantes enfrentaram toda a sorte de adversidades para se manter na nova terra. Aos poucos, formaram comunidades e, em mutirões, construíam, de forma simples e rudimentar, as primeiras igrejas e escolas, para terem os cultos e o ensino escolar. Sem assistência do governo, contaram com a Igreja Luterana para a organização do ensino, que era ministrado em alemão, língua falada pelos pastores que assistiam essas comunidades.

Por muito tempo, assim como os demais grupos étnicos, os pomeranos permaneceram invisibilizados e excluídos nas dimensões educacional, social e cultural, sem políticas de fomento que valorizassem e fortalecessem seu modo de vida e de estar no mundo em contato com outras culturas. Foerste (2014) assinala que, mesmo à margem do projeto cultural hegemônico no Brasil, os falantes da língua pomerana, por inúmeras vezes, optaram por estratégias de transgressão ideológica e recusa à opressão das classes dominantes e, dessa forma mantiveram-na em diferentes contextos sociais, longe do controle do poder oficial.

Ao longo de sua história em terras capixabas, os pomeranos se organizaram em ações culturais desenvolvidas pelas igrejas e demais grupos, bem como na realização de festejos em suas comunidades. Essas ações fortaleceram os praticantes da língua pomerana. O reconhecimento como povo tradicional pomerano, entretanto, decorreu de um processo de lutas ao lado de outros povos tradicionais presentes no território brasileiro, o qual culminou com a publicação da “Política nacional de desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades tradicionais” (Decreto 6.040/2007).

Um marco decisivo para o reconhecimento dos pomeranos como povo e comunidade tradicional, ocorreu no ano de 2002, na Região Noroeste do Espírito Santo, onde os pomeranos

também se fazem presentes. Mediante ameaça dessas comunidades de perderem seu território para a criação do Parque Nacional dos Pontões Capixabas de Pancas e Águia Branca (DETTMANN, 2014; KÜSTER, 2015), a mobilização para evitar que isso ocorresse ganhou representatividade em Brasília, onde se discutia a elaboração de uma política voltada para povos e comunidades tradicionais. Dado o seu modo específico de produção de vida, os pomeranos estavam representados nesse movimento, falando de suas lutas, costumes, manutenção das tradições herdadas de seus antepassados, sendo reconhecidos pelo decreto mencionado como povo tradicional, definido como

grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (BRASIL, 2007).

Concomitantemente, o povo pomerano já vinha se mobilizando em torno de um processo de reconhecimento de sua cultura, principalmente, lutando por políticas de valorização da língua pomerana. Desde a época da colonização, a língua e seus falantes têm sofrido preconceitos, sendo objetos de uma visão estereotipada, na medida em que a escola não abria espaço para que as crianças pudessem se expressar também na sua língua materna. Ao iniciarem a vida escolar, contexto que usa essencialmente a língua portuguesa, a maioria falava somente o pomerano. A postura adotada pela escola foi reflexo da política de nacionalização do governo Getúlio Vargas, que proibiu o uso das línguas de imigração nas escolas.

Em 2005, entretanto, foi criado o Programa Escolar de Educação Pomerana, idealizado por um grupo de pesquisadores e representantes de prefeituras e implementado em escolas públicas municipais de Santa Maria de Jetibá e, ainda, de Laranja da Terra, Pancas, Vila Pavão e Domingos Martins. O incremento do programa se deu a partir da publicação do “Dicionário Enciclopédico Pomerano-Português” ou “*Pomerisch-Portugijsisch Wöirbauk*”, do pesquisador Ismael Tressmann (2006), o qual serviu de apoio para a formulação de materiais utilizados pelo Proepo. Movimentos liderados por pomeranos e pesquisadores em prol da garantia, por lei, para proteger a língua nas comunidades em que os pomeranos se fazem presentes resultaram na cooficialização da língua pomerana em diversos municípios, sendo que, em Santa Maria de Jetibá, a cooficialização aconteceu por meio da Lei Municipal 1.136/2009.

É importante destacar que o município de Santa Maria de Jetibá é o núcleo com maior concentração de pomeranos no Brasil. Conforme dados preliminares do censo linguístico

realizado em 2012 pela prefeitura do município em parceria com o Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística, 73% da população do município se identificam como pomeranos, sendo que, neste grupo, 78% são falantes da língua pomerana (KÜSTER, 2015).

Além da língua, Santa Maria de Jetibá preserva muitos costumes ancestrais de origem pomerana, como o modo de vida camponês. No Censo Agro (IBGE, 2017), o município contabilizou 5.183 estabelecimentos agropecuários, com média de 12,8 hectares cada um, majoritariamente destinados à agricultura familiar. Esse traço cultural foi determinante para o desenvolvimento da agricultura e da avicultura, o que o destaca como maior produtor capixaba de hortifrutigranjeiros e o maior produtor de ovos do Brasil.

Localizado na Região Centro-serrana do Espírito Santo, a 80 km de Vitória, a população do município é de 34.176 habitantes, sendo 22.379 residentes na zona rural e 11.797, na zona urbana (IBGE, 2010). A população estimada em 2017, conforme o IBGE, era de 39.928, o que demonstra crescimento acelerado, atribuído, em grande parte, ao desenvolvimento exponencial da economia. Possui dois distritos, Sede e Garrafão, que abarcam 37 comunidades, dentre as quais Jequitibá, Alto Jequitibá, Caramuru e Alto Caramuru, cuja população e escolas estão envolvidas nesta pesquisa.

2.2.1 A comunidade de Caramuru

Caramuru, Jequitibá, Alto Jequitibá e Alto Caramuru localizam-se na região conhecida pela denominação generalizada Caramuru (ImagemImagem 2). A história dessas comunidades está ligada à origem do município, uma vez que os imigrantes pomeranos, ao chegarem à região de Santa Maria de Jetibá, instalaram-se primeiramente nessa localidade. No altiplano de Jequitibá, nome que veio das muitas árvores de espécie homônima, construíram, em 1879, a primeira igreja e escola do município, com aulas ministradas em alemão pelo Sr. Friedrich Schulz.

o trabalho na roça com outra atividade assalariada, desenvolvida, principalmente, nas granjas de postura. A avicultura é outra atividade expressiva, pois emprega muitas famílias, inclusive as que migram para a região em busca de melhores condições de vida.

Conforme as mudanças na economia e na infraestrutura vão ocorrendo, as comunidades vão se apropriando dos bens culturais, antes acessíveis somente ao meio urbano. Mesmo assim, as comunidades pomeranas conhecidas pela denominação Caramuru, de modo geral, podem ser caracterizadas pelos laços de sangue e de parentesco, de associações com a terra e laços territoriais, de sentimentos partilhados e de crenças comuns. Essas comunidades possuem um núcleo central, com uma Igreja Luterana e uma escola multisseriada (Imagem 3). Observa-se que um dos critérios para a delimitação das comunidades é a participação dos moradores na igreja e na escola, isto é, as comunidades são constituídas pela população que as circunda e as frequenta.

Imagem 3 – Caracterização do núcleo central das comunidades



Fonte: arquivo da pesquisadora, registro de Adriano Ahnert, realizado com uso de *drone*, durante a festa na Igreja Evangélica Luterana de Jequitibá, em 2018.

A vida dos moradores está diretamente ligada à Igreja Luterana, que proporciona seu engajamento em vários grupos. Desde cedo, as crianças participam dos cultos e, na adolescência, começam a frequentar as aulas de ensino confirmatório⁷. Os grupos de jovens, de

⁷ Na fé cristã luterana, o ensino confirmatório se refere a dois anos de instrução ao longo dos quais o jovem aprende as bases da confessionalidade desta denominação religiosa. Depois disso, ocorre sua confirmação em um culto solene e especial. O ritual traz a ele o sentido de ser mais responsável, podendo atuar na comunidade e na sociedade (ENSINO CONFIRMATÓRIO, acesso em 18 ago. 2020).

mulheres, de canto, de trombonistas e os grupos encontros de casais são exemplos de instâncias em que se dá a participação comunitária nas igrejas frequentadas pelas famílias da região.

2.3 AS ESCOLAS MULTISSERIADAS EM TERRITÓRIOS CAMPELINOS CAPIXABAS E POMERANOS

Embora tenham passado e ainda passem por processos de silenciamento, tanto nas pesquisas como nas políticas públicas (SANTOS; MOURA, 2010), as escolas multisseriadas fazem parte da realidade do atendimento educacional oferecido no campo brasileiro. Os dados do último Censo Educacional mostram que, de um total de 184.100 escolas de Educação Básica⁸ existentes no país, 22,7% são consideradas de pequeno porte, por atenderem a até 50 estudantes, sendo, portanto, multisseriadas. Especificamente no conjunto das escolas de Ensino Fundamental, que soma 131.600, 23,8% são consideradas de pequeno porte, o que representa 31.320 escolas (INEP, 2017).

Ao buscarmos por esses dados, verificamos que o número de escolas rurais tem diminuído drasticamente, em decorrência de políticas de fechamento⁹ e nucleação de escolas. Em todo o Brasil, no período de 2010 a 2017, houve uma queda de 18.832 escolas rurais; no Espírito Santo, esse número chegou a 345 (INEP apud MÜLLER, 2019). A política de nucleação promove o fechamento de escolas de pequeno porte sob a alegação da inexistência de recursos para sua manutenção. Como consequência, os estudantes passam a ser transportados para escolas situadas em comunidades rurais mais populosas, em dinâmica campo-campo, ou para a sede dos municípios, campo-cidade.

À exceção dos municípios de Vitória, Serra, Vila Velha, Venda Nova do Imigrante e Divino de São Lourenço, as escolas multisseriadas estão presentes em todo o território do Espírito Santo, somando 812 unidades, das quais, 82 pertencem à rede estadual e 737, às redes municipais (APÊNDICE E). A maioria dos municípios (65,3%) possui de um a dez escolas multisseriadas;

⁸ Conforme dados do Censo Educacional, as escolas de Educação Básica do Brasil são predominantemente municipais (75,9%) e, destas 74,8% são rurais, o que significa que a maior rede de Educação Básica rural do país está sob a responsabilidade dos municípios (INEP, 2017).

⁹ Os movimentos sociais pelo direito das populações do campo de estudar em suas comunidades, resultaram na Lei 12.960, sancionada em 27 de março de 2014, que dificulta o fechamento de escolas do campo, por meio da exigência de justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.

14 possuem de 11 a 20; nove municípios possuem de 21 a 30; um município possui de 31 a 40 e três possuem mais de 41 (ESTATÍSTICA, 2018).

Um dado que chama a atenção nas escolas estaduais e que se torna cada vez mais comum é a existência de classes multisseriadas em escolas que não se definem como unidocentes e pluridocentes, mas que, ainda que sob outra denominação – tais como Escola Estadual de Ensino Fundamental, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM), Escola Municipal de Ensino Fundamental (Emef) e Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (Emeief) –, abrigam classes multisseriadas, pelo reduzido número de estudantes atendidos. Dessa forma, a multisseriação passa a ser realidade em escolas localizadas em vilas e bairros, mas que, pela baixa densidade populacional, não é possível formar uma turma para cada ano de ensino.

A concentração das escolas multisseriadas do Espírito Santo (60,96%) se dá em apenas 13 municípios, todos com mais de 20 escolas dessa modalidade. Com exceção de Jaguaré e Baixo Guandu, esses municípios possuem mais de 10 mil habitantes na zona rural (IBGE, 2010).

Tabela 1 – Municípios do ES com maior número de escolas multisseriadas

MUNICÍPIOS	ESCOLAS MULTISSERIADAS
Afonso Cláudio	22
Baixo Guandu	21
Barra de São Francisco	21
Colatina	43
Domingos Martins	27
Itapemirim	22
Jaguaré	22
Linhares	35
Nova Venécia	36
Pancas	26
Rio Bananal	23
São Mateus	41
Santa Maria de Jetibá	29

Fonte: Estatística (2018).

A partir da tabela, observamos que os 13 municípios que possuem mais de 21 escolas multisseriadas estão concentrados nas regiões Centro-serrana, Norte e Noroeste do Estado. Esse dado pode estar relacionado ao engajamento desses municípios no movimento da Educação do Campo, defendido no Grupo de Estudo Parceria Cultura, Parcerias e Educação do Campo, assim como à organização dos macrocentros¹⁰. Santa Maria de Jetibá e Domingos Martins, por

¹⁰ Espaços de formação continuada que discutem a política de Educação do Campo no Espírito Santo, a produção de orientações curriculares e de material didático para as classes multisseriadas das escolas do campo. Reúnem técnicos e equipes pedagógicas das Secretarias Municipais de Educação e Superintendências Regionais de

exemplo, integram o Macrocentro Centro-Serrano. Com relação ao primeiro, trata-se, como já descrito, de município eminentemente campesino, com a maioria de seus habitantes (65%) residindo na zona rural (IBGE, 2010). Em decorrência, quase a totalidade de suas escolas encontra-se no campo – 39 de um total de 46, sendo 12 unidocentes e 16 pluridocentes, totalizando 28 escolas multisseriadas (dados fornecidos oralmente pela Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria de Jetibá, 2018).

O atendimento aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental é realizado prioritariamente nas escolas unidocentes e pluridocentes, localizadas nas comunidades, o que favorece os vínculos com as famílias e com a cultura. Considerando o Decreto 7.352/2010, que reconhece como escola do campo também aquelas situadas em área urbana, desde que atendam, predominantemente, a populações do campo (BRASIL, 2010), podemos dizer que o município de Santa Maria de Jetibá, tem uma rede composta basicamente por escolas do campo.

Assim, a educação escolar nas comunidades pomeranas de Santa Maria de Jetibá é oferecida pelas redes municipal e estadual, em escolas unidocentes, pluridocentes¹¹, Emef's¹², Emeief's¹³, Escolas Municipais de Educação Infantil (Emei) e nas Escolas Estaduais de Ensino Fundamental e Médio EEEM. Funcionando em sistema de ensino multisseriado, as escolas unidocentes e pluridocentes atendem do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental, e em algumas comunidades, também à Educação Infantil. Contudo, a maioria das crianças da Educação Infantil é atendida em Emei's, ou Emeief's, que funcionam em comunidades mais populosas.

A exemplo de todo o Brasil, as comunidades do campo em Santa Maria de Jetibá estiveram, por décadas, à margem das políticas públicas de educação. Apesar de a Constituição de 1930 já prever a obrigatoriedade da oferta da educação primária para todos, não havia escolas públicas em todos os locais, o que inviabilizava o acesso à educação, principalmente no meio rural. As escolas comunitárias, fundadas e mantidas pelos moradores locais, e as escolas paroquiais, que, no caso das comunidades pomeranas, eram fundadas pela Igreja Luterana, constituíram-se

Educação, além de integrantes de movimentos sociais camponeses. Foram instituídos pela Secretaria de Estado da Educação, via Portaria 071-R/2014, havendo, além do Macrocentro Centro-Serrano, carinhosamente chamado de “Vozes do campo”, outros quatro: Norte, Extremo Norte, Sul e Extremo Sul.

¹¹ Escolas unidocentes possuem um professor regente que trabalha diferentes anos de escolaridade em uma mesma sala e escolas pluridocentes possuem dois ou mais professores regentes, portanto, duas ou mais turmas.

¹² Atendem a estudantes do 1º ao 9º anos.

¹³ Atendem a estudantes da Educação Infantil e do 1º ao 9º anos.

como alternativas à omissão do poder público em ofertar educação nas regiões colonizadas pelos imigrantes (KREUTZ, 2000; CASTELLUBER, 2014; DELBONI, 2016).

Conforme Leite (2002), as propostas de educação para o meio rural só vieram a receber atenção e espaço na agenda de governo em 1937, quando foi criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural, cujo intuito foi difundir princípios de disciplina e civismo, bem como expandir o ensino preservando as características daquele espaço. Nas considerações do mesmo autor, as propostas do movimento, entretanto, eram consonantes com os ideais da oligarquia industrial, que apresentava discurso conservador nacionalista em defesa de uma unidade sociocultural para todo o Brasil. Dentre as políticas nacionalistas, destacam-se o fechamento de escolas comunitárias e paroquiais e a proibição da língua estrangeira em comunidades de imigrantes, considerada indesejável na construção do Estado Nacional. Tais medidas impactaram fortemente as comunidades étnicas, inclusive as comunidades pomeranas de Santa Maria de Jetibá.

A criação de escolas públicas que sucedeu as medidas de nacionalização do ensino não atendeu à demanda das comunidades, que, por longo tempo, sofreram a falta de instituições dessa natureza. Mesmo com a progressiva expansão do ensino em português, o acesso e permanência das crianças na escola sofria a interferência de vários fatores, como a carência de professores, a distância que elas precisavam percorrer para chegar até lá e a dificuldade em entender a língua portuguesa. Em decorrência desses fatores, podemos considerar que o ensino público, por décadas, foi negado para a grande maioria dos imigrantes pomeranos. Carvalho (1978), denuncia que, na década de 1970, 22% da população na comunidade pomerana de Santa Maria de Jetibá eram analfabetos e apenas 17% dos que então foram entrevistados haviam completado a 4ª série da época.

Até a década de 1980, faltavam recursos e professores habilitados, comprometendo o funcionamento das escolas. A carência de professores somente foi suprida com a contratação de professores leigos, que se habilitaram em serviço por meio de convênio da Secretaria Municipal de Educação com a Secretaria Estadual de Educação, o qual viabilizou o Hapront¹⁴. Conforme relato da ex-secretária de educação Zilá Ferreira Potratz, por meio desse convênio,

¹⁴ Destinado à habilitação de professores leigos do Ensino Fundamental de zonas rurais, equivalia ao então 2º Grau. Foi criado pelo Ministério de Educação e Cultura, na década de 1970. No Espírito Santo, foi extinto em 1991.

em 1982, foram reabertas 22 escolas localizadas no município de Santa Maria de Jetibá, que, à época, era distrito de Santa Leopoldina.

A partir desse período, notadamente, após a emancipação do município, em 1989, houve grande incremento da oferta de educação, com forte investimento na formação continuada, acompanhamento das escolas e materiais pedagógicos. Para ajudar na gestão das escolas do campo, as comunidades contavam com o apoio de lideranças locais, eleitas em reuniões de pais. Apesar desses esforços, faltavam políticas públicas de reconhecimento e valorização da cultura e da língua pomerana nas escolas, bem como formações específicas para as escolas multisseriadas. Entretanto, atualmente, esse quadro já se modificou, ainda que haja a necessidade de avanços. Por exemplo, conforme mencionado, houve a implantação do Proepo; o reconhecimento dos pomeranos como povo tradicional (Decreto 6.040/2007) e a cooficialização da língua pomerana em Santa Maria de Jetibá (Lei Municipal 1.136/2009).

Quanto à formação inicial e continuada de professores, consideramos que a primeira formação voltada para as escolas multisseriadas do campo foi a implementação do Programa Escola Ativa, a partir de 2004. A isso seguiu-se a oferta da graduação em Pedagogia (modalidade aberta e a distância), implementada pela Ufes em 2001, por meio do consórcio interinstitucional nos Centros Regionais de Educação Aberta e a Distância; da Especialização de Professores do Campo: Interculturalidade e Campesinato em Processos Educativos, ofertado pelo PPGE-Ufes em 2010, em parceria com os municípios; o Pnaic Campo, em 2013, e, mais recentemente, o Programa Escola da Terra, também pela Ufes, em parceria com o Ministério da Educação.

A participação de professores em alguns desses processos formativos bem como o engajamento do município em movimentos de âmbito estadual – por exemplo, no Grupo de Pesquisa Cultura, Parcerias e Educação do Campo e no Macrocentro Centro-Serrano (“Vozes do campo”) – são marcos de fortalecimento da identidade dos professores, pedagogos e pesquisadores que atuam na Educação do Campo não apenas em Santa Maria de Jetibá, como também em outros municípios.

Em Santa Maria de Jetibá, as escolas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental situadas no campo são atendidas com professores de Educação Física, Língua Pomerana, Artes e Projeto Xadrez (nos anos finais, esse último é substituído pelo Projeto de Aprofundamento de Leitura e Escrita). Um terço da carga horária dos professores é destinado ao planejamento, com apoio pedagógico da Secretaria de Educação do município. Há

pedagogos atuando nas Emef's, Emeief's e centros de Educação Infantil, enquanto nas escolas unidocentes e pluridocentes um profissional atende a um grupo de instituições, de modo a proporcionar uma visita semanal em cada uma.

Em decorrência do processo de nucleação, desde 2013, sete escolas multisseriadas foram paralisadas no município. A justificativa para tal é que essas escolas tiveram número de matrículas inferior a dez estudantes. Um fator que tem contribuído para isto é a consequente paralisação das escolas multisseriadas é o transporte escolar que passa nas comunidades para atender a estudantes da Educação Infantil e dos anos finais do Ensino Fundamental. Ao passar em frente às moradias, o transporte escolar também leva crianças de 1º ao 5º ano para escolas maiores. Para os pais, além da comodidade, há a segurança das crianças, que, sem isso, precisariam ir a pé para a escola, caminhando por estradas com intenso tráfego de veículos. Destaca-se, ainda, a diminuição do número de crianças dos anos iniciais, que, no município, passou de 1.893, em 2007, para 1.672, em 2013 (INEP, 2013), o que, segundo aventamos, relaciona-se à queda de natalidade, que vem sendo registrada em todo o Brasil.

Todavia, apesar do quadro descrito, observamos, nas comunidades, movimentos de resistência ao fechamento de escolas, havendo a permanência de um grande número de escolas multisseriadas, o que representa uma peculiaridade que está intimamente relacionada à organização social e cultural do povo tradicional pomerano, do sistema de agricultura familiar, das pequenas propriedades e das vivências religiosa e comunitária que caracterizam esse povo. Outro fator importante que colabora para a permanência das escolas nas comunidades é o fortalecimento da identidade pomerana por políticas municipais como o Proepo. Com isso, frequentar uma escola municipal é ter a possibilidade de acesso a um currículo com elementos como o ensino e a valorização da língua pomerana, o que fortalece a identidade como povo campesino dedicado à agricultura familiar.

A permanência das escolas nas comunidades é, em grande medida, a garantia de que o sentido comunitário, que, entre os pomeranos, está bem presente nas atividades religiosas realizadas na Igreja Luterana, estaria sendo mantido, também, por força da escola como instituição histórica, fazendo parte da memória fundante das comunidades pomeranas. O fechamento da escola da comunidade sinaliza a perda do poder de decisão das lideranças locais, uma vez que estas passariam a estar submetidas à dinâmica do capital global.

Dessa forma, o debate sobre a permanência da escola multisseriada no campo em Santa Maria de Jetibá perpassa o conceito de comunidade, com a qual elas mantêm vínculo que remonta à origem e manutenção dessas instituições, vistas como conquista dos grupos locais do passado. A escola representa, assim como a igreja, a materialização do sentido comunitário, ao passo que seu fechamento traduz o enfraquecimento da comunidade.



Crianças da Emuef João Guilherme Germano Borchardt.
Fonte: registro da pesquisadora, realizado em 9 de maio de 2019.

CAPÍTULO III

A CONSTRUÇÃO DE UMA METODOLOGIA PARTICIPATIVA COM CRIANÇAS, IMAGENS E MEMÓRIAS

[...] que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças, nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.

Manoel de Barros

Este estudo propõe um diálogo entre infâncias, imagens e memórias, mais precisamente, um diálogo entre as crianças das escolas multisseriadas da comunidade de Caramuru, Santa Maria de Jetibá (ES), acerca das memórias e imagens de um acervo fotográfico que, assim como o fotógrafo que as produziu e os sujeitos e a comunidade participantes da pesquisa, será descrito neste capítulo. Trata-se de imagens históricas que, conforme argumentamos, precisavam ser conhecidas pelas comunidades e pelas crianças de suas escolas, como forma de ressignificar as memórias, repensando o presente e o futuro das escolas multisseriadas ali instaladas.

Pensar o presente da escola é pensar nas infâncias e na sua relação com as imagens. Por isso, o estudo agrega, também, imagens produzidas durante o desenvolvimento deste estudo, uma vez que, para as crianças, essas novas formas de produção da imagem precisam ser pensadas como registros de memória do tempo presente, mesmo abarcando todas as contradições de uma sociedade que parece não valorizar o passado. As fotografias contemporâneas e históricas abrem novas questões sobre as infâncias de escolas multisseriadas em comunidades campesinas e suas percepções sobre a imagem fotográfica em diferentes temporalidades. Passamos a pensar, então, sobre como seria um diálogo da infância com a comunidade mediado por imagens.

Conforme destacado, o estudo foi orientado a partir da questão de investigação: como o diálogo entre infâncias, imagens fotográficas e memórias, mediado em processos colaborativos, pode contribuir para ressignificar a relação entre escola e comunidade? Essa questão apontou para uma pesquisa de natureza qualitativa, sugerindo a coparticipação dos sujeitos envolvidos. Nessa direção, encontramos em Brandão (2003) formas de pesquisa mais solidárias e comprometidas com a educação como emancipação humana, as quais se aproximam da natureza deste estudo.

Para o autor, as diferentes abordagens intersubjetivas, qualitativas e participantes são modalidades de abertura de uma escuta sensível às dimensões do pensado e do vivido cotidiano.

No caso das diferentes possibilidades de investigação no campo da educação, podemos partir do princípio de que “muita coisa importante” sobre o que desejamos saber está não apenas na “realidade objetiva do real de suas vidas”, mas nas representações sociais, nos imaginários, nos devaneios e nas práticas culturais com que pessoas, famílias, grupos comunitários, grupos sociais, comunidades, classes, etnias, sociedades constroem e transformam sem cessar o seu: quem somos, como nos imaginamos, quem desejamos ser, como vivemos e como queremos viver (BRANDÃO, 2003, p. 108).

No diálogo com este pensador, fomos nos aproximando da realidade objetiva, mas sem perder de vista a possibilidade de formação sugerida pela problemática apresentada. Como pesquisadora, já trazia elementos para esse diálogo, meu olhar já estava influenciado nas análises da pesquisa anterior, portanto, minhas ações eram influenciadas pelo meu envolvimento com o lugar e com os sujeitos.

Assim, o processo da pesquisa, foi sendo delineado dentro de uma abordagem sócio-histórica. Nessa perspectiva, a pesquisa “[...] é vista como uma relação entre sujeitos, na qual o pesquisador é parte integrante do processo investigativo” (FREITAS, 2002, p. 1). Esse tipo de abordagem sugere que os sujeitos da pesquisa sejam parceiros e que, tal como o pesquisador, tenham um papel ativo no processo. O pesquisador, portanto, não é neutro, mas alguém cuja ação propicia e constitui os elementos de análise. Ademais, nessa abordagem, a pesquisa não é entendida apenas como um espaço de compreensão da realidade, mas com possibilidade de intervenção e de formação. Esta foi a prerrogativa do estudo proposto: que as fotografias participassem de um processo dialógico, contribuindo para a formação dos sujeitos, representados pelas crianças, professores e comunidade.

O propósito foi organizar uma exposição de fotografias para a comunidade, aventando a hipótese de que essa atividade traria algum impacto na vida daquele lugar e daquelas pessoas. Nessa configuração, o estudo se aproxima da forma de pesquisa participante tal como a proposta de Brandão (2003). Para o autor, o que define uma pesquisa ser participante está nas respostas ao “quem”, “por quê”, “para quê” e “como” dela se participa, bem como na possibilidade de transformação social da vida dos que dela tomam parte como investigados ou como pesquisadores-pesquisados.

No percurso, houve a necessidade de estabelecer vínculos de colaboração e parceria. Em Foerster (2005, p. 38), parceria e colaboração são termos usados como sinônimos, abarcando

“[...] os significados básicos de negociação e partilha de compromissos institucionais. Ainda na compreensão desse autor, parceria ou colaboração interinstitucional referem-se a

relações entre diferentes sujeitos e instituições (governo, universidade, escolas, sindicatos, profissionais do ensino em geral etc.), que passam a estabelecer interações para tratar de interesses comuns, construindo e implementando programas a partir de objetivos compartilhados, com a definição de atribuições ou competências institucionais (FOERSTE, 2005, p. 37-38).

Assim, essa pesquisa foi se constituindo metodologicamente no debate sobre a pesquisa participante e parcerias/colaborativa (BRANDÃO, 2003; FOERSTE 2005), cujas raízes encontram-se na educação popular e libertadora (FREIRE, 1970) com propostas que trazem para o círculo de estudos, a comunidade e os saberes locais, suas histórias e memórias.

Nessa concepção, a metodologia não é um conjunto fechado de procedimentos, mas um processo que se constrói no decorrer do fazer histórico. Assim, a partir do diálogo entre infâncias, comunidade, imagens e memórias, fomos definindo ações, dialogando com os sujeitos e aprofundando os estudos. Dessa maneira, a metodologia utilizada constituiu-se como um processo que se retroalimentou nos fundamentos teóricos e na interação com o trabalho de campo. Nessa dinâmica, a imagem interpelava-nos, penetrava nossa subjetividade e induzia-nos à experiência da ação, que, por sua vez, suscitava novas perguntas.

3.1 O ENCONTRO COM O ACERVO HISTÓRICO DE FOTOGRAFIAS DAS ESCOLAS

Durante o mestrado, a pesquisadora teve acesso às fotografias que estão sob a guarda de antigas professoras e de famílias da comunidade do entorno da Emuef João Guilherme Germano Borchardt. As imagens se referiam não somente a esta escola, mas, também, à Emuef Adolpho Pagung, motivo pelo qual esta foi incluída neste estudo. Ao fazer as primeiras visitas a essas escolas, outros acervos foram sendo apresentados, como o da Sra. Jandira Pagung – neta de Adolpho Pagung, doador do terreno da Emuef que leva seu nome –, além de uma fotografia da comunidade de Alto Caramuru, à qual pertencem muitas crianças que estudam nesta Emuef.

Algumas fotografias foram realizadas pelo serviço de cinema, rádio e teatro da Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Espírito Santo, por ocasião da inauguração da Emuef João Guilherme Germano Borchardt, em 1959. A maior parte do acervo de fotografias da comunidade, entretanto, foi registrada pelo fotógrafo Sr. Lítio da Silva Rosa (1906-1979), que, a exemplo dos fotógrafos rurais da época, pertencia ao universo sociocultural da comunidade.

3.1.1 O fotógrafo da comunidade

Littio Silva da Rosa nasceu em 13 de setembro de 1906, filho de Joaquim Pinto da Rosa e Sara Schive. A família era de origem holandesa e residia na localidade de Jequitibá, distrito de Santa Leopoldina. Casou-se em 7 de julho de 1934 com Joanna Shwanz, de origem pomerana, com quem teve oito filhos: Elza, Floripes, Joaquim, Orlando, Darli, Renato, Alaíra e Arlete. Não foi possível saber detalhes sobre o início de sua carreira como fotógrafo (Imagem 4), tampouco as motivações que o levaram a dedicar-se com tanto carinho a essa profissão. Segundo relato da família, Littio herdou do pai um comércio, mas não levou adiante. Vendeu e comprou um pedaço de terra. Contudo, sua ocupação sempre foi a fotografia, ofício que lhe exigia muito tempo.

Imagem 4 – Littio Rosa com sua câmera fotográfica



Fonte: acervo da família de Littio Rosa.

Littio viajava longas distâncias a cavalo para fotografar festas de igrejas e, principalmente, casamentos. Também era solicitado para registrar as festas de escolas da região. Os casamentos representavam a demanda maior e para dar conta do trabalho, recebia a ajuda do filho Orlando. Saíam de casa às quintas-feiras, sempre bem arrumados, e só retornavam no domingo pela manhã. A ausência por tantos dias se justificava pelo fato de que os casamentos começavam na quinta-feira e a festa só acabava no domingo, com o raiar do dia.

Segundo relatos de pessoas da comunidade, Littio Rosa era muito querido por todos e não gostava de confusão. Quando chegava aos locais onde ia fotografar, sempre era uma festa. Todo

arrumado, perfumado, com terno de linho cuidadosamente engomado pela esposa, chamava atenção com seu jeito alegre e brincalhão. Animava as festas com histórias engraçadas, além de ser um excelente tocador de concertina. Os bailes onde tocava só terminavam pela manhã.

O material das fotografias, Littio comprava em Vitória. A revelação era feita em casa, em um quartinho bem escuro. A família conta que, na época da II Guerra Mundial, faltou material, de modo que ele não podia revelar as fotos. Assim que a situação se normalizou, fez a revelação dos negativos guardados, entregando as fotografias para seus clientes.

Littio fotografou até as últimas semanas de vida, vindo a falecer em 11 de novembro de 1979, aos 73 anos, vítima de infarto. Por não reconhecer o devido valor, após sua morte, a família descartou os negativos de vidro, restando, como resultado de seu trabalho, exemplares de fotografias em papel guardadas pelas famílias da comunidade. Familiares do fotógrafo ainda guardam fotografias que, por alguma imperfeição, ele não as entregou aos clientes.

É importante destacar o legado que Littio Rosa deixa para a iconografia da região, tanto pela quantidade de imagens quanto pelo conteúdo nelas registrado. Foram três décadas de registros pelo interior do município e regiões vizinhas. Seus retratos permitem-nos visualizar e conhecer a cultura pomerana presente na comunidade e, além disso, aspectos da historiografia da educação do município, pelo grande número de registros feitos em escolas da região.

3.1.2 Descrição do acervo

Fizemos a digitalização do acervo, preservando as características da fotografia original, sem fazer retoques ou cortes. Assim, o tratamento dado às imagens não apagou imperfeições ou marcas do tempo, nem usou recursos para melhorar sua nitidez. Algumas possuem datas anotadas na própria fotografia.

Uma série de imagens conta a história da família Pagung e de seu poderio político-econômico exercido na região. Essa série está sob a guarda da neta do Sr. Adolpho Pagung, a Sra. Jandira. Dentre as fotografias, estão as que registram acontecimentos sociais da família, como batizados, a compra de caminhões, o comércio do avô, Adolpho Pagung, popularmente designado como “venda”. Outros registros retratam a inauguração da Escola Fazenda Pagung (Imagem Imagem 5), a professora Maria José Furtado com sua turma de estudantes, as festas para construção da igreja.

Imagem 5 – Festa na Escola Singular Fazenda Pagung



Fonte: acervo de Jandira Pagung. Registro de Littio Rosa, década de 1960.

Outra série de fotografias, sob a guarda das professoras Dorothea Göering Hartwig e Melinda Borchardt Treichel e de outras famílias, conta a história da escola Emuef João Guilherme Germano Borchardt. Como mencionado, esta série constituiu o escopo da pesquisa de mestrado, que analisou a imagem e memória desta escola multisseriada.

As duas séries constituem um rico acervo histórico de fotografias que retratam, de modo particular, o período da criação das escolas públicas na comunidade de Caramuru, no fim da década de 1950 e início de 1960, além de momentos relacionados à vida social da família Pagung e de aspectos históricos da comunidade, tais como a construção da estrada e a construção da Igreja Luterana em Alto Jequitibá, na década de 1970.

As imagens fotográficas desse acervo fazem a mediação de um período histórico com forte participação comunitária nos processos de criação e manutenção das escolas, em decorrência da ausência e lentidão das políticas públicas voltadas para a área rural. As imagens marcam, também, um período de afirmação dos valores nacionalistas implantados desde a Era Vargas, com proibição da língua pomerana e homogeneização para que fosse obtida uma pretensa cultura nacional. À revelia das dificuldades históricas enfrentadas, como carência de professores e recursos, essas escolas representaram a possibilidade de escolarização dos descendentes dos imigrantes pomeranos.

Nos registros, sobressaem-se lideranças locais que mobilizavam a comunidade na busca por melhorias. Destaca-se a figura da professora Dorothea Göering Hartwig, que, embora leiga, fazia da escola palco de acontecimentos marcantes, reunindo a comunidade local, comunidades

vizinhas e políticos da época. A simplicidade da sala multisseriada construída pela comunidade na propriedade do Sr. João Borchardt, suas paredes de adobe, caixotes e tábuas servindo como carteiras não representavam empecilho para que a festa de inauguração da escola, em 1959, fosse transformada em um grandioso acontecimento social.

O arrojo da professora Dorothéa trouxe para a inauguração o governador e sua comitiva, acompanhados do serviço de cinema, rádio e teatro da então Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Espírito Santo. Na ocasião, os técnicos montaram um projetor de cinema para apresentar filmes à comunidade (Imagem Imagem 6). Os equipamentos foram movidos com a energia produzida na propriedade do Sr. João Borchardt. Nos registros, feitos à noite, sobressaem os olhos atônitos da comunidade assistindo ao espetáculo mágico vindo da capital.

Imagem 6 – Comunidade em uma sessão de cinema



Fonte: acervo de Dorothéa Göering Hartwig. Registro do Serviço de Cinema, Rádio e Teatro da Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Espírito Santo, em 1959.

A quantidade de registros nas escolas acompanha um momento de intensificação do poder público em proporcionar educação primária para as comunidades rurais do município. Havia um projeto de educação a ser construído, baseado na ideologia de nacionalização getulista, o qual precisava ser registrado fotograficamente. Os frequentes registros relativos a esse período também se devem à chegada da fotografia ao meio rural, graças ao trabalho de fotógrafos das comunidades.

A presença do fotógrafo nos eventos era uma atração e os atos de fotografar e de ser fotografado eram, em si, um acontecimento memorável, que envolvia a montagem do material, a preparação do cenário, o tempo destinado à pose. Depois do evento, esperava-se o momento da entrega da

imagem revelada, o que demorava dias ou até meses. Era o tempo da fotografia como registro da lembrança, do acontecimento histórico, uma vez que a própria fotografia era a marca de que o progresso havia chegado às comunidades. Na atualidade, o acesso a essas fotografias foi possível graças ao cuidado de zelosas professoras, preocupadas em guardar essas memórias e projetar a importância das escolas pelas imagens.

“Um olhar sobre a escola e a comunidade” foi o tema que se sobressaiu no acervo reunido e que nomeou a exposição organizada com as crianças das duas escolas envolvidas nesta pesquisa. O olhar do fotógrafo e sua cumplicidade com os fotografados e o olhar da professora e seu vínculo com a comunidade fizeram com que as imagens-símbolo permanecessem no tempo e viessem até nós, como monumentos. No presente, o passado dessas escolas foi tomado pelas imagens como mediação e propusemos um novo olhar para as fotografias em exposição.

3.2 AS ESCOLAS PARCEIRAS

O desenvolvimento desta pesquisa foi possível com a parceria de duas escolas multisseriadas. A Emuef João Guilherme Germano Borchardt está localizada em Jequitibá, a 19,6 km da sede do município de Santa Maria de Jetibá e a 4,6 km da Vila de Caramuru. Iniciou suas atividades em 1959¹⁵, em um prédio simples, construído pela própria comunidade. Em 1962, foi construído o prédio onde a escola funciona até hoje, cujo financiamento ficou a cargo do poder público estadual.

Atualmente, o prédio da escola (ImagemImagem 7) possui uma sala de aula, uma cozinha, dois banheiros, uma área pequena que serve como refeitório e um pátio. A escola possui rede de energia elétrica, fossa, coleta de lixo, computador administrativo com acesso à internet, aparelho de TV e copiadora. Em 2018, atendia a dez estudantes de 1º ao 5º anos, mas, em 2019, o número de matriculados caiu para oito. Em sua maioria, os estudantes são descendentes de imigrantes pomeranos que praticam a agricultura familiar, cultivando café, hortaliças e gengibre. Ali atuam cinco professores, sendo um regente e os demais ministrando aulas de Artes, Educação Física, Língua Pomerana e Xadrez, atuando em caráter itinerante. Além destes, a escola possui uma servente efetiva.

¹⁵ Criada pelo Decreto nº 182/1958 e aprovada pela Resolução do Conselho Estadual de Educação do Espírito Santo 41/1975.

Imagem 7 – Escola João Guilherme Germano Borchardt



Fonte: registro de Jhenifer Crystina Alves Mendes, 4º ano, Emuef João Guilherme Germano Borchardt, em 11/07/2019.

A Emuef Adolpho Pagung (Imagem 8), por sua vez, está localizada na Estrada Guilherme João Frederico Krüger, em Alto Jequitibá, a 8 km da Vila de Caramuru e a 27 km da sede de Santa Maria de Jetibá. Fica próxima ao Ifes Centro-Serrano e à Igreja Evangélica de Confissão Luterana Comunidade da Paz. Sua construção data de 1972, a partir da doação de um terreno pelo Sr. Adolpho Pagung¹⁶.

¹⁶ Criada pela Portaria 53/1984, conforme consta de seu projeto político-pedagógico. Todavia, segundo os registros fotográficos incluídos no acervo com o qual esta pesquisa trabalhou, o ano de sua inauguração foi 1962.

Imagem 8 – Escola Adolpho Pagung



Fonte: registro de Viviane Schwambach, 4º ano, Emuef Adolpho Pagung, em 13/08/2019.

Em 2018, a escola atendia a um total de 55 estudantes, sendo 40 do Ensino Fundamental, divididos em duas turmas multisseriadas que funcionam no turno matutino, e 15 estudantes da Educação infantil, atendidos no turno vespertino. Dentre essas crianças, algumas são oriundas de Alto Caramuru, onde funcionava a Emuef Fazenda Schültz, paralisada desde 2014.

A estrutura física da escola compreende duas salas de aula, uma sala de professores, uma cozinha, três banheiros, um depósito para merenda e um refeitório. Possui rede de energia elétrica, fossa, coleta de lixo, computador de uso administrativo com acesso à internet, aparelhos de TV e de som, copiadora, câmera fotográfica e filmadora. É atendida por três professores regentes e outros quatro que atuam de modo itinerante nas disciplinas de Artes, Educação Física, Língua Pomerana, Xadrez e Contação de História. Assim, possui um total de oito professores, além de dois serventes.

Bem próximo à Emuef Adolpho Pagung, funciona, desde 2015, o Ifes Centro-Serrano (Imagem 9). O fato de este situar-se em região limítrofe entre Santa Maria de Jetibá, Santa Leopoldina e Domingos Martins favorece o acesso dos estudantes dos três municípios. A instituição oferece os cursos Técnico em Administração integrado ao Ensino Médio e Administração em Agricultura, além da graduação em Administração. Pelo Censo Escolar de 2018, a escola possuía 341 estudantes (SOBRE O IFES..., acesso em 12 mar. 2020).

Imagem 9 – Emuef Adolpho Pagung e Ifes Centro-Serrano



Fonte: fotografia de Gabriel Cruz de Oliveira, 4º ano, Emuef Adolpho Pagung, em 23/05/2019.

As comunidades do entorno ainda estão assimilando a presença do Ifes, que trouxe e ainda pode trazer muitas mudanças para o local. A proximidade com a escola Emuef Adolpho Pagung tem propiciado momentos de interação dos estudantes com esse espaço, por exemplo, participação em oficinas literárias e outras festividades realizadas na instituição federal. Em contrapartida, os estudantes do Ifes também participam de atividades da Emuef Adolpho Pagung, como o encerramento do ano letivo de 2018. Outra parceria estabelecida entre as instituições deu-se no sentido de melhorar a entrada da escola Pagung, com o fornecimento, pela instituição federal, de um espaço gramado.

Dada a sua importância na comunidade de Caramuru, estabelecemos parceria com o Ifes no desenvolvimento da pesquisa, elegendo-o como local de realização da exposição fotográfica “Um olhar sobre a escola e a comunidade: recolorindo o passado”. A participação da instituição federal ocorreu no apoio em momentos formativos com as crianças das duas escolas multisseriadas e na cessão do espaço para a realização de algumas atividades e da exposição, sem abarcar trabalhos com seus estudantes. A exposição ocorreu em 15 de agosto de 2019, representando um marco na integração do Ifes à comunidade de Caramuru.

3.3 AS CRIANÇAS COLABORADORAS DA PESQUISA

Desde o início, a proposta desta pesquisa focou-se em realizar uma exposição envolvendo essas duas escolas, mas de forma colaborativa, com professores e principalmente com as crianças. Em 2018, as atividades envolveram todos os estudantes das duas escolas, compreendendo as dez crianças de 1º ao 5º anos da Emuef João Guilherme Germano Borchardt e as 55 crianças da Emuef Adolpho Pagung.

Em 2019, na Emuef João Guilherme Germano Borchardt, o trabalho continuou contando com a parceria de todas as crianças (1º ao 5º anos), pertencentes a uma única turma, cujo professor regente era Natan Holz. A turma era composta por quatro meninas e quatro meninos, sendo sete de origem pomerana, falantes da língua pomerana, filhos de pequenos agricultores de Jequitibá. Uma criança era afrodescendente e sua família prestava serviços nas granjas da comunidade. Na Emuef Adolpho Pagung, entretanto, em 2019, seguimos o trabalho com apenas uma turma de 21 crianças, formada por dez meninas e 11 meninos, sendo seis do 2º ano, seis do 4º ano e nove do 5º ano. Dessas crianças, quatro são afrodescendentes e as demais, descendentes de pomeranos, sendo a maioria falante da língua pomerana.

A escolha de apenas uma turma da Emuef Adolpho Pagung se deu em função de que a escola tem um maior número de estudantes. Trabalhar com todos, apesar de ser esse o desejo das professoras, inviabilizaria o projeto nos moldes do que planejamos para alcançar os objetivos da pesquisa. Em consenso, escolhemos a turma em que estavam matriculadas as crianças do 2º, 4º e 5º anos, que, conforme o argumento dos professores, era a mais indicada. Isso porque, como os estudantes do 5º ano mudariam de escola no ano seguinte para prosseguir os estudos, poderiam ter a possibilidade de vivenciar a experiência. Desse modo, a turma da professora regente Enilda Helle Felz participou mais ativamente das experiências com a produção e análise de imagens nas oficinas e rodas de conversa. Contudo, nas duas escolas, todas as crianças e professores participaram do momento da exposição.

Em ambas as escolas, a rotina de trabalho na lavoura demarca o jeito de ser criança. Logo, são meninos e meninas marcados pelo mundo do trabalho no campo, especialmente com a terra e com o cuidado com os animais, pelas festividades da região e pela religiosidade. Mostram-se comunicativos, com facilidade em expressar suas ideias e relatar suas experiências.

Além das crianças, os professores e funcionários das duas escolas também foram colaboradores no processo (no total, dez professores, duas pedagogas, duas serventes, uma auxiliar de

Educação Especial – que atua na Emuef Adolpho Pagung – e uma estagiária). Pessoas da comunidade também atuaram como colaboradores, contribuindo com fotografias e relatos. Conforme detalhado no próximo tópico, em cada etapa, houve participação de diferentes atores, das escolas e do Ifes. Especificamente no momento da exposição, houve a participação de visitantes, comunidade, professores, crianças, funcionários e estudantes do Ifes.

3.4 PERCURSO INVESTIGATIVO

Em março de 2018, apresentei-me às duas escolas para conversar sobre a pesquisa. No mesmo período, mantive contato com o Ifes Centro-Serrano com o objetivo de apresentar o projeto de pesquisa e buscar parcerias para o desenvolvimento das oficinas com as crianças das escolas. Tanto nas escolas multisseriadas quanto na instituição federal, o projeto foi bem aceito e as parcerias foram estabelecidas.

Vale destacar que os longos anos de trabalho com escolas do campo, como pedagoga - muitos deles dedicados também às escolas da pesquisa - ,deram-me certa tranquilidade na entrada a campo, embora, muitas vezes, precisasse me controlar para não misturar os papéis de pesquisadora e pedagoga. Em alguns momentos, senti que eu e os professores ultrapassamos esses limites de papéis, no sentido de querer incluir todos os alunos, ou de propor muitas tarefas com o intuito de agregar mais qualidade ao trabalho com as crianças. Como resultado, a pesquisa de campo, compreendeu um período do ano de 2018 e um período do ano de 2019, que foram importantes para a consolidação de parcerias. A seguir, descrevemos as ações desenvolvidas em 2018 e em 2019.

De agosto a novembro de 2018, desenvolvemos algumas ações, como um encontro entre as duas escolas, realizado no Ifes, em 28/08/2018, com a participação de Sanandreaia Toresani Perinni, PauloWillian Brunelli Vicosi, Elaine Kuster de Souza Wutke e Wagner Poltroniere Entringer. Nesse encontro, também conversamos com as crianças sobre a história da fotografia e fizemos algumas imagens nos arredores. Observamos uma fotografia antiga de uma festa realizada na Emuef Adolpho Pagung, por ocasião da inauguração da escola, em 1962. Nela, estavam presentes também duas escolas da região, denominadas Sítio Gaede e Fazenda Borchardt. Aproveitando a presença das crianças da Emuef João Guilherme Germano Borchardt, fizemos uma reelaboração da imagem antiga, produzindo uma fotografia com todos os estudantes e professores em frente à Emuef Adolpho Pagung.

Na mesma semana, realizamos rodas de conversa nas duas escolas, com projeção de fotografias antigas. Depois de visualizarem as fotografias históricas, as crianças foram incentivadas a produzirem fotografias utilizando os recursos tecnológicos atuais. Esse trabalho de catalogação das imagens e rodas de conversa foi desenvolvido de junho a novembro de 2018. Nesse período, as crianças fizeram os primeiros registros fotográficos, utilizando os aparelhos de celular de suas famílias. Combinamos que as imagens que os estudantes iriam produzir poderiam ser enviadas para mim, via internet, e para quem não disponibilizasse de internet, poderiam ser descarregadas no computador da escola, para que eu as acessasse posteriormente. O Quadro 1 resume as atividades desenvolvidas em 2018.

Quadro 1 – Ações metodológicas desenvolvidas em 2018

Ações	Período	Local	Sujeitos envolvidos
Encontro das escolas	28/08	Ifes Centro-Serrano	Pesquisadora, crianças, professores, pedagogas e colaboradores
Rodas de conversa	31/08	Em cada escola	Pesquisadora, crianças, professor regente de cada escola.
Produção de fotografias	Novembro a dezembro	Locais de vivência das crianças	Crianças
Roda de conversa na residência da família Pagung	16/11	Antiga “venda” da família Pagung	Pesquisadora, professores, crianças, Sr. Alfredo Pagung e sua esposa, Ilma Leppaus Pagung; Astomiro Pagung, filho do casal; Jandira Pagung, sobrinha; outros colaboradores.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Nessas primeiras experiências, pudemos perceber a possibilidade de um trabalho colaborativo entre as escolas, com a comunidade e com o Ifes. Contudo, concluímos que não havia condições necessárias para que a exposição acontecesse em 2018, como inicialmente havia sido planejado. Portanto, em 2018, o estudo teve um caráter mais exploratório, visando a conhecer melhor as comunidades e dos sujeitos.

Em 2019, propusemos um projeto com oficinas que culminou com a realização da exposição fotográfica. Nesse período, contamos com a parceria do professor de Arte do Ifes, Marcelo Mattos Gandini, que se dispôs a colaborar com seus conhecimentos sobre fotografia. Durante quatro meses, investimos em práticas educativas em formato de oficina, detalhadamente descritas no Quadro 2, a seguir, que resume as atividades desenvolvidas em 2019. Concomitantemente às oficinas, fizemos o exercício de observar imagens antigas dos espaços

da comunidade e de produzir novas fotografias, representando os mesmos espaços no presente. A ideia foi provocar um deslocamento do presente para o passado, com vistas a pensar o futuro.

Quadro 2 – Ações metodológicas desenvolvidas em 2019

Ações	Período	Local	Sujeitos envolvidos
Reunião com as escolas para discutir o projeto	07/05	Escolas	Pesquisadora, pedagogas e professores
Produção de fotografias do presente nos espaços da comunidade	09/05, 10/05 e 23/05	Espaços da comunidade	Crianças, professores e pesquisadora
Oficina 1 – Visor pinhole	14/05	Emuef Adolpho Pagung	Pesquisadora, Prof. Marcelo Gandini, crianças, professores e pedagogas
Oficina 2 – Produção de negativos	21/05	Emuef Adolpho Pagung	
Oficina 3 – Técnica cianotipia	28/05	Emuef Adolpho Pagung	
Oficina 4 – Pinhole de lata	18/06	Ifes Centro-Serrano	
Exposição	Agosto a dezembro	Ifes Centro-Serrano	Pesquisadora, Prof. Marcelo Gandini, crianças, professores, comunidade e convidados externos

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

3.5 A PRODUÇÃO E REGISTRO DOS DADOS

As oficinas, rodas de conversa, produção de fotografias e exposição fotográfica já mencionadas constituíram-se em momentos do projeto educativo que propiciou a produção de dados, configurando-se como procedimentos de pesquisa. O objetivo foi provocar diálogos nesses espaços de interação, produzindo imagens fotográficas que resultassem dessas experiências educativas.

O planejamento das atividades procurou respeitar os tempos e os espaços da dinâmica escolar, o que nem sempre possibilitava a participação de todos os professores em todos os momentos. Assim, para facilitar o diálogo com a equipe escolar, criamos um grupo nas redes sociais (*WhatsApp*). Como informado, as escolas do campo do município de Santa Maria de Jetibá são atendidas também por professores de áreas específicas, como Educação física, Artes, Língua Pomerana e Xadrez, os quais não estão todos os dias na escola. Por isso, a criação do grupo foi imperativa para oportunizar a comunicação com todos. Por sua vez, o contato com as crianças foi mantido em visitas, oficinas e rodas de conversa.

Os dados produzidos foram registrados com gravações em áudios e vídeos de momentos das oficinas, rodas de conversa para leitura de fotografias e exposição fotográfica. A exposição ganhou centralidade na pesquisa, configurando-se como o ápice de todo o processo, uma vez que abarcou a apresentação dos momentos das oficinas, a exposição das fotografias, além da interação de todos os sujeitos envolvidos.

As oficinas foram desenvolvidas em quatro dias. No primeiro, a construção do visor pinhole; no segundo, a construção de negativos; no terceiro, a demonstração da técnica cianotipia e, por último, a construção da câmera pinhole. Os produtos químicos de cianotipia e para o experimento da câmera pinhole foram adquiridos de um laboratório especializado em São Paulo. As oficinas consistiam de momentos, em sala de aula, dedicados à conversa sobre cada experimento, bem como à sua construção, e de momentos ao ar livre, para simulação com os brinquedos ópticos – no caso da cianotipia, esses momentos serviram para fazer a exposição do papel com produto fotossensível à luz solar. Parte desses momentos foram registrados em vídeos e fotografias.

As **rodas de conversa com as crianças** foram desenvolvidas em cada escola e no casarão da família Pagung. Nas primeiras rodas, que aconteceram em 2018, observamos fotografias históricas e conversamos sobre elas. No casarão, tivemos a participação de membros da família Pagung na mediação das conversas. Em 2019, realizamos mais momentos de diálogos com as crianças sobre as fotografias e sobre o planejamento da exposição.

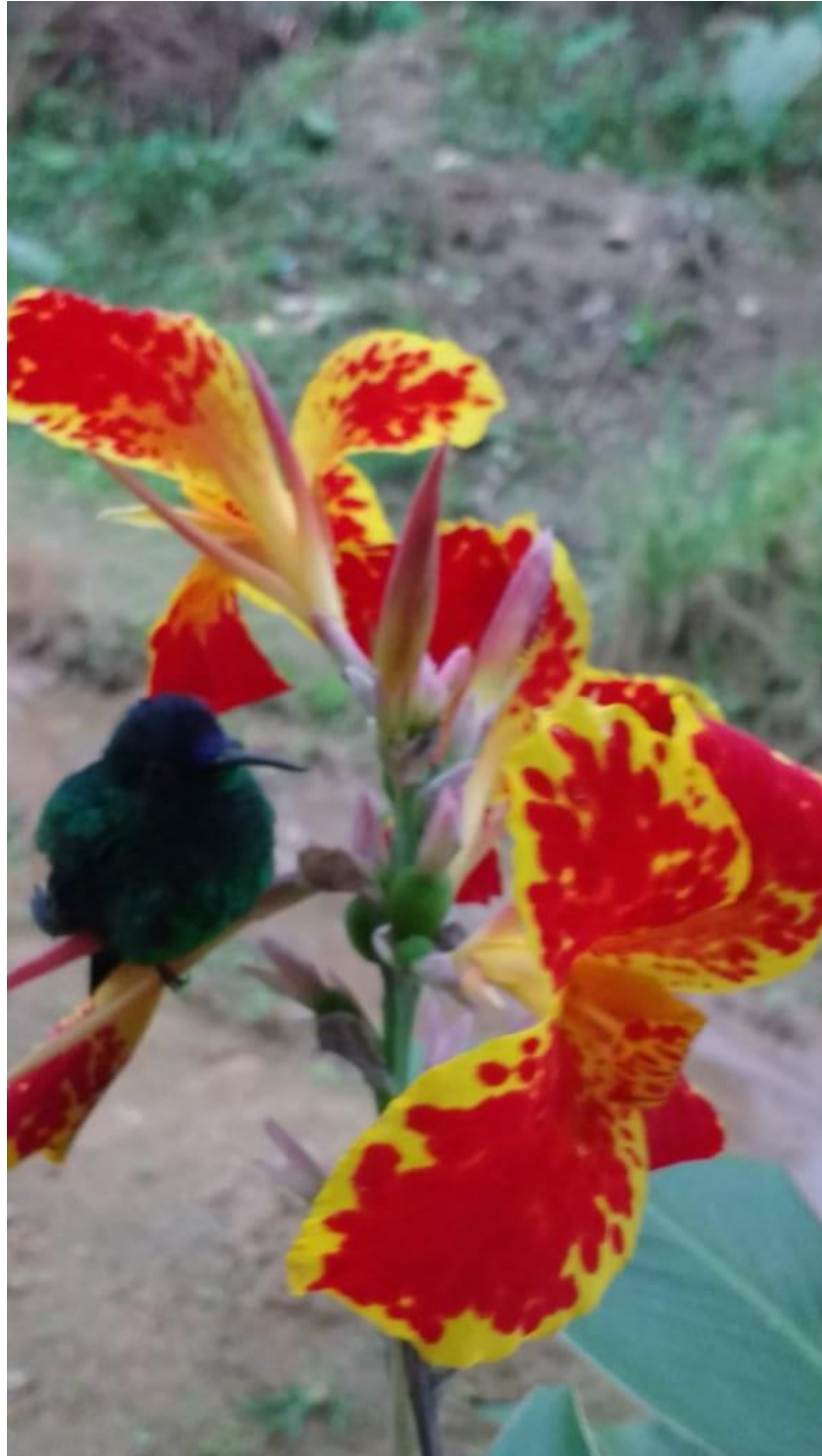
Realizamos, também, momentos de **reelaboração de fotografias históricas**, com a produção das imagens no presente. Essa atividade foi feita em cada escola, sendo que, na Emuef Adolpho Pagung, ela se estendeu por dois dias. A ideia inicial era que algumas crianças levassem para a escola um celular de casa. Entretanto, poucas levaram os aparelhos – mesmo com envio de bilhete para autorização das famílias. Assim, as fotografias foram feitas com o uso da câmera fotográfica da pesquisadora, o que tornou a tarefa mais demorada. Foram realizadas 12 reelaborações de fotografias antigas, sendo oito com as crianças da escola Adolpho Pagung e quatro com as crianças da escola João Guilherme Germano Borchardt. Além disso, foram incorporadas ao acervo fotografias feitas na comunidade de Alto Caramuru, local de onde são oriundas muitas crianças que estudam na Emuef Adolpho Pagung. Essas reelaborações foram impressas e fizeram parte da exposição.

A **exposição fotográfica** foi pensada como momento de pesquisa, com estratégias planejadas para provocar relatos orais, apreensões sobre as imagens expostas e sobre as reverberações por elas produzidas no público presente. Essas estratégias constituíram-se de **entrevistas com os visitantes**, realizadas pelas crianças, utilizando a língua portuguesa e a língua pomerana. As entrevistas foram realizadas por três duplas de crianças e foram gravadas em vídeos com o uso de telefones celulares. Houve um revezamento das crianças nas funções de entrevistar e filmar.

Prevendo que, no dia na cerimônia da abertura, eu estaria envolvida com muitos aspectos, também solicitei a colaboração de alguns colegas professores na produção de dados, no sentido de procederem à **observação e registro de momentos da exposição**. Atuaram nesse papel Jandira Marquardt Dettmann, Guicila Krüger, Irinete Ponath Henke, Sintia Bausen Küster, Solange Knaack Dias, Rosiane Soares Ponath, Enilda Helle Felz e Natan Holz. Os colaboradores foram orientados a circular por entre os painéis, para ouvir os comentários do público sobre as fotografias. Solicitei que, ao fazerem isso, que agissem com espontaneidade e discrição, sem que as pessoas soubessem que estavam ali entrevistando-as. Orientei que enviassem a mim, por *WhatsApp*, as informações captadas nessa interação. Entretanto, recebi poucos retornos, concluindo, a partir disso, que os colaboradores também estavam ocupados com a visita, de modo que até esqueceram a função recebida.

Os vídeos feitos pelas crianças e registros feitos pelos colaboradores mencionados foram enviados para os grupos criados em aplicativos de celular (*WhatsApp*). Ao final da exposição, realizamos uma **roda de conversa**, que consistiu de um momento para os visitantes externarem opiniões e sentimentos sobre a exposição.

No Capítulo V, toda a experiência vivida é descrita em detalhes, desde a concepção do projeto de pesquisa até a exposição fotográfica, incluindo os momentos de oficina com as crianças, as vivências de reelaboração de imagens, a preparação da exposição, a concepção da identidade gráfica, a confecção dos painéis, a impressão das imagens e a organização do local. No capítulo VI, fica explicitado todo o processo de mediação das imagens com os visitantes, conduzido pelas crianças.



Exemplar dos primeiros registros das crianças, em agosto de 2018
Fonte: Laís Laurett Berger, aluna da EMUEF Adolpho Pagung.

CAPÍTULO IV

PERSPECTIVA DE ANÁLISE: A CONSTRUÇÃO DO QUADRO TEÓRICO-METODOLÓGICO

*A ciência não corresponde a um inundo a descrever.
Ela corresponde a um mundo a construir.*

Gaston Bachelard

Situamos a pesquisa científica como uma forma de compreensão e transformação da realidade. Sendo assim, o conhecimento não é apenas experiência isolada do sujeito. O conhecimento é social porque quem o produz também o é. É construído historicamente pela humanidade e, por isso, é histórico-cultural.

Entendemos que toda produção de conhecimento tem início pelo contato imediato com o objeto, porque a totalidade dos fenômenos não se dá a ver de forma imediata, mas de forma aparente. Dentro dessa concepção, há a presença de filtros, de categorias, dos conceitos e representações que se interpõem na aproximação com o real, porque “o mero contato com a realidade não explica o objeto, é necessário filtrar as determinações e estabelecer as diversas relações do objeto de pesquisa” (RODRIGUEZ, 2014, p. 148).

No método dialético de Marx, parte-se do real concreto, o que significa partir da representação imediata para se chegar ao seu conceito, caminhando da aparência à essência. Contudo, representação e conceito não podem ser vistos como elementos isolados; ao contrário, são momentos interdependentes do processo dialético do conhecimento. Ao retornar para o concreto, tem-se um real pensado (RÊSES, 2014).

Para Ciavatta (2002, p. 70), o pesquisador deve ser capaz de situar-se em um contexto concreto para pensar o desconhecido, porque “[...] o conhecimento se origina fora da ciência, e não dentro da ciência”. Assim, o problema surge da capacidade de se pensar o seu entorno. Os procedimentos metodológicos, por sua vez, não devem ser uma pauta de instruções, mas a capacidade organizada para se pensar a realidade no seu momento histórico.

Assim, procuramos orientar as análises realizadas no âmbito desta investigação pelo conceito de mediação, sobre o qual discorreremos no próximo tópico, entendendo-a, antes de tudo, como

uma forma de pensar a realidade pela interposição de filtros, categorias e meios. O seu contrário seria compreender a realidade da forma mais direta possível, como postulam as orientações positivistas, que buscam a objetividade do conhecimento, ou como as vertentes pós-modernas, que concebem a realidade como uma narrativa, como criação da linguagem.

4.1 MEDIAÇÃO

O conceito de mediação, muito usado na contemporaneidade, possui sentidos diversos, de acordo com o contexto em que é empregado. Comumente, a interpretação que se tem de mediação refere-se à interposição de algo ou alguém na relação entre o indivíduo e a possibilidade de aprendizagem. Contudo, no presente estudo, utilizamos o termo mediação como categoria de análise fundamentada na perspectiva do materialismo histórico-dialético, a partir das contribuições da psicologia histórico-cultural de Vygotsky (1991) e dos estudos de Lukács (1978, 2013) sobre a ontologia do ser social.

O conceito de mediação em Vygotsky constitui-se como fato central da sua psicologia e de seus colaboradores, a qual, fundamentada no materialismo histórico e dialético de Marx e Engels, constituiu-se em um novo paradigma do psiquismo humano, a corrente da psicologia histórico-cultural. Nessa perspectiva, o conhecimento é resultado da atividade dos homens sobre a natureza, ou trabalho social, no sentido marxista. A atividade humana, para Vygotsky (1991), é sempre mediada por instrumentos criados pelos homens em função da natureza de suas ações.

Tais instrumentos podem ser técnicos (produzidos para agir sobre a natureza ou realidade material) ou semióticos (sistemas de signos criados para a comunicação entre diferentes atores e para a representação da realidade). Ao agir sobre a natureza com instrumentos técnicos e semióticos por ele criados, o ser humano transforma essa natureza, ao mesmo tempo que se transforma, pela aquisição de novas capacidades e habilidades, ao se reapropriar do resultado de sua ação. Assim, “o objeto do conhecimento, fonte do saber humano, é, ao mesmo tempo, produto desse mesmo saber” (PINO, 1995, p. 32).

Em Vygotsky (1991), a noção de mediação é essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, uma vez que, ao se relacionarem com a natureza, os homens criam instrumentos, o que o pensador chama de mediação de primeira ordem. Os processos mediadores multiplicam-se à medida que as relações sociais ficam cada vez mais complexas, configurando a mediação de segunda ordem.

Na concepção de Vygotsky (1991, p. 31), “o uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura”. Nesse sentido, a passagem do biológico para o cultural permitiu à espécie humana vivenciar sua existência também no plano simbólico. Graças à invenção dos signos, principalmente os linguísticos, o ser humano pode nomear coisas e experiências e compartilhá-las com os outros, afetando e sendo afetado por elas.

O surgimento do pensamento verbal e da língua como um sistema de signos é crucial no desenvolvimento da espécie humana, momento mesmo em que o biológico transforma-se no histórico e em que emerge a centralidade da mediação semiótica na constituição do psiquismo humano (OLIVEIRA, 2005, p. 10).

Na relação com o mundo, o ser humano tanto se apropria do aparato cultural de seu tempo como também é capaz de acrescentar-lhe algo novo, ocorrendo, por meio de uma síntese dialética, transformações qualitativas na história do sujeito e também na história cultural. Essa observação permite pensar o desenvolvimento humano em sua filogênese e em sua ontogênese.

Apropriando-se desses estudos, Oliveira (2005, p. 11) afirma que “a consciência não é um estado interior preexistente, mas uma construção de natureza histórico-cultural”, que se dá no processo compartilhado de construção de signos e significações. Dessa forma, o sujeito é constituído por herança genética, por suas experiências singulares e, ainda, por experiências dos outros, as quais não foram vivenciadas por estes, mas acumuladas pelas gerações que lhe precederam.

Da mesma forma, o desenvolvimento psicológico não pode ser pensado como algo abstrato, descontextualizado. Para Vygotsky (1991), a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana, portanto, o funcionamento psicológico, particularmente no que se refere às funções psicológicas superiores, está baseado nos modos culturais. Argumenta o pensador que a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente resulta em transformações das operações psicológicas.

O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica superior, ou comportamento superior com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica (VYGOTSKY, 1991, p. 41).

Para Vygotsky (1991), na fase inicial do desenvolvimento psicológico, a atividade é mediada externamente, para, depois, ser mediada internamente. Esse processo é chamado internalização pelo pensador, isto é, a reconstrução interna de uma operação externa. O desenvolvimento psicológico inicia-se a partir do gesto de apontar os objetos, para, posteriormente, não mais haver a necessidade do gesto, sendo substituído pelo instrumento mediador, a palavra, como signo cultural internalizado.

A teoria de Vygotsky (1991) argumenta que todas as funções do desenvolvimento humano acontecem, inicialmente, no plano interpessoal, alcançando, em seguida, o plano intrapessoal, processo que resulta de uma série de eventos que ocorrem durante longo período – em muitas funções, o estágio dos signos externos jamais se encerra. Nessa perspectiva, a aprendizagem é vista como um processo profundamente social, enfatizando o diálogo e as diversas funções da linguagem na instrução e no desenvolvimento cognitivo mediado. Os signos, quando incorporados à ação, transformam as funções elementares em funções psicológicas superiores. Assim, a proposta educativa está fundamentada na mediação semiótica, que se desenvolve por meio dos signos.

Tal como em Vygotsky (1991), na teoria lukacsiana, a categoria da mediação é central, embora ambos tenham perspectivas de análise distintas. Enquanto o primeiro estuda o desenvolvimento do psiquismo humano, Lukács (2013) se preocupa com a ontologia do ser social. Ambos, porém, partem do materialismo histórico-dialético, concebendo o desenvolvimento humano como um processo dialético, que parte do concreto material para o histórico-cultural.

Para Lukács (2013), o trabalho é a categoria fundante do ser social, com o qual o ser humano se produz e reproduz socialmente sua existência como ser social. Assim foi com as formas de trabalho mais primitivas e continua sendo com as formas mais complexas, oriundas da divisão social do trabalho. Estas produzem um emaranhado de relações que se constituem em formas de mediação as quais, cada vez mais, distanciam o homem da relação direta com a natureza. Disso resulta o seguinte fato:

[...] o homem como ser vivo não só biológico, mas ao mesmo tempo como membro trabalhador de um grupo social, não se encontra mais numa relação imediata com a natureza orgânica e inorgânica que o circunda, nem mesmo consigo como ser vivo biológico, mas todas essas interações inevitáveis são mediadas pelo *medium* da sociedade (LUKÁCS, 2013, p. 149).

Entretanto, ocorre que o comportamento humano em relação à natureza é ativo e prático, de modo que o homem não se adapta a ela, simplesmente, mas reage ativamente e, nesse processo,

ao modificar a natureza, modifica a si próprio. Tal como ocorreu com o trabalho, a passagem do ser biológico para o ser social deu-se também com a linguagem, que, ao possibilitar o distanciamento intelectual dos objetos, permite “[...] que o distanciamento real que surgiu no trabalho seja comunicável e fixado como patrimônio comum de uma sociedade” (LUKÁCS, 2013, p. 94).

As mediações situam-se no campo das particularidades, que, segundo Lukács (1978), é só o que permite superar a fragmentação da realidade, dando-lhe caráter de totalidade, pois o particular aproxima o singular do universal. A categoria da mediação na análise marxiana implica uma relação dialética com o todo e, nesse sentido, estudar um objeto é concebê-lo na totalidade de relações que o determinam, nas esferas econômica, social, cultural etc. Nesse sentido, o conceito de mediação revisitado por Lukács (2013) ajuda-nos a compreender processos sociais que, em cada contexto, engendram formas particulares de produzir significação a partir das trocas simbólicas. Isso nos permite compreender o produto do trabalho humano a partir de um determinado contexto histórico, econômico e social, na materialidade em forma de texto, imagem ou outro artefato cultural.

No que diz respeito às imagens, como produto do trabalho humano, elas recebem influências do modo de produção, das relações de classe e dos interesses sociais dos homens que as criam. Dessa forma, a análise de imagens implica buscar sua reconstituição histórica, como particularidade na relação dialética, entre o singular e o universal. A particularidade, conforme Ciavatta (2009), permite apreender o objeto de conhecimento como singularidade à luz de conceitos mais gerais, que vão constituir a totalidade. Nessa perspectiva, conforme destacado anteriormente, há a presença de filtros, isto é, de categorias, conceitos e representações que se interpõem na aproximação com o real. Assim, a fotografia como mediação se encontra entre o objeto de estudo e nossa capacidade de pensar a realidade.

Kosik (1976, p. 19) entende que a realidade se revela aos homens de forma aparente, pelo mundo dos meios, destacando que “a representação da coisa não constitui uma qualidade natural da coisa e da realidade: é a projeção, na consciência do sujeito, de determinadas projeções históricas petrificadas”. Assim, o fenômeno indica e, ao mesmo tempo, esconde a essência. A fotografia se encontra nesse mundo dos meios e pode revelar ou esconder os fenômenos do mundo social, “é um exemplo deste mundo de claro-escuro, de verdade e engano” (CIAVATTA, 2002, p. 74). Assim, sua utilização como fonte de pesquisa social requer ir além do fascínio da realidade, o que significa entendê-la como processo social complexo, produzido

historicamente, em que a compreensão do todo do objeto supõe ir além da representação aparente da imagem.

4.2 REFLEXÕES SOBRE IMAGEM

“Uma imagem vale mais que mil palavras”. Atribuída a Confúcio, essa frase nunca soou tão verdadeira como no mundo atual, no qual as imagens, pela facilidade com que são reproduzidas e distribuídas, participam de forma intensa dos processos de comunicação. As conversas em aplicativos de telefone celular são intensamente perpassadas por imagens, construídas e manipuladas, alteradas, carregadas de sentidos partilhados. O impacto que causam produz sensações instantâneas, com rapidez que a escrita não alcança, o que confere às imagens um poder de comunicação sem precedentes. Mas o que é imagem?

É preciso compreender os vários sentidos que o termo imagem carrega, nem sempre relacionados à materialidade. Damásio (1996, p. 126) salienta que “as imagens são provavelmente o principal conteúdo de nossos pensamentos, independente (sic) da modalidade sensorial em que são geradas e de serem sobre uma coisa ou sobre um processo que envolve coisas; palavras ou outros símbolos, numa dada linguagem”. Os estudos do campo da neurologia explicam como as imagens são geradas no cérebro e podem auxiliar na compreensão de como pessoas com deficiência visual se relacionam com elas, tema abordado por Koehler (2017), que estudou a audiodescrição como forma de acesso desse grupo às imagens.

O termo imagem provém do latim *imāgo* e se refere a figura, representação, semelhança ou à aparência de algo. Segundo Joly (2007), a origem latina do termo designa a máscara mortuária levada nos funerais na antiguidade romana. Nesta acepção, a imagem pode ser, também, o espectro ou a alma do falecido, associando-se não apenas à morte, mas, ainda, a toda a história da arte e dos ritos funerários. Em outro sentido, o termo imagem está relacionado com a dimensão religiosa ou sagrada, representando as estátuas, telas, efígies de divindades ou de santos (IMAGEM, acesso em 21 jun. 2018).

No domínio da arte, especificamente, imagem refere-se à representação visual (JOLY, 2007), abarcando desde os desenhos que, na Pré-história, os homens primitivos faziam nas paredes das cavernas a partir dos diferentes materiais e suportes, os quais, no decorrer do tempo, foram aprimorados, permitindo que surgissem várias maneiras de representação: afrescos, pinturas com tintas diversas, iluminuras, entre outras.

Uma imagem óptica é uma figura formada pelo conjunto dos pontos para os quais convergem os raios que provêm de determinadas fontes graças à sua interação com o sistema óptico. Podemos falar de imagem real (formada no caso de os raios de luz serem convergentes) ou de imagem virtual (que se forma no caso de os raios divergirem após terem passado pelo sistema óptico) (IMAGEM, acesso em 21 jun. 2018).

O uso contemporâneo da palavra imagem remete-nos, na maior parte das vezes, para a imagem midiática, a imagem invasiva, que chega até nós pela televisão ou pelo celular e que, de tão onipresente, provoca saturação e críticas. Pode designar também, a imagem corporativa, que se refere ao conjunto de qualidades que os consumidores atribuem a uma empresa. Por outras palavras, imagem, nesse universo, é aquilo que a empresa significa ou representa para a sociedade. Nesse caso, a palavra imagem remete-nos à representação mental ou lembrança visual, ligada ao sonho, à imaginação e, também, à representação social, visto que, como sujeitos sociais, históricos e culturais, construímos uma imagem baseando-nos em nossas percepções e visões de mundo (JOLY, 2007).

Em consonância com essa perspectiva, Santaella e Nöth (2008, p. 15) argumentam que “não há imagens como representações visuais que não tenham surgido de imagens da mente daqueles que as produziram, do mesmo modo que não há imagens mentais que não tenham alguma origem no mundo concreto dos objetos visuais”. Essa afirmação tem referência na semiologia de Charles Peirce (apud SANTAELLA; NÖTH, 2008, p. 26), para quem “as representações cognitivas são signos e operações mentais e ocorrem na forma de processos sígnicos”. Assim, quando observamos um símbolo, que é sempre um objeto do mundo exterior, não observamos o objeto em si, mas uma representação desse objeto.

Neste estudo, tomamos a imagem como materialidade, como produção cultural e histórica. Partimos da realidade concreta para entender a complexidade dos fenômenos sociais. A fotografia, como produção humana, fruto das relações do homem com a natureza e com seus pares, se encontra no mundo das mediações. A fotografia é o mundo das aparências, daquilo que se mostra como particularidade da totalidade mais ampla dos processos sociais e é pelos processos sociais mais amplos, que podemos chegar à particularidade dos objetos culturais.

4.2.1 Processos e temporalidades da imagem

Cada imagem traduz as contradições sociais do tempo histórico de sua produção. Essas contradições determinam os processos imbricados na sua produção, circulação e recepção. Dessa forma, a leitura de imagem está atrelada à compreensão da complexidade dos meios de produção, das forças ideológicas que detêm os mecanismos de produção e circulação de imagens.

Desde seu surgimento, as imagens passaram por processos artesanais e tecnológicos, culminando no imenso aparato imagético em que hoje estamos imersos em nossas casas, escolas, nos livros, na televisão e no cinema, no computador e no celular. Imagens são produzidas e distribuídas em ritmo acelerado, a todo momento; por elas, somos bombardeados, experimentando sensações que vão do fascínio à saturação do olhar. Hoje, mediante o avanço tecnológico, a imagem assumiu tamanha onipresença e influência, que, tal como Schütz-Foerste (2013), podemos afirmar que elas ocupam espaço papel privilegiado como veículos de informação e de formação humana.

Nesse contexto delimitado pelo imperativo da imagem e da cultura visual, as quais se revelam por meio da informação, das formas, das linhas, do jogo de cores e de movimentos, é necessário promover nos indivíduos a educação do olhar, do ver e do analisar o mundo pela mediação da imagem, como destacado por Schütz-Foerste (2004, p. 15):

A alfabetização estético-visual do cidadão se coloca, hoje, como uma necessidade imperiosa. O homem contemporâneo é desafiado a ler mensagens visuais num mundo predominantemente perpassado pela mídia e pelas imagens. Esse aspecto toma relevância, principalmente, quando, a partir da nova realidade técnico-produtiva, o discurso traz a exigência de que o profissional seja capaz de analisar, interpretar e intervir criativamente, resolvendo situações inusitadas.

Dessa forma, podemos entender as imagens somente pela análise histórica da sociedade que a produziu. Martín-Barbero (2008) analisa que as primeiras imagens reproduzidas artesanalmente eram de caráter religioso. Difundidas pela Igreja no século XV, invadiram o cotidiano das casas, estampando vestidos, armários e baús, constituindo-se, “[...] desde a Idade Média [como] o livro dos pobres, o texto em que as massas aprenderam uma história e uma visão de mundo imaginadas em chave cristã”, pontua o mesmo autor (p. 158).

Com a industrialização, a produção de imagens passa às mãos dos comerciantes, tornando-se produtos desejados pelas massas. A paixão por imagens raras passa, então, a ser o diferencial das classes elitizadas. O ideal capitalista de ascensão social substitui o ideal de salvação do

imaginário produzido a partir das imagens, como a famosa imagem da “escada da vida”, que se transforma em escada da ascensão social. Também se expande a indústria das narrativas em imagens, como as de Épinal, na França, e os pliegos de cordel, na Espanha (MARTIN-BARBERO, 2008).

O processo de evolução na produção de imagem, nos recursos, técnicas e instrumentos produzem rupturas com consequências psíquicas, psicológicas, sociais, cognitivas, perceptivas e epistemológicas, analisadas por Santaella (2005) como paradigmas da imagem. De acordo com a mesma autora, o paradigma pré-fotográfico é caracterizado pela produção artesanal de imagens, que resulta em um objeto único, autêntico, carregado de uma certa sacralidade, na qual se fundem o sujeito criador, o objeto criado e a fonte de criação.

No século XVIII, quando o químico francês Nicéphore Niépce (1765-1833) conseguiu fixar em uma placa metálica a primeira imagem do pátio de sua casa, iniciava-se o paradigma fotográfico. Ao discorrer sobre a aceleração do processo de reprodução da imagem provocado pela profunda transformação social desencadeada pela fotografia, Benjamin (2012, p. 181) afirma que “[...] a mão foi liberada das responsabilidades artísticas mais importantes, que, agora, cabiam unicamente ao olho”.

A irresistível necessidade de possuir o objeto, representado por sua cópia, é a tendência que, segundo Benjamin (2012), implica a perda da aura, do caráter único da obra, característica do paradigma pré-fotográfico. Pela imagem fotográfica, a obra de arte perde seu invólucro, torna-se acessível às massas, em uma “liquidação” que abala as tradições da sociedade. O advento da fotografia propiciou ao homem um novo modo de perceber o mundo e, nesse processo, um novo olhar vai se desenvolver: o olhar fotográfico.

A partir da fotografia, o ser humano passa a se apropriar dos meios técnicos para perceber a realidade com mais precisão. Graças à câmera fotográfica, o olho pode alcançar aquilo que enxerga e aquilo que não enxerga. Isso porque “a natureza que fala à câmara não é a mesma que fala ao olhar; é outra, especialmente porque substitui um espaço preenchido pela ação consciente do homem por um espaço que ele preenche agindo inconscientemente” (BENJAMIN, 2012, p. 100).

No paradigma pós-fotográfico, a imagem desprende-se da realidade material, físico-química e maquinica, deslocando-se para a esfera da virtualidade. Na infografia, apesar da dependência de uma máquina, como o computador, as imagens são resultado de cálculos. Antes de ser visual,

a imagem infográfica é numérica; nela, a matriz de números é transformada em uma matriz de pontos, os *pixels*. O caráter dominante das imagens no paradigma pós-fotográfico propicia um mergulho nas imagens, navegação no seu interior, permitindo ao receptor estabelecer com elas uma relação quase orgânica.

Para Santaella (2005), as transformações pelas quais passaram e estão passando os processos de produção de imagens provocam mudanças, também, na forma como percebemos o mundo e, mais ainda, na imagem que temos do mundo. Embora resultando de uma base material de recursos, técnicas e instrumentos, as mudanças são provocadas por necessidades nem sempre materiais. Para a autora, há uma espécie de “força interior do signo” que determina seu processo evolutivo, em uma tentativa ininterrupta e inatingível de toda e qualquer linguagem para superar seus limites.

O aperfeiçoamento dos dispositivos eletrônicos inicia uma nova era no processo de comunicação, agora marcado pela velocidade da informação e das imagens digitais. A fotografia, conforme Machado (2005, p. 319-325), não ocupa posição especial nesse processo de comunicação digital:

ela apenas corrobora um movimento maior, que se dá em todas as esferas da cultura, o que poderíamos caracterizar resumidamente como sendo um processo implacável de ‘pixelização’ (conversão em informação eletrônica) e de informatização de todos os sistemas de expressão, de todos os meios de comunicação do homem contemporâneo. [...] Os novos meios, os novos procedimentos, a nova estética, tudo isso veio para ficar. Eles ampliarão cada vez mais o seu leque de influências, tomarão boa parte dos espaços hoje ocupados pela fotografia tradicional e poderão mesmo vir a provocar uma revolução no conceito de fotografia, à medida que inteligências e sensibilidades cada vez mais sólidas passarem a se ocupar deles em intensidade e profundidade.

O universo digital é uma instância sem precedentes para a representação, provocando o declínio da imagem como documento, como testemunho fiel da verdade. Rouillé (2009) analisa esse fenômeno a partir das imagens da guerra, quando se passou a ter um controle sobre os fotógrafos nos campos de batalha, ocorrendo um domínio na produção e difusão das imagens. Ampliando-se a outros domínios, a informação passou à representação de uma não verdade ou de uma certa verdade.

Na sociedade de consumo, em que a imagem é mercadoria, sua manipulação se dá com a finalidade de produzir um certo discurso para vender uma visão de mundo. A imagem, desse modo, deixa de representar o mundo das coisas; antes, o mundo das coisas encontra seu

referente nas imagens. “Ao mundo das coisas sucede o das imagens, e as próprias imagens tendem a tornar-se mundo” (ROUILLÉ, 2009, p. 145).

Os diferentes modos de produção de imagens determinam diferentes formas de compreender e de se relacionar com o mundo. As distintas temporalidades da imagem fotográfica que resultam dessas formas de produção determinam modos de armazenamento e transmissão da memória e, consequentemente, de produção e transmissão da cultura.

4.2.2 A imagem fotográfica como documento e/ou monumento

Como materialidade, a fotografia adquire a natureza de documento e/ou monumento, no sentido dado por Le Goff (1992). Como monumento, a fotografia evoca o passado para perpetuar a recordação, legado à memória coletiva. Como documento, apresenta-se como prova histórica, testemunho e fundamento de fatos históricos. No entanto, a análise de fotografias como documento histórico implica decodificar as mensagens subjacentes, desvelar seus elementos e buscar as relações ocultas e menos aparentes (CIAVATTA, 2009, p. 115); supõe investigar a fotografia em dupla perspectiva, como documento e como monumento, em consonância com o que postula Le Goff (1992).

Para Le Goff (1992, p. 537), o documento não é inócuo; é uma montagem consciente ou inconsciente produzida pela sociedade de uma dada época, “[...] mas também das épocas sucessivas, durante as quais continua a ser manipulado, ainda que pelo silêncio”. O documento é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças de quem detinha o poder. Assim, para considerar o documento como monumento, é necessário desmontá-lo e fazer uma análise das condições de sua produção.

Ao estudar o mundo do trabalho em imagens, Ciavatta (2002) analisa que a natureza documental da fotografia implica, também, tomá-la como monumento. Isso pressupõe uma análise da inevitável condição histórica que sua produção lhe impõe, com a finalidade de perpetuar alguma memória do grupo social que a produziu e/ou se apropriou das fotografias. “Se por um lado a fotografia possui um caráter informativo, ela sempre é uma recriação da realidade” (CIAVATTA, 2002, p. 40).

Portanto, como documento, a fotografia informa sobre determinados aspectos do passado: condições de vida, infraestrutura das cidades ou do campo, moda etc. Como monumento, a fotografia é um símbolo, aquilo que a sociedade estabeleceu como importante para, sob a forma

de imagem, ser perpetuado no futuro. Além de informar, a fotografia como monumento conforma certa visão de mundo. Como documento, tal qual um monumento, a fotografia mostra a realidade de um tempo e, atrás de si, esconde outros tempos que já não mais podemos ver, senão pela aparência, pelos vestígios, pela representação objetiva/subjetiva da realidade.

Na perspectiva descrita, as fotografias do acervo de Caramuru são documentos que podem trazer o conhecimento da identidade histórica e cultural da comunidade e, considerando as áreas que lidam com o patrimônio documental, formatar políticas públicas com relação à memória coletiva. Extintos esses documentos, está extinta grande parte da memória visual de nossa história e de nossa cultura, está destruído o monumento. Portanto, é urgente um tratamento científico a essa produção imagética, como documento e monumento. É urgente revisitar esses documentos como produção histórica e cultural. Logo, o conceito de mediação, apresentado anteriormente, se torna pertinente à análise nessa direção.

4.3 SOBRE A MEMÓRIA

São muitas as abordagens sobre o tema memória, desde as que remetem à origem do tema até as que relacionam memória com a história, mais atuais. Sem a intenção de apresentar uma cronologia a respeito, procuramos caracterizar brevemente algumas abordagens sobre a memória, com o intuito de compreender a contribuição desses estudos e estabelecer um diálogo com a pesquisa, especificamente no tocante à fotografia como mediação das memórias. Para tanto, dialogamos com os textos de Smolka (2000), Vygotsky (1987, 2001), Amorim (2009), Bakhtin (2002, 2003), Halbwachs (2006), Le Goff (1992) e Pollak (1982, 1989). Por fim, trouxemos elementos para problematizar o ato de rememorar como a possibilidade de transmitir experiência, no diálogo com Benjamim (2012), e com Velho (2003), sobre a memória e projeto de futuro.

Para os gregos da época arcaica, a memória era uma deusa, Mnemosine, mãe das nove musas que ela procriou durante nove noites passadas com Zeus. A memória era uma divindade que possuíam os poetas, permitindo que se lembrassem dos grandes feitos dos heróis, em versos recitados na poesia lírica: “As musas fazem revelações, *alethéa*, mas impõem, também, o esquecimento, *léthe*. É na voz das Musas, pelas palavras, na linguagem, que se dá a nomeação, a presentificação, a revelação, e também o simulacro, a mentira, o esquecimento” (SMOLKA, 2000, p. 169).

Aristóteles distingue a memória, mera faculdade de evocar o passado, de reminiscência, capacidade de evocar voluntariamente o passado. Para o filósofo, a memória está laicizada, inserida no tempo e vinculada aos sentidos: “A alma nunca pensa sem uma imagem mental... Vinda das impressões sensoriais, ela (a memória) não é específica do homem... alguns animais também podem lembrar. No homem, o pensamento intervém nas imagens guardadas das impressões sensoriais” (ARISTÓTELES apud SMOLKA, 2000, p. 185).

Santo Agostinho (apud SMOLKA, 2000), por sua vez, enfatiza a memória como atividade psíquica, indagando-se sobre os vestígios que as imagens deixam na alma. Além disso, destaca a subjetividade, tendo duas questões-chave: a primeira, que o ser humano habita o tempo; a segunda, que o tempo e a memória são habitados pelo ser humano.

Os homens vão admirar os píncaros dos montes, as ondas alterosas do mar, as largas correntes dos rios, a amplidão do oceano, as órbitas dos astros: e nem pensam em si mesmos! Não se admiram de eu ter falado (agora) de todas estas coisas num tempo em que as não via com os olhos! Ora, não poderia falar delas se, dentro da minha memória, nos espaços tão vastos como se fora de mim os visse, não observasse os montes, as ondas, os rios, os astros que contemplei e o oceano em que acredito por testemunho alheio (SANTO AGOSTINHO apud SMOLKA, 2000, p. 185).

Logo, pensadores como Aristóteles e Santo Agostinho conferem à memória o lugar como conteúdo filosófico-existencial, capaz de dar sentido à existência humana. Smolka (2000, p. 185) sintetiza que esses filósofos exploram a dimensão psíquica da memória, a relação entre pensamento e linguagem e teorizam sobre a função do signo na experiência humana, ideias desenvolvidas posteriormente por Vygotsky (1991).

A realidade psicológica, de natureza fundamentalmente social, é necessariamente mediada/constituída por signos. A palavra, como signo por excelência, constitui modos específicos de ação significativa, de modo que a memória humana e a história tornam-se possíveis no/pelo discurso. Assim, onde existe imagem, imaginação, imaginário, memória, aí incide necessariamente o signo e, mais particularmente, a palavra-verbum (SMOLKA, 2000, p. 185).

Pela mediação dos signos, o psiquismo humano é constituído e, por isso, sua natureza é social. Nessa premissa, fundamenta-se o conceito de memória coletiva, sustentada inicialmente pelo sociólogo francês Maurice Halbwachs (2006, p. 72), para quem “o funcionamento da memória individual não é possível sem esses instrumentos que são as palavras e as ideias, que o indivíduo não inventou, mas que toma emprestado de seu ambiente”. Para este pensador, mesmo aparentemente particular, a memória remete a um grupo, pois, no indivíduo, sua constituição é uma combinação das memórias dos diferentes grupos dos quais ele participa e sofre influências recebidas na família, na escola, em um grupo de amigos ou no ambiente de trabalho. Desse

modo, a memória individual não deixa de existir, mas está enraizada em diferentes contextos, com a presença de diferentes participantes, o que permite que haja uma transposição da memória de sua natureza pessoal para se converter em um conjunto de acontecimentos partilhados por um grupo.

Guiados pela perspectiva do materialismo histórico-dialético, Vygotsky (1987, 1991) e Bakhtin (2002, 2003) também consideram a memória como uma construção social, mediada por signos. O primeiro pensador sublinha que,

[...] ao ser capaz de imaginar o que não viu, ao poder conceber o que não experimentou pessoal e diretamente, baseando-se em relatos e descrições alheias, o homem não está encerrado no estreito círculo da sua própria experiência, mas pode ir muito além de seus limites, apropriando-se, com base na imaginação, das experiências históricas e sociais alheias (VYGOTSKY 1987, p. 21).

Nessa vertente, a memória não se separa das condições sociais de existência. Ao mesmo tempo que a memória é fruto dessas condições, o homem também tem a capacidade de interferir, controlar os processos de apropriação da cultura.

A verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos. Poder-se-ia dizer que a característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle (VYGOTSKY, 1991, p. 38-39).

Esse fragmento suscita a reflexão sobre papel das imagens no desencadear da memória ou, então, que as imagens são mediadoras da memória. Por outro lado, abre uma discussão sobre memória e esquecimento, trazendo o caráter descontrolado e arbitrário da memória.

A partir da teoria bakhtiniana da linguagem e da cultura, Amorim (2009) elabora o conceito de memória do objeto. Pondera que a palavra é objeto cultural e, como tal, possui memória: “A vida de uma palavra está na sua passagem de um locutor a outro, de um contexto a outro, de uma coletividade social a outra, de uma geração a outra. E a palavra não esquece jamais seu trajeto [...]” (BAKHTIN apud AMORIM, 2009, p. 14). Nesse sentido, a memória coletiva ou a memória do objeto não está nos sujeitos, mas entre eles, sobrevivendo na cultura e em seus objetos, conforme assevera Bakhtin (2002, p. 374):

As tradições culturais e literárias (inclusive as mais antigas) se conservam e vivem não na memória individual e subjetiva de um homem isolado ou em algum “psiquismo” coletivo, mas nas formas objetivas da própria cultura (inclusive nas formas linguísticas e verbais) e, nesse sentido, elas são intersubjetivas e interindividuais (consequentemente, também sociais).

Para Bakhtin (2002), o objeto cultural – gênero, palavra, enunciado ou objeto – é pensado como discurso e, “ao tocá-lo e ao dispô-lo como objeto, coloco em cena imediatamente um universo discursivo que eu atualizo, revivo e retransmito aos que me ouvem [...]” (AMORIM, 2009, p. 12). Logo, a construção do sentido de uma obra se dá na temporalidade, alimentando-se do passado e sobrevivendo para além de seu contexto, uma vez que

[...] uma obra não pode viver nos séculos futuros se não reúne em si, de certo modo, também os séculos passados. Se ela nascesse toda e integralmente hoje (isto é, na atualidade), não desse continuidade ao passado e não mantivesse com ele um vínculo substancial, não poderia viver no futuro. Tudo o que pertence apenas ao presente morre juntamente com ele (BAKHTIN, 2003, p. 362).

A memória do objeto só se encontra viva pela transmissão, pela circulação. Se não for recriado, reinterpretado, o objeto morre e, com ele, morre a memória. Esse é o destino das memórias aprisionadas nas imagens fotográficas, guardadas nos baús e em caixas, caso não sejam visitadas. A memória dos objetos perdura, ganha intensidade ou se esvai, dependendo dos mecanismos criados pela sociedade no sentido de salvaguardar a memória coletiva. Transmitida e reinterpretada, constitui-se como um novo discurso, assumindo os contornos ideológicos do presente. Nessa perspectiva, estudar a memória no homem, então, não é estudar uma função mnemônica isolada; é estudar os meios, os modos, os recursos criados coletivamente no processo de produção e apropriação da cultura (SMOLKA, 2000).

Para Pollak (1992), a construção da memória coletiva não se dá sem confrontos e negociações. Sua premissa é a de que as memórias são sempre “enquadradas” a partir de perspectivas particulares dos grupos, que evidenciam os conflitos existentes para a legitimação de memórias coletivas hegemônicas em determinada sociedade. Em seu trabalho sobre memória e esquecimento, o autor contrapõe-se à ideia de memória coletiva defendida por Halbwachs (2006), na medida em que acredita que o dito “enquadramento” que determinados grupos fazem da memória mais dá relevo aos conflitos que à coesão.

Por isso, a memória coletiva é vista por Pollak (1989) como uma imposição, uma forma social específica de dominação ou violência simbólica. Assim, este pensador irá se interessar pelos processos e atores que intervêm no trabalho de constituição e de formalização das memórias: “não se trata mais de lidar com os fatos sociais como coisas, mas de analisar como os fatos sociais se tornam coisas, como e por quem eles são solidificados e dotados de duração e estabilidade” (p. 4). Por outro lado, ele sintetiza que as memórias subterrâneas prosseguem seu trabalho de subversão no silêncio e, de maneira quase imperceptível, afloram em momentos de

crise, entrando em disputa com a memória hegemônica. Também destaca a importância da história oral para o afloramento dessas “memórias subterrâneas” represadas pela ordem social.

Em linha semelhante, Le Goff (1992, p. 422) destaca que a memória coletiva também está sujeita a mecanismos de manipulação pelo poder, de modo que “a memória social pode apresentar retraimento ou transbordamento”. Lembra, nesse sentido, que a memória coletiva

[...] é tão somente uma conquista, é também um objeto de poder. São as sociedades cuja memória social é sobretudo oral, ou que estão em vias de construir uma memória coletiva escrita, aquelas que melhor permitem compreender esta luta pela dominação da recordação e da tradição, esta manifestação da memória (LE GOFF, 1992, p. 469).

O pensador observa, ainda, a transformação da memória coletiva, em virtude do aparecimento da escrita. Nas sociedades sem escrita, a memória coletiva está amparada na oralidade; é aquela que dá fundamento à existência das etnias ou das famílias, estando ligada aos mitos de origem. Nessas sociedades, os especialistas da memória, homens-memória, têm o importantíssimo papel de manter a coesão do grupo. O aparecimento da escrita fez com que se pudesse ancorar as lembranças em documentos e, assim, tudo o que não pode ser fixável na memória passou a ser escrito, surgindo a história (LE GOFF, 1992).

A memória eletrônica, contudo, é a revolução maior que ocorreu no século XX, sobretudo depois de 1950. O historiador francês Pierre Nora (1993) também discorre sobre esse momento, no qual se acentua um distanciamento das memórias verdadeiras das sociedades primitivas para o crescimento da história. Esta se coloca fora e acima dos grupos, opondo-se à memória.

A partir dos conceitos de memória coletiva apresentados, a memória pode ser entendida como um processo vivo e atual, em que a reconstrução do passado se faz na revitalização do presente; o passado não se conserva, mas se reconstrói a partir do presente. Assim, a memória tem uma função social, pois o passado é convocado em função dos interesses políticos, ideológicos, culturais e afetivos do presente. Desse modo, a procura dos indivíduos e grupos pelas memórias de suas famílias, comunidades e instituições não se faz como forma isolada de desagregação social, mas de fortalecimento de identidades, resistindo aos apelos do projeto capitalista (DELBONI, 2018).

Nesse sentido, Ciavatta (2010) considera que a escola também pode constituir-se em “lugar de memória”, à medida que, contrapondo-se ao efeito desagregador do momento presente, guarda os vestígios e sinais que a tornam pertencente ao grupo e ao espaço, contribuindo para a construção das identidades. Por outro lado, sendo a escola um espaço frequentado por crianças

e jovens, nela, o sentimento de passado é quase inexistente, tornando-se, conforme a autora, “[...] um lugar de memória ainda mais esmaecido” (p. 24). Em função disso, são quase ausentes nas escolas os registros históricos além dos que se referem a matrícula, frequência, aproveitamento, aprovação e reprovação. Relatórios, cartas e fotografias são raridade ou, às vezes, são conservados privadamente, por professores dedicados à memória, como confirmou Delboni (2016).

4.3.1 Memória e projeto de futuro

A partir de um quadro inicial em que analisa o desenvolvimento de ideologias individualistas, fenômeno observado nas sociedades complexas da modernidade, Gilberto Velho (2003) estabelece relações entre memória e projeto e sua importância para a constituição de identidades. Nessa perspectiva, amplia as possibilidades de compreensão da memória, permitindo significar as ações do presente por uma dupla visão: retrospectiva e prospectiva.

Velho (2003) analisa que, nas sociedades tradicionais, a memória socialmente relevante é a da “unidade englobante” do clã, da linhagem, da tribo etc., reforçada com mitos e narrativas que ressaltam o pertencimento do indivíduo àquela unidade. Nessas sociedades, há pouca ênfase na noção de biografia individual, ao passo que, nas sociedades em que predominam as ideologias individualistas, a memória do indivíduo é a que se torna socialmente mais relevante. A trajetória do indivíduo passa, desse modo, a ser elemento constituidor da sociedade, sobressaindo-se suas experiências pessoais, seus desejos, frustrações, traumas e triunfos como marcos que indicam sua singularidade como pessoa.

Uma das marcas da sociedade moderna é a coexistência mais ou menos tensa desses dois modelos, uma vez que, à medida que o indivíduo se destaca e é cada vez mais sujeito, muda sua relação com as instituições preexistentes, que não desaparecem, mas têm seu caráter modificado. Assim, as ideologias individualistas marcam o aparecimento do indivíduo-sujeito e expressam a fragmentação de domínios da ordem tradicional, dando lugar a novas formas de sociabilidade, de forma que “[...] as possíveis unidades englobantes, ‘emcompassadoras’ – nação, linhagem, família, partido, igreja variam no seu maior ou menor vínculo com os dois modelos polares – o da tradição e o da modernidade” (VELHO, 2003, p. 98).

O antropólogo desenvolveu a noção de projeto baseado no conceito de Alfred Schutz (apud VELHO, 2003, p. 101), que a define como “[...] conduta organizada para atingir finalidades

específicas”, destacando que a noção de projeto está totalmente imbricada à ideia de indivíduo-sujeito, embora o ator, em princípio, não seja necessariamente um indivíduo, podendo ser um grupo social, um partido ou outra categoria. Portanto,

se a memória permite uma visão retrospectiva mais ou menos organizada de uma trajetória e biografia, o projeto é a antecipação no futuro dessas trajetória e biografia, na medida em que busca, através do estabelecimento de objetivos e fins, a organização dos meios através dos quais esses poderão ser atingidos (VELHO, 2003, p. 101).

Dessa forma, a consciência do projeto depende fundamentalmente da memória, que fornece os indicadores básicos de um passado que produziu as circunstâncias do presente. Sem a consciência em relação a essas circunstâncias, seria impossível elaborar um projeto. O projeto e a memória articulam-se para dar significado à vida e às ações do indivíduo, ou seja, à sua própria identidade. A constituição da identidade social dos indivíduos e o sentido de suas ações estão fundamentados na articulação entre projeto e memória, visões retrospectivas e prospectivas.

Assim, Velho (2003) postula que memória, identidade e projeto são elementos articulados; o projeto se articula à memória para dar sentido às identidades individuais. Toda memória constitui uma forma de identidade e encerra um projeto de futuro e toda formação identitária tem alicerce na memória, negociando a realidade por meio de projetos. O antropólogo também afirma que o projeto existe no mundo da intersubjetividade, pressupondo a existência do Outro. O projeto, então, é o instrumento básico de negociação da realidade com outros atores, indivíduos ou coletivos, existindo como meio de comunicação, como forma de expressar, articular interesses, objetivos e aspirações para o mundo. Dessa forma, Velho (2003) considera que o projeto é resultado de deliberação consciente, a partir de circunstâncias do campo de possibilidades em que está inserido o sujeito. Portanto, a própria ideia de projeto pressupõe a crença do indivíduo-sujeito. O projeto se coloca frente a uma recusa de fatalismo e destino diante de adversidades impostas por condições históricas que afetam a vida dos indivíduos.

Por esse prisma, a articulação entre memória e projeto pode se dar com a mediação das imagens fotográficas das escolas multisseriadas da comunidade de Caramuru, Santa Maria de Jetibá. Ao mesmo tempo que remete a um passado, a fotografia projeta um futuro, uma vez que a memória atua na consciência do momento presente, favorecendo a compreensão das circunstâncias que conformaram o modelo de escola existente naquele contexto, propiciando entender o campo de possibilidades na definição do futuro das instituições escolares nele presentes.

4.3.2 Memória e experiência em Walter Benjamin

Em “Memórias inventadas: a segunda infância”, Manoel de Barros (2006) junta palavras contraditórias como possibilidade de se pensar algo não pensado. Inaugura a temporalidade do absurdo, misturando tempos, espaços, inventando memórias sem o limite da razão:

Nesse tempo a gente era quando crianças. Quem é quando criança a natureza nos mistura com as suas árvores, com as suas águas, com o olho azul do céu. Por tudo isso que eu não gostasse de botar data na existência. Por que o tempo não anda pra trás. Ele só andasse pra trás botando a palavra quando de suporte (BARROS, 2006, p. 15).

O poeta sugere que o tempo só anda para trás, quando tem a palavra como o suporte. Isso nos leva a pensar que o passado existe pela possibilidade da narrativa, então, esta corporifica o passado, que, a partir do narrar, ganha forma e existe.

A transgressão da lógica proposta pelo poeta desloca os sentidos para uma experiência nova com a linguagem, uma aproximação com a experiência “pura”, no dizer de Agamben (2005), quando este analisa a relação entre infância e linguagem. A experiência pura está antes da linguagem, sendo chamada por este pensador de *in-fância* do homem. A palavra subtrai de nós a experiência pura e inaugura o sujeito. Para Agamben (2005, p. 58), “a constituição do sujeito na linguagem e através da linguagem é precisamente a expropriação da experiência ‘muda’, é, portanto, já sempre ‘palavra’”.

Benjamin (2011) relaciona experiência e linguagem à origem bíblica, segundo a qual, no início, a palavra não era destinada à comunicação entre os homens, mas se constituía como revelação de um saber que dispensava mediações. A partir do uso da linguagem como instrumento de comunicação, há a perda da linguagem pura. A palavra deixa de ser o lugar da essência da coisa que a nomeia para ser meio de comunicar conteúdos, informações. Essa observação de Benjamin, o acompanha, quando denuncia a perda da experiência na modernidade.

Ao aproximar a experiência da linguagem, Agamben (2005) revela que há uma infância da língua e que, ao buscar a passagem para a *phoné*, o ser humano vive a experiência da linguagem. Dessa forma, o filósofo nos traz a possibilidade de pensar a infância como ausência e como busca da linguagem. É pela linguagem que o ser humano expressa o inefável, isto é, aquilo que não pode ser descrito verbalmente, assim constitui a cultura e a si próprio. Assim, ao buscar a ausência da língua, vive-se a verdadeira experiência da linguagem, na poesia, no gesto.

Nos ensaios “Experiência e pobreza” e “O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Lescov”, Benjamin (2012) discorre sobre a incapacidade de narrar e sobre a perda da experiência, sintomas da modernidade, denunciados no período das duas grandes guerras. O pensador observa que, diante da barbárie da guerra, os combatentes voltavam mudos e silenciosos do campo de batalha, por terem perdido a capacidade de narrar experiências. Ao diagnosticar a pobreza da experiência na época moderna, Benjamin denuncia sua decadência nas artes, na arquitetura e na cultura, na qual o desenvolvimento acelerado da técnica, expropriou-nos de patrimônio humano.

Uma nova forma de miséria surgiu com esse monstruoso desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se ao homem [...] Pois, qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós? [...] Sim, é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada (sic), mas de toda a humanidade. Surge, assim, uma nova barbárie [...] (BENJAMIN, 2012, p. 115).

O conceito de experiência benjaminiano repousa “[...] na tradição compartilhada por uma comunidade humana, tradição retomada e transformada, em cada geração, na continuidade de uma palavra transmitida de pai para filho” (GAGNEBIN, 2006, p. 50). Nos escritos de Benjamin, a importância desse conceito é ilustrada por uma parábola antiga, de um velho vinhateiro que, no leito de morte, confia aos filhos um tesouro escondido em suas vinhas. Os filhos cavam, revolvendo a terra, e nada encontram. Quando chega o outono, a produção de suas vinhas são as mais abundantes da região. É quando os filhos descobrem que o verdadeiro tesouro deixado pelo pai é a experiência.

No avanço da modernidade capitalista, as experiências (*Erfahrung*) tornam-se vivências (*Erlebnis*); os sujeitos deixam de experimentar construções coletivas plenas de significado para terem vivências, noção destituída de sentidos coletivos (GALZERANO, 2008). A impossibilidade do homem moderno de viver experiências, talvez, decorra da facilidade com que chegam até nós tantas possibilidades de vivências. Na visão de Agamben (2005), a banalização do inexplicável, dos choques da vida moderna, resulta na criação de “um lugar comum” que é, para ele, a nova morada do homem. Ao tentar capturar o novo, não permitimos o espaço para a experiência, porque ela não está no novo, no estranho.

Como observa Agamben (2005, p. 22), não mais é necessária uma catástrofe para se constatar a pobreza de experiência, bastando a pacífica existência cotidiana em uma cidade grande,

Pois o dia a dia do homem contemporâneo não contém quase nada que seja ainda traduzível em experiência: não a leitura do jornal, tão rica em notícias do que lhe diz respeito a uma distância insuperável; não os minutos que passa preso ao volante, em

um engarrafamento; não às viagens às regiões íferas nos vagões de metrô, nem a manifestação que de repente bloqueia a rua; não à névoa dos lacrimogênicos que se dissipa lenta entre os edifícios do centro e (sic) nem mesmo os súbitos estampidos de pistola detonados não se sabe onde; [...]. O homem moderno volta para casa à noite extenuado por uma mixórdia de eventos – divertidos ou maçantes, banais ou insólitos, agradáveis ou atrozes –, entretanto nenhum deles se tornou experiência.

Benjamin (2012) observa que, atrelada à pobreza de experiência, está a incapacidade do homem moderno de intercambiar experiência, o que denuncia a extinção da arte de narrar. Dessa forma, o pensador articula o conceito de experiência ao conceito de narrativa. Nas figuras do camponês sedentário e do marinheiro viajante, concretiza duas maneiras de narrar que se interpenetram: tanto o narrador que permanece e conhece as tradições, como aquele que vem de longe. Para Benjamin (2012, p. 202), as narrativas florescem nas relações pessoais, em meio ao fazer diário, sem esforço de explicação; fundam-se na experiência, na sabedoria, na tradição: “O saber que vinha de longe – do longe espacial das terras estranhas, ou do longe temporal contido na tradição –, dispunha de uma autoridade que era válida, mesmo que não fosse controlável pela experiência”.

Contudo, uma nova forma de comunicação surge com a modernidade capitalista, a informação, que, ao contrário das narrativas, alimenta-se da novidade. A sociedade moderna privilegia a informação direta, pontual e objetiva, em detrimento das experiências compartilhadas por meio da tradição oral. Benjamin (2012, p. 220) descreve que, nesse contexto, a informação “só tem valor no momento que é nova. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se nele e explicar-se nele [...] [a narrativa, ao contrário], conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de desdobramentos”, não se esgota jamais.

Com isso, Benjamin (2012) propõe um novo jeito de narrar: um narrador que recolhe as sucatas, os cacos, tudo aquilo que é deixado de lado pela história dos grandes homens e dos grandes feitos. A memória não é contínua, mas fragmentada, formada por lembranças e esquecimentos, pois a rememoração, para o pensador frankfurtiano, opõe-se a uma concepção de história contínua e linear. “Ela [a memória] abre-se aos brancos, aos buracos, ao esquecido e ao recalado, para dizer, com hesitações, solavancos, incompletude, aquilo que não teve direito às lembranças nem às palavras” (GAGNEBIN, 2006, p. 55).

Conforme Galzerano (2008), Benjamin apresenta a rememoração como possibilidade de superar a incapacidade de intercambiar experiências, defendendo a concepção em que a dinâmica da memória traz consigo a experiência, pois, ao rememorar, esta vem à tona, produzindo uma narrativa diferente. Na visão benjaminiana, é preciso, pela rememoração,

voltar ao passado, em um trabalho quase que arqueológico, sem nos esquecermos, entretanto, de identificar, no presente, aquilo que é do passado:

[a memória] É o meio onde se deu a vivência, assim como o solo é o meio no qual as antigas cidades estão soterradas. Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como um homem que escava. Antes de tudo, não deve temer voltar sempre ao mesmo fato, espalhá-lo como se espalha a terra, revolvê-lo como se revolve o solo. Pois “fatos” nada são além de camadas que apenas à exploração mais cuidadosa entregam aquilo que recompensa a escavação. [...] E se ilude, privando-se do melhor, quem só faz o inventário dos achados e não sabe assinalar, no terreno de hoje, o lugar no qual é conservado o velho (BENJAMIN, 1987, p. 239-240).

No exercício do lembrar, narramos para nós mesmos e para os outros as experiências armazenadas em nossa memória individual e coletiva. Cada vez que acessamos nossas memórias, produzimos uma narrativa diferente. A rememoração não consiste na reconstrução do passado no presente, mas, sim, na construção de um elo entre ambos. Assim, a história não se repete, mas está aberta a múltiplos desdobramentos.

O pensamento de Benjamin (2012) sobre experiência e narrativa permite-nos compreender o momento atual, no qual a tradição perde a força para o discurso midiático, cheio de informação, mas vazio de experiência. Recuperar as narrativas dos mais velhos pela rememoração significa trazer o passado vivido para questionar as relações sociais existentes no presente, em busca de construir novas relações no futuro, pois, como argumenta Gagnebin (2006, p. 57), “[...] somente uma retomada reflexiva do passado pode nos ajudar a não repeti-lo (sic) infinitamente, mas ousar esboçar uma outra história, a inventar o presente”.



Crianças da Emuef João Guilherme Germano Borchardt.
Fonte: registro da pesquisadora, agosto de 2018.

CAPÍTULO V

MEDIAÇÃO DA IMAGEM NA COMUNIDADE DE CARAMURU NO DIÁLOGO DAS INFÂNCIAS COM AS FOTOGRAFIAS

*Se a imagem acompanha a vida humana como
representação da realidade, como memória e expressão da
cultura de um povo, de uma época, garantia de uma visão
de passado, hoje, com a comunicação informatizada, ela
nos desafia a compreendê-la em novas temporalidades,
como mediação complexa dos processos educativos.*

Maria Ciavatta

“Essas fotos que fizemos hoje, daqui uns anos, vão ficar em preto e branco”. Essas palavras, ditas por uma criança durante a vivência fotográfica promovida no âmbito deste estudo na Emuef Adolpho Pagung, suscitaram reflexões sobre a relação que as crianças de hoje têm com a fotografia. Para essa criança, as cores preto e branco das fotografias não estão relacionadas à técnica de produção das imagens, mas à passagem do tempo, como se ao passar dos anos fossem perdendo a cor.

Entender a lógica presente no pensamento dessa criança é aceitar o fato de que essa geração vive outra relação com a imagem. Para as crianças do presente, a imagem fotográfica dispensa a materialidade do papel sobre o qual as fotografias, habitualmente, eram reveladas no passado. Sob a égide do paradigma pós-fotográfico (SANTAELLA, 2005), as crianças de hoje vivem os impactos dessa nova maneira de se relacionar com as imagens.

A fotografia digital está em toda parte, como mercadoria em que se constitui na sociedade da informação; circula no campo e na cidade, em todas as classes sociais. Por outro lado, desaparecem de nossas casas, ou ficam mais inacessíveis, as fotografias em suporte de papel, guardadas em álbuns e caixas, ao redor dos quais as famílias se reuniam para o ato de rememorar. Tornam-se cada vez mais comuns e popularizadas a produção e circulação digital de imagens; imagens transitam em suportes digitais, viajam em ondas e são armazenadas em nuvens, situações inconcebíveis para um cidadão que nasceu no início do século passado.

A facilidade para produzir e compartilhar imagens contemporâneas também é reflexo do paradigma pós-fotográfico, que, segundo Santaella (2005), provoca mudanças no modo como percebemos o mundo e também na imagem que dele temos. Na análise de Flusser (2007, p.

153), como característica da revolução cultural, “as imagens são cada vez mais transportáveis e os receptores cada vez mais imóveis, isto é, o espaço político se torna cada vez mais supérfluo”.

Essas mudanças foram objeto de análise de Benjamin (1892-1940), embora a seu tempo, não pudesse mensurar a dimensão alcançada pelo avanço tecnológico-industrial alcançado em nossos dias. Em “A pequena história da fotografia” e “A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica”, Benjamin (2012) situa o momento histórico em que a imagem passa a integrar o mundo da mercadoria. A fotografia, especificamente, instaura-se no período de profundas mudanças sociais e culturais causadas pelo advento da industrialização, provocando cisões entre arte e técnica. Contudo, este pensador não se rende à tentação de atribuir à fotografia a decadência do gosto artístico; apenas reconhece a mudança na concepção sobre as grandes obras de arte, provocada pelo aperfeiçoamento das técnicas de reprodução.

Ao mesmo tempo, Benjamin (2012) olha para o passado e denuncia a perda da aura, característica presente nas obras de arte e nas primeiras fotografias, mas também olha o futuro e anuncia as mudanças trazidas pela reprodutibilidade técnica, que, no seu presente, era apenas o prenúncio de tudo o que ainda estaria por vir. Enquanto, nas primeiras fotografias, a duração do tempo era fator determinante, na contemporaneidade, a fotografia encontra seu significado na fugacidade do momento presente. Como observou o pensador, “Tudo nessas primeiras imagens era organizado para durar” (p. 103). Entretanto, com o passar do tempo, “a cada dia torna-se mais irresistível a necessidade de se possuir o objeto de tão perto quanto possível, na imagem, ou melhor, na cópia” (p. 108).

Com a perda da aura, as fotografias, assevera Benjamin (2012, p. 189), transformam-se em autos no processo da história. Sua leitura torna-se cada vez mais dependente de legendas explicativas; sem um índice histórico, torna-se impossível sua legibilidade. Dessa forma, o autor prenuncia o avanço da fotografia para a compreensão histórica, sublinhando que o analfabeto do futuro não será o iletrado, mas aquele que não consegue ler fotografias. Essa análise tem validade no momento presente, quando vemos o quão fácil e rotineira tornou-se a produção de imagens, muito embora não seja tão fácil uma leitura de mundo pelas imagens. Vivemos em um mundo repleto de imagens, porém, fragmentado, no sentido de que as imagens, tomadas por sua aparência imediata, não fazem, por si, mediação dialógica e intertextual que auxilie na compreensão da realidade em sua totalidade.

Nesse contexto, esta pesquisa, realizada com crianças, provoca-nos a pensar sobre as imagens em suas temporalidades: imagens produzidas no tempo vivido pelos avós e bisavós das crianças envolvidas, produzidas com técnicas da fotografia analógica, guardadas em caixas e álbuns; imagens produzidas no tempo atual, com técnicas digitais. A aposta da investigação aqui relatada é que o diálogo entre essas linguagens é possível.

Quando falamos de um acervo histórico de fotografias, referimo-nos àquelas em preto e branco, reveladas em papel, produzidas no período de 1940 a 1970 pelo fotógrafo Littio Rosa. Conforme exposto anteriormente, esse acervo foi apresentado à pesquisadora durante seu estudo de mestrado, pertencendo a particulares, professoras e famílias da comunidade. Portanto, encontra-se disperso, em caixas que ocupam as gavetas de quem, por vínculo afetivo, o guarda. Nas fotografias, estão os avós que já se foram, os pais, então crianças, tais como outros que são adultos no presente.

Quanto ao acervo de fotografias contemporâneas, é mais difícil precisar sua localização. Para fins da exposição fotográfica, as imagens foram impressas. Mas onde está a imagem que deu origem à cópia impressa? A natureza das imagens contemporâneas põe em risco sua própria existência. Formadas a partir de cálculos, como linguagem em algoritmos, estas só podem ser visualizadas na superfície de uma tela de computadores, *smartphones*, *tablets* ou painéis eletrônicos, podendo desaparecer a qualquer momento.

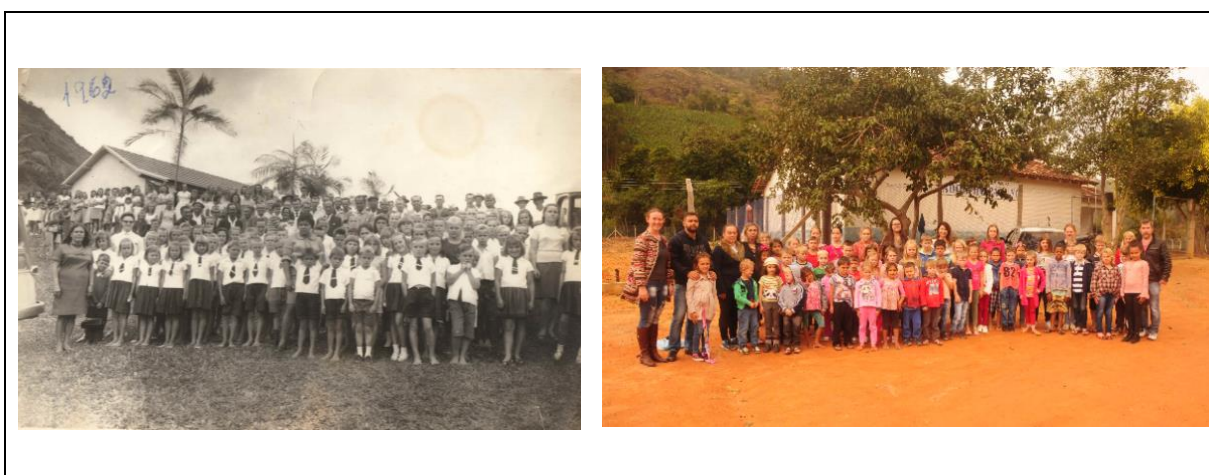
A mudança de perspectiva que separa as fotografias analógicas das fotografias contemporâneas demarca uma ruptura com padrões do modelo de sociedade em processo de industrialização, na qual a fotografia analógica se fundou e se sustentou (ROSSONI, 2017). A fotografia digital é a imagem e semelhança das sociedades contemporâneas, aceleradas, imediatistas e, tomando o conceito de Bauman (2007), fluídas e líquidas. A solidez foi substituída pela fragmentação dos conceitos de tempo e espaço, marca dessa sociedade dominada pela imagem, que permite estarmos em toda parte, ao mesmo tempo.

Os especialistas no assunto são unânimes em dizer que, na atualidade, vivemos na fase pós-fotográfica da imagem, na qual as imagens técnicas libertam-se do seu referente, do seu modelo, ou daquilo a que chamamos de “realidade”. Conforme Machado (2005), a imagem eletrônica se mostra ao expectador não mais como um atestado de existência do visível, mas como uma produção do visível, como um efeito de mediação. Mais do que nunca, a imagem se oferece como um texto a ser decifrado ou lido, em vez de ser uma paisagem a ser contemplada.

5.1 AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS

No encontro com as duas escolas, promovido em agosto de 2018, no Ifes, conversamos com as crianças sobre a história da fotografia, reafirmamos como ocorreria sua participação na pesquisa e fizemos algumas imagens nos arredores da escola. Observamos uma fotografia antiga de uma festa realizada na Emuef Adolpho Pagung, por ocasião da inauguração da escola, em 1962, na qual estavam presentes, também, sujeitos da Emuef João Guilherme Germano Borchardt. Do mesmo modo que no passado, estávamos tendo um evento com a presença das duas escolas, razão pela qual tivemos a oportunidade de também fazer um registro, uma reelaboração da fotografia antiga, com todas as crianças e professores em frente à Emuef Adolpho Pagung (Imagem 10).

Imagem 10 – Reelaboração da fotografia histórica das escolas reunidas no dia da oficina de fotografia



Fonte: respectivamente, acervo digital da pesquisadora e registro de Paulo Wilian Brunelli Vicosi, em 28/08/2018.

Na mesma semana, realizamos rodas de conversa¹⁷ com as crianças das duas escolas multisseriadas. Em cada uma, projetamos uma fotografia antiga da escola e as crianças a compararam à escola do presente. Na Emuef Adolpho Pagung, elas afirmaram gostar mais da aparência da antiga escola, que, na parte frontal, era mais bonita e gramado. “Hoje não tem grama, só tem terra e quando chove dá lama”. Todos riram da rima feita por Gleícia Kalott de Brito, estudante do 5º ano, concordando que antes era melhor. As crianças foram observando detalhes tais como o uniforme, os pés descalços da maioria, os carros que estavam no local.

¹⁷ Os registros das rodas de conversa e outras atividades da pesquisa geraram um expressivo volume de dados que compõem vídeos, gravações e cadernos de campo. Porém, os momentos da pesquisa não serão descritos particularmente, visto que optamos pelo registro cursivo.

O que chamou a atenção das crianças da Emuef João Guilherme Germano Borchardt na imagem antiga da escola foram o uniforme e a quantidade de estudantes: ao todo eram 40, 20 meninos e 20 meninas. A condição dos pés descalços das crianças também veio à tona, fomentando discussões sobre as condições financeiras da época, quando a maioria das crianças só ganhava sapatos após crismarem na Igreja Luterana. Os sapatos eram fabricados de maneira artesanal, por pessoas da comunidade que se dedicavam a esse ofício.

Ranielly: Tem mais aluno que hoje. Os alunos estão descalços porque não tinha chinelo e sapato.

Professor Natan: Minha mãe usou o primeiro sapato após a crisma dela.

Pesquisadora: Tem um menino de sapato. Porque será?

(Silêncio)

Pesquisadora: Será porque tinha um poder aquisitivo melhor?

Ranielly: E tem um menino com um livro na mão e os outros não.

Pesquisadora: É verdade. E é o mesmo que está calçado. Coincidência, né?

Ranielly: Eles estão um atrás do outro.

Pesquisadora: O que será que eles estão fazendo?

Emanuelly: cantando o hino.

Pesquisadora: Mas parece que eles estão andando...

João: Tem mais alunos ali.

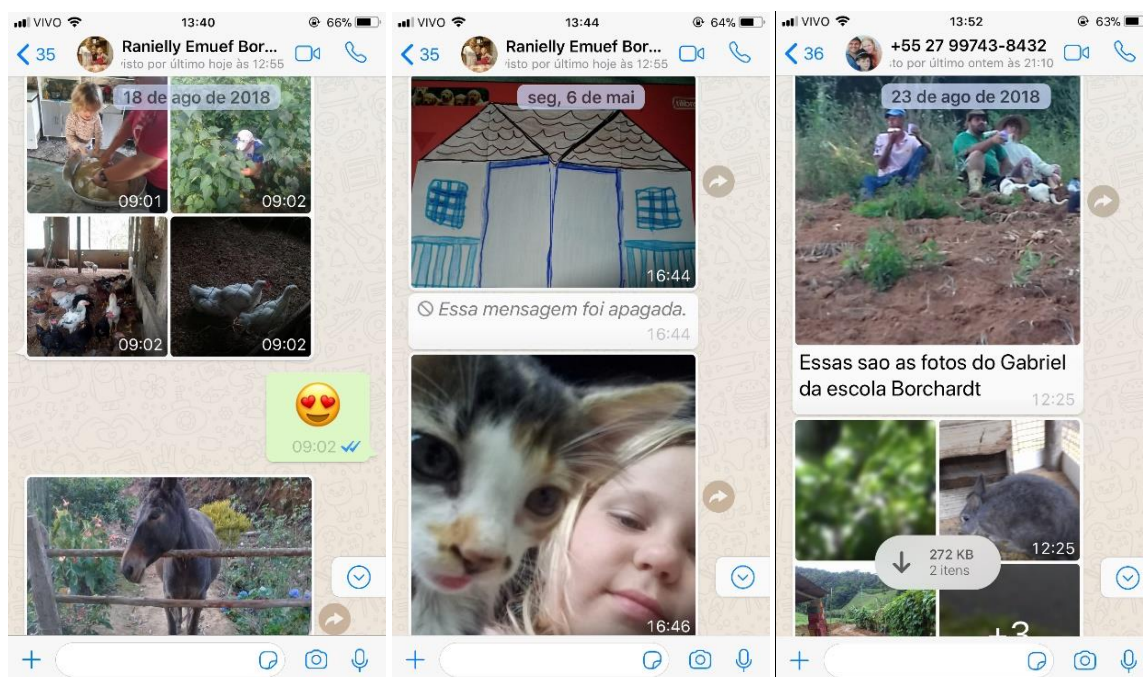
Pesquisadora: É mesmo, vocês são bons observadores. A fotografia cortou.

(Roda de conversa na escola, em 31 de agosto de 2018).

Esses momentos foram a primeira aproximação das crianças com as fotografias antigas. Para que fosse prazeroso, criamos um momento lúdico, no qual o diálogo foi conduzido com a participação de Henrique e Irene, dois bonequinhos de tecido vestidos com uniformes antigos. Na história criada pela pesquisadora, ambos eram crianças estudantes das escolas que estavam na fotografia. As crianças entraram no jogo e encontraram Alfredo e Irene na foto, pois eram os únicos que estavam calçados. Uma criança menor logo se identificou, dizendo: “É meu avô! Ele se chama Henrique!” A escolha dos nomes dos bonequinhos facilitou essa identificação, por serem comuns entre os descendentes de imigrantes.

Após os dois momentos com cada escola (no Ifes e no prédio das próprias unidades), foi informado às crianças que elas poderiam encaminhar as fotografias que fosse produzindo diretamente à pesquisadora, pelo aplicativo *WhatsApp*. Entretanto, aquelas que não tivessem internet poderiam descarregá-las nos computadores da escola. Os registros foram aguardados com ansiedade e expectativa de que fossem chegar em grande número. Contudo, o retorno não foi imediato. Só depois de algumas semanas é que, muito modestamente, começaram a chegar as primeiras produções (Imagem 11).

Imagem 11 – Primeiras fotografias registradas pelas crianças



Fonte: capturas de tela de conversa via *WhatsApp* entre as crianças e a pesquisadora.

As fotografias que eu havia idealizado referiam-se aos espaços de vivência na comunidade, em casa, na escola. Eram fotografias formatadas ao meu olhar de adulto, que não entendia porque as crianças não fotografavam sobre os temas que permearam os diálogos durante as rodas de conversa nas escolas. Como explicar imagens de bichinhos, flores e *selfies*? O que essas crianças estavam querendo comunicar com essas fotografias?

As fotografias contemporâneas produzidas pelas crianças traduzem uma nova maneira de perceber o mundo. Na atualidade, a fotografia não mais é uma imagem singular, produzida como um gesto de documentação e memória. Fotografar tornou-se um gesto trivial, ato de diversão que nem sempre fica eternizado, uma vez que as imagens precisam ser apagadas para dar espaço para novas produções. Procurei me desvencilhar do meu conceito de fotografia, de quem transitou pelos modos analógico e digital, para entrar no universo das crianças, pelas imagens de seu mundo. Aos poucos, fui percebendo as infâncias do campo presentes nas imagens que chegavam até mim.

Percebemos, pelo enquadramento das imagens (Imagem 11), que essas foram as primeiras experiências das crianças de manuseio do celular para fazer as fotografias. Muito provavelmente, essas imagens foram feitas em aparelhos *smartphone* que não lhes pertencem, mas que tomaram emprestados dos pais. Na conversa que mantivemos, vimos que o uso de celular não é um hábito entre essas crianças, ficando mais com os adultos. Na Emuef João

Guilherme Germano Borchardt, apenas duas crianças já haviam fotografado ou feito vídeos com esses equipamentos.

As imagens fotográficas traduzem o olhar das crianças para o cotidiano, mediado pelo trabalho e rotinas e suas sensibilidades de ver o que nós não vemos. Dessa forma, suas fotografias retratam o contexto da vida do campo, do mundo do trabalho, dos espaços de brincadeiras e da cultura pomerana, à qual pertencem. Muitas imagens reproduzem o trabalho da família nas plantações, o transporte dos produtos em microtratores (Imagem 12), o trabalho da mãe e o convívio com os avós, as flores por estes cultivadas, suas vivências afetivas e seus animais de estimação.

Imagem 12 – Elder Brandt, pai de Julia Brandt, carregando um microtrator com caixas de gengibre



Fonte: fotografia feita por Julia Brandt, 5º ano, Emuef João Guilherme Germano Borchardt, em 17/08/2018.

Os pais de Julia são proprietários de terras, mas cultivam gengibre à meia em outra propriedade. As fotos da junta-de-boi arando a terra e do pé de Ipê florido, Julia fez em um dos dias que acompanhou seus pais no trabalho nessa outra propriedade. Mas, quando eles estão na roça, passa a maior parte do dia com sua avó (Imagem 13), que mora ao lado de sua casa.

Imagem 13 – Julia e sua avó



Fonte: fotografia feita pela aluna Julia, Emuef João Guilherme Germano Borchardt.

A fotografia é do tipo *self*, em que Julia aparece ao lado da avó, Alzira Kosanke Schroeder, em frente à sua casa. Estavam vestidas para a festa de *Corpus Christi*, à qual tinha ocorrido naquele dia, em Paraju, Domingos Martins. “Ela adora festa!”, disse Julia, referindo-se à avó. Os avós são figuras muito próximas às crianças pomeranas. Por morarem perto ou na mesma casa da família, são responsáveis pela transmissão da língua e tradições. Julia disse que conversa muito com a avó: “Conversamos sobre flores e muitas coisas”. Sobre a comida da avó, Julia disse: “ela faz um arroz doce...” (diálogos da roda de conversa na escola, em 05 de outubro de 2018).

A imagem digital trouxe a possibilidade de comunicação instantânea. As crianças do campo, aos poucos, estão se apropriando desse recurso, recém-chegado às localidades rurais. Embora timidamente, por não dominarem ainda o funcionamento do aparelho, elas foram se arriscando nesse mundo informatizado. Passaram a enviar fotografias de momentos vividos com suas famílias, passeios e animais de estimação.

Em dezembro, Julia enviou uma fotografia acompanhada de um áudio em que explicava sobre a coroa de advento¹⁸ (Imagem 14) que a família havia confeccionado. Trata-se de um símbolo religioso entre os luteranos, confeccionado para a preparação para o Natal. A cada semana que

¹⁸ O tempo do advento compreende as quatro semanas que antecedem o Natal.

antecede o Natal, uma vela é acendida. A atitude de Julia demonstrou o quanto as fotografias podem nos aproximar. Mesmo em período não letivo, estávamos conectadas e mediadas por imagens.

Imagem 14 – Coroa de advento



Fonte: fotografia feita pela aluna Julia Brandt, Emuef João Guilherme Germano Borchardt, em 05/12/2018.

As crianças pomeranas raramente saem de suas comunidades. Entretanto, em 2019, recebi de uma criança a imagem do Convento da Penha, situado em Vila Velha (ES), ao qual ela havia ido em passeio com a família. Geralmente, as fotografias são registradas pelos adultos, mas, dado o envolvimento do menino com as atividades desta pesquisa, ele fez questão de fazer o registro e enviar-me (Imagem 15).

Imagem 15 – Passeio em família ao Convento da Penha



Fonte: fotografia do aluno Kleiton Eduardo Braun, 4º ano, Emuef Adolpho Pagung, em 10/06/2019.

Diferentemente do que ocorria no passado, Kleiton vivencia uma nova relação com a fotografia. Tão logo o registro é feito, ocorre sua distribuição. Nessa dinâmica, Fontcuberta (2012, p. 32-33) chama a atenção para o fato de que, com a facilidade na produção, compartilhamento e descarte das fotografias registradas com o celular, as imagens digitais podem não mais servir tanto para as lembranças, sendo mais usadas como “[...] exclamação de presença, como dilatação de certas experiências, que se deslocam, compartilham e se desvanecem, mental e fisicamente”.

Ranielly Holz Schneider, 3º ano da Emuef João Guilherme Germano Borchardt, registrou atividades de sua família nos trabalhos diários. Uma das fotos mostra o pai com as mãos cheias de raízes de gengibre, produto agrícola muito cultivado na comunidade de Caramuru. Produzido para exportação, o gengibre teve seus anos de auge, gerando muito lucro para muitas famílias, o que já não mais acontecia à época de realização deste estudo, em função da queda no preço de comercialização.

Imagem 16 – Colheita de gengibre



Fonte: fotografia da aluna Ranielly Holz Schneider, Emuef João Guilherme Germano Borchardt, em 17/08/2018.

Vendo a fotografia durante a roda de conversa, perguntei se sua família produzia gengibre, ao que Ranielly disse: “Sim. Só que tá ruim. Tá dando cinco caixas de plástico. É sempre 100 caixas de papelão (referindo-se ao que era comum na produção). A gente tem que lavar e tem que tirar as pontas. O gengibre não tá ficando grande como esses” (Ranielly, roda de conversa na escola, em 05 de outubro de 2018).

Demonstrando o envolvimento que tem com as atividades da família, Ranielly está a par de tudo o que acontece, porque acompanha os pais e avós. Essa é uma característica da infância do campo, que convive nos espaços da casa e do trabalho e que nas famílias pomeranas tem uma intensidade maior, uma vez que “representam uma experiência que é inerente ao processo de construção da identidade, portanto uma prática cultural” (HARTUWIG E KÜSTER, 2015, p. 152). Em uma das fotografias produzidas por Ranielly e sobre a qual mantivemos diálogo, sua mãe, Elizete Holz Schneider, acompanhada de Raiani, aparece preparando pão, uma tradição entre os pomeranos.

Imagem 17 – Mãe de Ranielly preparando pão, acompanhada de sua irmã



Fonte: fotografia da aluna Ranielly, Emuef João Guilherme Germano Borchardt, em 18/08/2018.

Sobre a cena retratada na fotografia exibida na Imagem 17, a menina assim explica:

Ranielly: Aqui, minha mãe e minha irmãzinha tão fazendo pão na casa da minha avó. Não sei se é de milho. Acho que é de milho...

Pesquisadora: Você sabe como faz?

Ranielly: Eu sei que precisa de óleo, trigo, água, fermento.

A convivência com pais e avós e parentes próximos, contribui para a manutenção da língua pomerana e de outros costumes desse povo. Com frequência, Ranielly falava de uma tia, madrinha de Raiani, sua irmã mais nova. “Ela [a tia] mora em hijner dem barg”. Quando eu quis saber onde ficava o lugar, o professor Natan Holz explicou que é uma expressão em

pomerano que quer dizer “atrás do morro”. Constantemente as crianças usam expressões em pomerano, demonstrando que o bilinguismo está presente nesta comunidade.

Ranielly enviou outras fotografias, em que retratou os adultos de sua família (Imagem 18).

Imagem 18 – Primo e irmão de Ranielly carregando o caminhão



Fonte: fotografia da aluna Ranielly, Emuef João Guilherme Germano Borchardt, em 18/08/2018.

Quando solicitei a Ranielly que comentasse sobre essas fotografias, ela assim explicou: “Nessa fotografia, meu primo e meu irmão estão carregando ela (referindo-se ao caminhão), meu avô está tomando banho prá ir pro Ceasa [centro de comercialização de hortifrutigranjeiros situado em Cariacica, município da Região Metropolitana da Grande Vitória]”. Notamos, portanto, que Ranielly descreve não apenas as ações de quem foi retratado, mas também as ações de quem não aparece na fotografia, no caso, o avô. Ainda que ausente, sua presença está na imagem mental que a menina guarda da situação.

Isso remonta-nos ao fato de que imaginação e memória não se dissociam e, conforme Bachelard (2008, p. 49), “as verdadeiras imagens são gravuras. A imaginação grava-as em nossa memória. Elas aprofundam lembranças vividas, deslocam-nas para que se tornem lembranças da imaginação”. Assim, memória e imaginação não se dissociam, trabalham juntas e geram imagens de um tempo passado, lembrado e, ao mesmo tempo, imaginado.

Nesse sentido, a fotografia não é apenas o fragmento do tempo vivido, traduzindo outros tempos. Kossoy (2007, p. 133) assevera que, em uma fotografia, há o tempo de criação, quando a imagem é captada, e o tempo da representação, em que “[...] o elo imagético, codificado formal e culturalmente, persiste em sua trajetória na longa duração”. Esse tempo que vemos

como segunda realidade é o da aparência. O primeiro tempo é aquilo que foi; o segundo é aquele com o qual convivemos.

A relação de Ranielly com a imagem traduz o tempo da criação, diferentemente da relação estabelecida por mim, que se encontra no tempo da representação, da aparência. Para Kossoy (1998), interpretar uma fotografia é construir uma realidade concreta, a qual implica um confronto entre o documento presente e o próprio passado, inatingível fisicamente, apenas alcançado mental e subjetivamente. Trata-se de confronto entre a realidade que vemos (a segunda realidade) a partir de nossos filtros culturais, estéticos e ideológicos, e a realidade imaginada (a primeira realidade), a do fato passado, vivido.

A primeira realidade das imagens encanta, provoca nossa imaginação. É a imagem da vida, do acontecimento. Mas ela é fixa, imutável, irreversível, rica em hiatos, porque a acessamos apenas de forma fragmentada, a partir do que tentamos decifrar, por nossas lembranças afetivas, se estivemos lá, se não por intuição, pela imaginação. A segunda realidade está na fotografia, no registro do assunto, corresponde ao documento. Esta, apesar de fixa e imutável, é sujeita a múltiplas informações (KOSSOY, 1998).

A fotografia sobrevive após o desaparecimento físico do referente que a originou. A primeira realidade desaparece com a morte dos personagens. Os cenários se modificam e desaparecem, como desaparecem o fotógrafo e o equipamento. De todo o processo, somente a fotografia sobrevive. Os assuntos nela registrados atravessam o tempo e, hoje, são vistos por olhos estranhos. Quando desaparece a fotografia, desaparece a segunda realidade, aquelas personagens morrem pela segunda vez, interrompendo o ciclo da lembrança. Nisso, “Extingue-se (sic) o documento e a memória” (KOSSOY, 1998, p. 46).

Eis os destinos da fotografia: desaparecer ou sobreviver como documento. O primeiro parece menos perceptível quando falamos das imagens digitais, quase nunca impressas, as quais, armazenadas em *smartphones*, computadores pessoais ou nas “nuvens”, podem desaparecer em apenas um clique. Isso nos leva a indagar: é possível que a memória se preserve nas fotografias digitais? Nesse mundo de construção de realidades pela manipulação da imagem, que destino será dado às imagens com base em referentes imaginários, criados tecnicamente, e que povoam hoje o universo das fotografias digitais? Kossoy (1998) considera esses documentos como ponto de partida para um mundo sem rosto, de uma realidade que jamais ocorreu, mas é fotograficamente visível. Nessa direção, o mesmo autor salienta que caminhamos para um

futuro sem passado histórico, para “[...] um porvir controlado pelo império da informação dirigida e das emoções contidas. De realidades virtuais e memórias implantadas” (p. 47).

O mito da imagem como verdade somente pode ser ultrapassado pela compreensão da imagem como particularidade da totalidade histórica em que é produzida, isto é, pela mediação. Em discurso otimista, Machado (2005) observa que a eletrônica força a fotografia a viver a sua hora da verdade e a livrar-se da ideia preconcebida de que é cópia fiel da realidade. Acrescenta o mesmo autor que, à medida que o público for se acostumando às imagens manipuladas, que essas alterações se tornarem cada vez mais visíveis – também como uma nova forma estética – e que o público se apropriar dos instrumentos dessas alterações, “[...] o mito da veracidade e da objetividade da imagem fotográfica desaparecerá da ideologia coletiva e será substituído pela ideia muito mais saudável da imagem como construção de um discurso visual” (p. 323).

De qualquer forma, as fotografias digitais produzidas pelas crianças nos provocam pensar sobre essa problemática da memória e os sentidos produzidos por elas. No entanto, acreditamos que é possível construir caminhos inversos nesse mundo da imagem digital, perambulando entre as fotografias tradicionais e as fotografias contemporâneas e produzindo novos discursos, novos sentidos. A dialética da provocação mútua, proporcionadas em atividades de leitura de imagens, quando a pesquisadora, juntamente com a comunidade, os professores e demais parceiros, amplia os horizontes interpretativos da produção e análise de imagens.

5.2 AS FOTOGRAFIAS DA FAMÍLIA PAGUNG: O DIÁLOGO COM A MEMÓRIA DOS ANCIÃOS

No dia em que visitamos o Ifes com as crianças, meu olhar voltou-se para o casarão da família Pagung, tradicional na região e cujo sobrenome foi homenageado na denominação da escola da comunidade. Imponente, dominando a paisagem que avistávamos pelas janelas, a edificação também não passou despercebida para as crianças, que a registraram em várias fotografias (Imagem 19). Atualmente, o casarão divide o espaço com outras construções, erguidas recentemente para servirem de alojamento aos estudantes do Ifes. Guardando o passado da escola e do lugar, a edificação parece saber de muitas coisas.

Imagem 19 – Criança fotografando o casarão da família Pagung



Fonte: registro da pesquisadora, maio de 2018.

Em 30/10/2018, procuramos o Sr. Alfredo, filho de Adolpho Pagung, que, no passado, foi quem doou o terreno para a construção da escola que leva seu nome. Na ocasião, também conhecemos Astomiro e Jandira, respectivamente, filho e sobrinha de Alfredo, ambos netos de Adolpho. Conforme a explicação dada por eles, no casarão, havia uma venda, que permanece fechada, guardando em seu espaço muitos objetos da época de seu funcionamento. Quando perguntei pelas fotografias, Jandira disse que guarda muitas em sua casa e se dispôs a mostrá-las a mim em um sábado à tarde. Combinamos uma visita das crianças para conhecerem o casarão.

No sábado seguinte, 10/11/2018, conforme combinado, conheci as fotografias que estão sob a guarda de Jandira. São muitas e se referem aos tempos em que Adolpho Pagung, seu avô, exercia grande influência econômica e política no local. Sua relação estreita com os políticos trouxe para o local a escola pública. As fotos desse acervo particular retratam a primeira escola, a inauguração da estrada, a construção da igreja, a construção de uma casa, caminhões, a inauguração da escola pública e a família de Adolpho Pagung em momento de batizados. Confirmei com Jandira a visita das crianças ao casarão e sua participação como mediadora das fotografias que seriam projetadas quando fôssemos à venda.

A visita aconteceu no dia 16 de novembro de 2018 e dela participaram crianças de 1º ao 5º anos de ambas as escolas multisseriadas, as professoras regentes Enilda Helle Felz e Rosiane Soares Ponath e, ainda, o professor de Educação Física, Marcelo Bausen. Fomos muito bem recebidos pela família, que, ao abrir a porta da venda, abriu também as portas do passado daquele lugar, dando-nos a oportunidade de conhecê-lo. As conversas foram mediadas pelas fotografias, com

as intervenções do Sr. Alfredo, de sua esposa, Dona Ilma, Astomiro Jandira Pagung (Imagem 20). As crianças permaneceram muito atentas, participando com perguntas, demonstrando respeito e curiosidade a tudo que lhes era mostrado e falado. O sentimento que tive foi de que o momento surpreendeu a todos. Professores, crianças e eu não imaginávamos o que estava ali aos nossos olhos.

Imagem 20 – Roda de conversa na antiga venda da família Pagung



Fonte: registro da pesquisadora, realizado em 16/11/2018.

Para a família que nos recebeu, esse foi também um momento de aprendizado, porque, entre seus membros, o passado também nunca foi tomado da forma como fizemos ali naquele momento. Rememorar também é tomar consciência da nossa identidade. O Sr. Alfredo empolgou-se com as explicações e mostrou as antigas moedas, arrumadas em um quadro, objetos como a máquina de costurar couro, usada em outro ofício de seu pai, que, além de comerciante, era artesão e fabricava sapatos e selas. Lembrou-se do pai com muito orgulho, sublinhando a influência política que Adolpho Pagung tinha na comunidade e fora dali, chegando a ser vereador pelo município de Santa Leopoldina. Também por isso, sua casa, narrou Alfredo, era visitada por figuras importantes do município e do estado, como governadores e deputados. Graças a essa liderança, Adolpho empenhou-se na construção da estrada até Santa Maria de Jetibá, da escola e a Igreja Luterana, sendo doador do terreno para todos elas.

Quando demos início à apreciação do acervo com as crianças, a fotografia da venda suscitou muitas perguntas (Imagem 21).

Imagem 21 – Venda da Família Pagung



Fonte: acervo de Jandira Pagung. Registro de Littio Rosa, década de 1940.

Na imagem, podemos ver o interior da venda, com os filhos o Sr. Adolpho Pagung atrás do balcão, atendendo aos fregueses. A venda era um importante comércio da região, ponto de parada de tropas que transportavam até ali a produção da comunidade, que incluía farinha, feijão e café. Dali, esses produtos eram levados para Vitória, capital do Espírito Santo, com o caminhão do Sr. Adolpho. Em Vitória, eram comprados os produtos que não eram da região, como trigo, açúcar, querosene e tecidos. Ao fundo da fotografia, vemos caixas com o símbolo da Chocolates Garoto, um dos produtos trazidos da fábrica, situada em Vila Velha.

O Sr. Alfredo mostrou às crianças um lampião para queimar querosene. D. Ilma contou que costurava roupas para a família e vizinhos com os tecidos que ali eram vendidos. Eles lembraram, ainda, que os fregueses levavam seus próprios recipientes e sacos para embalar os produtos que adquiriam, o que suscitou uma conversa sobre o lixo produzido atualmente, em decorrência do uso frequente de embalagens descartáveis.

Terminamos a visita com a sensação de que havia muito a ser conhecido sobre o passado da comunidade. Conhecer o passado é conhecer o próprio presente e, na medida em que fotografias são revisitadas em processos formativos, podemos dizer que as memórias participam na projeção do futuro. Essa foi a última atividade nas escolas em 2018¹⁹.

¹⁹ Contudo, outras ações relacionadas ao curso de doutorado ainda foram realizadas naquele ano, como a viagem ao Pará, para a participação no “6º Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias”, o que demandou muito tempo de organização e estudo. A pesquisa de doutorado estende-se por um tempo maior, o que propicia o desenvolvimento de ações direta ou indiretamente relacionadas a ela, mas que no momento de sistematizá-las, percebemos o quão entrelaçado tudo está, como parte de um mesmo processo de formação humana. Não podemos separar nosso próprio processo e o quanto somos tocados pela experiência de formação durante um curso dessa natureza.

Com a projeção de fotografias durante a visita ao casarão, uma imagem chamou muito a atenção de todos. O registro foi feito de um ponto localizado atrás da Igreja Luterana de Alto Jequitibá, no dia de sua inauguração, na década de 1970 (Imagem 22). Nesta fotografia, vemos a igreja em primeiro plano; em segundo plano, está a então Escola Pagung; em terceiro, o morro no qual, atualmente, localiza-se o Ifes, à época, coberto por lavouras de café e de frutas.

Imagem 22 – Igreja Luterana de Alto Jequitibá



Fonte: acervo de Jandira Pagung. Registro de Littio Rosa, década de 1970.

Criança: Por que aquelas manchas [no telhado]?

Jandira: Meninos bagunceiros que tinha naquela época... Jogavam pelotas de terra, bosta de boi...

Profa. Enilda: E tinha [meninos bagunceiros] naquela época?

(Roda de conversa na casa da família Pagung, em 16 de novembro de 2018).

A pergunta despertou muitos risos por parte das crianças. Retomei a discussão da imagem, convidando-as para comparar a fotografia histórica com as condições atuais do lugar. Além disso, apresentei outra proposta:

Pesquisadora: Que tal reproduzir essa foto no presente? Observem bem o ângulo, a pedra ao fundo... mas não subam em lugar perigoso...

Profa. Enilda: Nem joguem pedras no telhado.

Crianças: (risos).

(Roda de conversa na casa da família Pagung, em 16 de novembro de 2018).

O professor de Educação Física, Marcelo Bausen, chamou a atenção das crianças para a beleza do lugar e sobre como tanta coisa havia mudado, principalmente com a chegada do Ifes. “Tudo podemos mudar, menos a pedra. Ninguém tira do lugar! Será que daqui a 500 anos, vamos estudar essa história que está acontecendo aqui hoje?”, indagou Jandira Pagung (Roda de conversa na casa da família Pagung). Em suas intervenções, Jandira rememora o passado,

sempre em comparação com o presente. Ao fazer isso, incorpora a reflexão sobre o futuro. Mesmo remetendo-nos a um futuro bem distante, a pergunta de Jandira, com toda a sua simplicidade, é de muita sabedoria. Ela conferiu importância para a história do momento presente, processo em que todos somos sujeitos. Nossa procura pelas memórias do lugar é uma convicção de que a história não é o registro dos grandes feitos do passado, mas se faz a partir da consciência de nossa identidade como sujeito que pertence a um grupo.

Para Jandira e demais integrantes da família Pagung, as fotografias atuam como ponto de partida para a memória, sintetizam o sentimento de pertencer a uma família, a um lugar, a um determinado tempo. Foram guardadas como monumentos, para perpetuar esse sentimento entre as gerações seguintes. Nesta pesquisa, reiteramos que as imagens fotográficas do acervo da família Pagung assumem o sentido de documentos históricos. Assim, cada vez mais, a história vai sendo construída a partir da busca pelas memórias nesses arquivos, nesses “lugares” de memória, conforme denomina Pierre Nora (1993). A história, para Le Goff (1992), é a forma científica da memória coletiva. A memória constitui-se em descrever, no presente, o passado, mas possui também uma dimensão que lhe é inerente, o futuro. Ela é retrospectiva, mas é, também, prospectiva, sendo que ambas contribuem para situar o indivíduo e suas ações dentro de uma sucessão de etapas de sua trajetória (VELHO, 2003). Nesse sentido, a memória permite a projeção do futuro.

As fotografias que estamos examinando passam do domínio privado para o público, pela apropriação da memória por aqueles que não tiveram as mesmas oportunidades de produzir imagens. Servem, agora, para a construção da história do lugar, contribuem para um movimento importante de autorreconhecimento, tanto para as escolas do campo quanto para as comunidades pomeranas. Essa é a dimensão que projeta o futuro.

5.3 A REELABORAÇÃO DE FOTOGRAFIAS

Consideramos que a reflexão promovida com as crianças sobre as fotografias precisava continuar, de modo que, como informado, propusemos a reelaboração da imagem da Igreja Luterana da comunidade. No entanto, isso só veio a se concretizar em maio de 2019, a partir de uma intervenção com as crianças, a qual foi planejada em cada escola. Esses momentos incluíram a observação de fotografias antigas e discussão sobre a viabilidade de reproduzi-las no presente. Consistiram de trocas de informações sobre os conhecimentos que as crianças já

havam incorporado sobre as fotografias antigas, a partir de situações como as rodas de conversa que já haviam sido realizadas nas escolas e no casarão da família Pagung.

Como informado, a ideia inicial era que algumas crianças trouxessem um telefone celular de casa, para facilitar a atividade. Como poucos aparelhos foram levados, elas fizeram as fotografias usando minha câmera fotográfica. Manusear uma câmera profissional causou muito interesse e disputa entre as crianças, sendo necessária uma organização para que todas tivessem a chance de tirar ao menos uma foto. Mesmo que a atividade tenha requerido mais tempo – foi necessário retornar à Emuef Adolpho Pagung, a fim de concluí-la –, a estratégia garantiu maior qualidade para as imagens produzidas, além do envolvimento de todas as crianças, inclusive no momento em que os colegas faziam seus registros.

Com essa proposta, foram realizadas 12 reelaborações de fotografias antigas, sendo oito com as crianças da escola Adolpho Pagung e quatro com as crianças da escola João Guilherme Germano Borchardt. A esse acervo contemporâneo, foram incorporadas fotografias feitas na comunidade de Alto Caramuru, local de onde vem muitas crianças que estudam na Emuef Adolpho Pagung. O efeito das reelaborações ficou muito bonito e essas fotografias passaram a compor a exposição, assim como as produzidas a partir das oficinas, sobre as quais discorreremos mais detalhadamente no tópico seguinte.

Durante as experiências, não só as crianças aprendiam. Olhar os espaços pela lente da câmera, tentando captar o enquadramento da fotografia antiga, desenvolve uma nova maneira de ver o lugar, agora enquadrado e pensado do ponto de vista do que representou no passado. Esses espaços haviam sido habitados por outras pessoas que nos antecederam; naquele momento, éramos nós que os habitávamos. Com as crianças e os professores, há o pesquisador, sujeito em formação, que, com sua subjetividade, olha, registra e também faz memória. Por isso, também meu olhar foi criando pertencimento àquele lugar.

Com as “andanças” pelos espaços de entorno das duas escolas, íamos construindo vínculos, pois esses momentos se tornaram bem divertidos. Caminhar pelas estradas, pular cercas, subir barrancos, entrar no cemitério ou subir na torre da Igreja, eram aventuras propostas pelas crianças, para conseguirmos os melhores ângulos para fotografar. As mudanças na paisagem retratada nas antigas fotografias, muitas vezes impediram que nos posicionássemos de forma a alcançar o mesmo ângulo da fotografia referência. Um inconveniente foi não termos mais câmeras disponíveis. Mesmo dividindo as crianças em grupos menores, o uso da minha

máquina fotográfica era disputado, porque era maior e gerava ciúmes e conflitos entre as crianças. Nesses momentos, precisávamos negociar regras para que todos tivessem oportunidade de fotografar.

A seguir, é destacada a reelaboração da imagem da Igreja Luterana (Imagem 23), enquanto outras fotografias que foram alvo do mesmo processo serão apresentadas em tópicos posteriores. Nesta reelaboração não conseguimos o mesmo ângulo, devido à topografia do terreno que foi mudada, com a construção de um muro nos fundos da Igreja.

Imagem 23 – Reelaboração da fotografia da Igreja de Alto Jequitibá



Fonte: respectivamente, acervo de Jandira Pagung, registro de Littio Rosa, década de 1970; registro da aluna Nikole Schwambach Heancio, 5º ano, Emuef Adolpho Pagung, em 23/05/2019.

Assim, articulando as memórias e projeto, vamos reorganizando a pesquisa, planejando as próximas etapas, tendo como base as experiências anteriores. Para Velho (2003, p. 102), “[...] memória e projeto não só ordenam, como dão significado às trajetórias de vida dos sujeitos”. Nesse processo dialético, vamos nos formando enquanto interferimos no mundo ao nosso redor.

As ações descritas até então tiveram caráter mais exploratório, confirmando ou refutando algumas expectativas com relação à participação dos professores e das crianças. Uma das tarefas propostas era de que as crianças das duas escolas enviassem a mim fotografias feitas a partir de suas vivências. Apenas algumas crianças retornaram fotografias feitas em casa. Diante disso, senti que era preciso criar estratégias para ampliar seu envolvimento, bem como o dos professores, sem o que não seria viável a realização da exposição.

5.4 AS OFICINAS DE FOTOGRAFIA

As oficinas de fotografia demarcam um redimensionamento do projeto de pesquisa, quando decidimos fazer mais algumas investidas nas escolas para fomentar o envolvimento dos atores.

Em meio a esse replanejamento, surgiu uma condição muito favorável: a vinda do professor de Arte Marcelo Mattos Gandini para o Ifes Centro-Serrano. Em abril de 2019, tivemos uma conversa sobre a viabilidade de uma intervenção educativa nas escolas, buscando complementar os conhecimentos das crianças sobre o processo fotográfico.

A partir daí, elaboramos um projeto intitulado “Um olhar sobre a escola e a comunidade: recolorindo o passado”, a ser desenvolvido com todas as crianças da Emuef João Guilherme Germano Borchardt, da turma do professor Natan Holz, e com uma turma da Emuef Adolpho Pagung (2º, 4º e 5º anos), da Profa. Enilda. As etapas do projeto incluíram a visualização de fotografias históricas da escola e da comunidade, a experiência de fotografar os mesmos espaços no presente, a oficina com o Prof. Marcelo, as rodas de conversa com as crianças e, no final, a organização e realização da exposição fotográfica para a comunidade.

Buscamos parceria com a Secretaria Municipal de Educação para viabilizar o transporte das crianças das duas escolas até o Ifes, onde ocorreram as oficinas de fotografia, desenvolvidas em quatro dias: o primeiro dia foi a construção do visor pinhole; o segundo foi destinado à construção de negativos; no terceiro dia, ocorreu a demonstração da técnica cianotipia e, por último, a construção da câmera pinhole. Os materiais foram adquiridos de um laboratório especializado, de São Paulo.

As experiências vividas foram constituídas de momentos surpreendentes, por exemplo, quando da entrada de todos, um por um, em uma enorme caixa confeccionada para simular como a imagem é projetada em uma câmera escura (Imagem 24). “É mágica!”, diziam as crianças, admiradas com o que viam... Naquele momento nos colocamos na condição de infante, pesquisadora, professores, pedagoga, serventes e o motorista e o professor Marcelo, quando o brincar e o fazer ciência se fundiam na produção do conhecimento. Sentamos no chão e entramos dentro da caixa, vivendo a experiência da infância que ultrapassa os limites do período cronológico, mas que sobrevive dentro de nós, como potência que extrapola a palavra (Agamben, 2005), manifestando-se na curiosidade para o novo, no gesto, na imaginação, na criatividade.

Imagem 24 – Oficina de fotografia: simulação da câmera escura



Fonte: registro da pesquisadora, realizado em 14/05/2019.

Mais tarde, na sala, o Prof. Marcelo explicou para as crianças como se dá o fenômeno da imagem dentro da caixa e, então, propôs a construção de uma minicaixa, isto é, o visor pinhole, usando papel cartão preto e papel vegetal (Imagem 25). Mais uma vez, fomos ao pátio para o experimento. Esse foi o primeiro dia de oficina, dia 14 de maio de 2019.

Imagem 25 – Oficina de fotografia: construção do visor pinhole



Fonte: registro da pesquisadora, realizado em 14/05/2019.

O segundo encontro da oficina, ocorrido no dia 21 de maio de 2019, estava inicialmente destinado à técnica de revelação em cianotipia, mas, como o dia amanheceu nublado, a atividade, que necessita de exposição à luz solar, foi substituída pela construção de negativos (Imagem 26). Para essa atividade, as crianças deveriam, a partir de um tema, realizar um desenho e, depois disso, reduzi-lo até que ficasse em tamanho 5 cm x 5 cm. O tema sugerido

por mim e acolhido pelas crianças foi o patrimônio histórico da comunidade, recém-fotografado pelas crianças. Assim, a igreja, as casas pomeranas e a escola foram desenhados. Após as reduções, os desenhos foram transferidos para folha de acetato na medida informada.

Imagem 26 – Oficina de fotografia: construção de negativos



Fonte: registro da pesquisadora, realizado em 21/05/2019.

O encontro para a técnica de revelação em cianotipia aconteceu no dia 28 de maio de 2019. Com as condições favoráveis, as crianças puderam acompanhar o processo em que os produtos químicos, expostos ao sol, produzem a cor azul, contrastando com o branco das partes da imagem que não foram expostas (Imagem 27). As imagens utilizadas nesta técnica foram as fotografias alvo de reelaboração pelas crianças.

Imagem 27 – Oficina de fotografia: revelação em cianotipia



Fonte: registro da pesquisadora, realizado em 28/05/2019.

O último dia de oficina foi muito aguardado, porque, desde o início, quando a proposta foi apresentada, comentei sobre a construção da câmera pinhole com latinhas. As crianças providenciaram o material com bastante antecedência, mas, como os produtos para revelação foram encomendados, para que o tempo fosse suficiente para sua entrega, deixamos essa atividade para o final, sendo realizada no dia 18 de junho de 2019. As crianças entraram na sala escura para acompanharem a revelação das fotografias (Imagem 28). As imagens produzidas apresentaram pouca nitidez. Mesmo assim, a atividade cumpriu com o objetivo de apresentar às crianças o funcionamento das câmeras analógicas e o processo artesanal de revelação.

Imagem 28 – Oficina de fotografia: câmera pinhole



Fonte: registro da pesquisadora, realizado em 18/06/2019.

Cada encontro permitia que agregássemos mais aprendizados e experiências. Para as crianças da Emuef João Guilherme Germano Borchardt, havia o atrativo de viajarem na “Kombertina” (Imagem 29), apelido carinhoso que elas deram à Kombi da Prefeitura de Santa Maria de Jetibá, que as transportava até a Emuef Adolpho Pagung, onde ocorreu a maioria das atividades. As crianças fizeram amizade com o motorista, Betinho, que também assistia e participava das atividades, assim como os professores e a servente Elenita Gums Jastrow, que acompanhava as crianças para lhes servir o lanche. A junção do termo “Kombi” com o nome do motorista “Betinho”, deu origem à “Kombertina”, uma brincadeira com as palavras, própria da cultura infantil, na qual a ludicidade é traço fundamental e condição de aprendizagem e sociabilidade (SARMENTO, 2004).

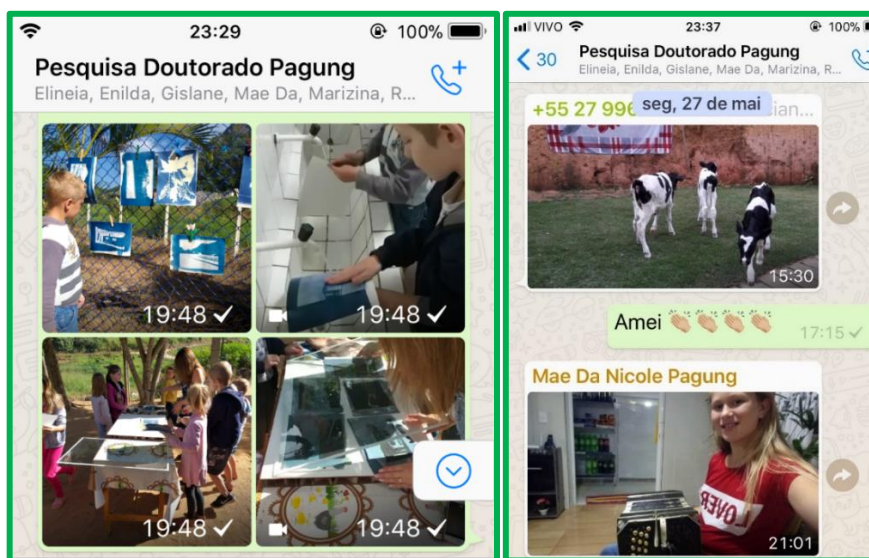
Imagem 29 – “Kombertina”



Fonte: arquivo da pesquisadora, maio de 2019.

Para que as famílias pudessem acompanhar todas as atividades desenvolvidas com seus filhos, criamos um grupo nas redes sociais no qual estavam incluídos pais e mães de cada escola. Ali, socializávamos cada momento da oficina. Com a criação desse canal, começaram a chegar mais fotografias, cenas registradas pelas crianças no entorno de suas casas (Imagem 30).

Imagem 30 – Fotografias produzidas em casa pelas crianças



Fonte: capturas de tela de conversa entre as crianças e a pesquisadora via *WhatsApp*.

Ao chegarem às suas respectivas casas com os brinquedos ópticos que construíram na oficina, as crianças compartilhavam com as famílias suas descobertas. A empolgação que demonstravam contagiava também a mim e ao Prof. Marcelo, que já relatava sentir saudades dos momentos na escola. O brilho nos olhos das crianças, próprio de quem vive uma experiência

fascinante, era indício de que o trabalho realizado, que culminaria na exposição, por si só, teve valor. Foi um tempo vivido de um modo diferente, um encontro fluido de pessoas que, juntas, aprendiam e ensinavam e que ficará na memória de todos nós.

5.5 A ORGANIZAÇÃO DA EXPOSIÇÃO FOTOGRÁFICA “UM OLHAR SOBRE A ESCOLA E A COMUNIDADE: RECOLORINDO O PASSADO”

Concomitantemente ao desenvolvimento das atividades com as crianças, fui organizando e preparando o material produzido para a exposição, separando os arquivos digitais em pastas, produzindo um protótipo dos painéis em que as fotografias seriam exibidas. Desde a concepção do que seria a exposição, meu desejo era que ela tivesse um diferencial em relação às formas como costumeiramente são expostos os trabalhos escolares, o que envolveria um custo maior.

Essa foi uma exigência que impus a mim, sendo de administração complicada, porque envolveu tempo e muito trabalho na pesquisa dos materiais e na busca por parcerias para o custeio do projeto. Os parceiros não foram encontrados de imediato. Primeiro, procurei as esferas públicas, depois, foi preciso apelar para empresários da região. Um trabalho que envolve crianças e escolas, geralmente, é feito assim: um ajuda aqui, o outro, ali e, então, o trabalho vai saindo.

A preocupação envolveu alguns detalhes, por exemplo, quanto ao material que seria usado como suporte para impressão, uma vez que, se sua durabilidade fosse mais longa, as fotografias poderiam, posteriormente, ser transportadas e expostas em outros espaços. Depois de muita pesquisa por materiais e valores, definimos que as imagens seriam impressas em material adesivo, sendo fixadas em pranchas de MDF de espessura fina. Estas, por sua vez, seriam fixadas em painéis verticais, possibilitando a circulação dos visitantes enquanto observassem as fotografias.

Nesse empreendimento, contei com a ajuda dos meus familiares. Um irmão que é marceneiro fez a doação de painéis de MDF e cortou as pranchas. Meu marido usou de suas habilidades para desenvolver os suportes para os painéis em madeira de eucalipto. As pranchas foram medidas, em sua maioria, no tamanho do papel A4. As legendas também foram impressas em adesivo e coladas em faixas de MDF da mesma espessura que as fotografias. Os painéis já eram encapados com adesivo azul escuro, o que daria destaque para as imagens em preto e branco. Assim, contando com doação familiar, improvisado e uma boa dose de persistência, estava resolvida a questão estética do trabalho a ser exposto.

Um fato novo que veio a agregar significado à exposição foi sua incorporação ao calendário das comemorações dos 160 anos de imigração pomerana. A exposição foi amplamente divulgada na comunidade, por meio da participação no Fórum Permanente de Discussões sobre a Presença Pomerana em Santa Maria de Jetibá e no programa semanal na Rádio Pomerana, que presta um serviço social no município.

Criar a identidade gráfica da exposição foi bem demorado, pois era preciso encontrar uma imagem que a representasse. Depois de muitas tentativas e utilizando recursos simples de computador, tive a ideia de unir uma imagem em que as crianças retornavam para a escola, que registrei em um dos dias da oficina, com uma imagem antiga, em preto e branco, sobrepostas em um painel. A montagem produziu um efeito como se elas estivessem indo ao encontro do painel expositivo e foi usada no convite (ImagemImagem 31), distribuído digitalmente, no pôster (Imagem 32 e Imagem 33), que foi impresso, no banner e no painel de abertura da exposição.

Imagem 31 – Convite da exposição



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Imagem 32 – Fôlder da exposição (parte externa)



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Imagem 33 – Fôlder da exposição (parte interna)



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

O mês de julho de 2019 foi dedicado à preparação da exposição em ritmo mais intensivo. Fui até as escolas e fiz reunião com os professores e crianças para organizarmos o evento, ouvindo estas e distribuindo as tarefas entre elas. Combinamos que o lanche seria comunitário, com doações das famílias, e que as serventes e mais uma professora ficariam responsáveis por organizá-lo. Ressaltei que a exposição não era minha e que todos seriam responsáveis.

Acordamos que as crianças receberiam os visitantes e fariam a mediação entre eles e as imagens. Nisso, o aluno Kleiton, 4º ano da Emuef Adolpho Pagung, sugeriu que, na recepção do público, elas também se manifestassem em pomerano. Essa sugestão sinalizou o quanto esse trabalho mexeu com a identidade das crianças, a ponto de acharem importante usarem sua língua materna. Além disso, indica que já estão sendo colhidos resultados das políticas de valorização da língua pomerana, como o Proepo e a lei de cooficialização, corroborando os achados de Küster (2015).

No início de agosto, depois das festas “juninas” das Emuef’s João Guilherme Germano Borchardt e Adolpho Pagung, retornei às escolas para acertar os últimos detalhes do evento. Foi quando chegamos ao consenso de que usaríamos a seguinte dinâmica: duas crianças vestidas com o antigo uniforme da escola receberiam os participantes na entrada; grupos de crianças fariam a explicação dos materiais da oficina que estariam expostos; três duplas de crianças seriam responsáveis por entrevistar os participantes e filmar essas conversas com *smartphones*. Esse momento de escolhas de papéis a desempenhar gerou um certo conflito entre as crianças. Foi necessário intervirmos, para que elas entrassem em consenso e ficassem satisfeitas com suas funções.

Juntas, produzimos pequenos textos com as falas essenciais para os grupos que explicariam as oficinas, bem como as perguntas para as entrevistas. Uma estudante do 5º ano se ofereceu para digitar os textos e distribuí-los aos colegas no dia seguinte. A Profa. Enilda comprometeu-se em promover os ensaios com as crianças. As perguntas foram traduzidas pela professora de língua pomerana da Escola João Guilherme Germano Borchardt, Patricia Tesch Koehler, e pela Profa. Josiane Arnholz, colega do grupo de pesquisa na Ufes e pesquisadora do Proepo.

Dois dias antes da abertura da exposição, levamos os painéis e as pranchas para o local do evento. Com a ajuda do Prof. Marcelo, montamos e distribuímos os painéis no espaço do auditório. As crianças e os professores se revezaram para ajudar a dispor as fotografias nas proximidades dos painéis, o que agilizou a colagem, que terminou somente no outro dia.

A exposição foi organizada de maneira que contasse uma história. As imagens antigas da criação das escolas ficaram dispostas em uma fileira; em outra, estavam as imagens antigas e sua reelaboração, feita pelas crianças; por último, vieram as fotografias produzidas pelas crianças a partir de suas vivências fora da escola. Nesse último grupo, procuramos selecionar uma imagem de cada criança. As que não haviam enviado fotografias feitas em casa foram

contempladas na seleção de registros feitos no momento da reelaboração das fotos antigas. Dessa forma, todas as crianças puderam expor ao menos uma fotografia de sua autoria.

O lançamento da exposição aconteceu no dia 15 de agosto de 2019, no Ifes – Campus Centro-Serrano. A abertura foi marcada para as 17h30, mas as famílias começaram a chegar por volta de 18h. Deixamos que elas ficassem livres para visitar as fotografias e saborear o lanche, servido no *hall* de entrada do auditório. Só então abrimos a exposição. Ao meu lado, os parceiros no trabalho: crianças e professores das duas escolas, o Prof. Marcelo Gandini e toda a comunidade, que se aglomerou para ouvir a abertura (Imagem Imagem 34).

Imagem 34 – Cerimônia de lançamento da exposição “Um olhar sobre a escola e a comunidade”



Fonte: acervo da pesquisadora, registro de Cristian Souza, em 15/08/2019.

Nesse momento, marcado pela emoção, era preciso apenas deixar fluir um discurso breve, mas necessário para retomar os objetivos e as etapas do trabalho, agradecer as parcerias e demarcar a participação das crianças em sua realização (Imagem Imagem 35).

Imagem 35 – Cerimônia de abertura da exposição



Fonte: acervo da pesquisadora, registro de Cristian Souza, em 15/08/2019.

No encontro da comunidade com as imagens, mediado pelas crianças, a escola sobressaiu-se como local de experiências com a cultura e com a memória. A resposta positiva da comunidade à exposição sinaliza o cumprimento, pela instituição escolar, por meio de momentos culturais, de um trabalho que, muitas vezes, tem cabido unicamente a ela, principalmente nas comunidades do campo. Segundo entendemos, a escola, de fato, é o local privilegiado para apropriação dos saberes acumulados pela humanidade, abarcando, no âmbito desses saberes, o cultivo da memória como forma de perceber e reelaborar a cultura local.

5.6 A MEDIAÇÃO DAS CRIANÇAS

O protagonismo das crianças durante a mediação dos trabalhos ficou visível, demonstrando que, realmente, elas haviam se apropriado do processo de produção da imagem, simulado nas oficinas, por meio da construção dos brinquedos ópticos. Além disso, elas mostraram envolvimento com as fotografias expostas, resultado de um processo vivido na leitura das imagens históricas e na sua reelaboração. As crianças foram a campo, olharam para a realidade, apreenderam-na por meio de um intertexto, de uma releitura histórica.

Gilberto Zietlow Nérís, 5º ano na Emuef Adolpho Pagung, opinou durante a exposição: “Esse trabalho de fotografias com Juber e as professoras foi muito legal! Nós aprendemos muitas coisas e hoje estou feliz por ter tanta gente olhando”. Pâmela da Silva Ponath, também 5º ano, Emuef Adolpho Pagung, destacou os aprendizados alcançados no período: “Relembramos o histórico do passado e [sua relação] com os dias atuais. Foi muito bom, esse trabalho! Nós gostamos muito! Todos da escola estavam juntos!”

No telão, projetadas em *data show* (Imagem 36), as imagens dos momentos vividos durante as oficinas eram a atração das crianças, que deram um sentido diferente àquele espaço. Sentadas ou deitadas no chão, elas acompanhavam a projeção com olhar de pertencimento.

Imagem 36 – Crianças posam em frente ao painel de projeção de imagens da oficina



Fonte: acervo da pesquisadora, registro de Cristian Souza, em 15/08/2019.

Tal como havíamos planejado, as crianças receberam os visitantes, mediarão a interação da comunidade com as imagens, realizaram entrevistas e gravaram vídeos dessas conversas (Imagem 37), além de apresentarem ao público os materiais construídos na oficina.

Imagem 37 – Crianças entrevistando visitante



Fonte: acervo da pesquisadora, registro de Rosiane Soares Ponath, em 15/08/2019.

A seguir, estão as perguntas aos visitantes entrevistados, elaboradas também em pomerano.

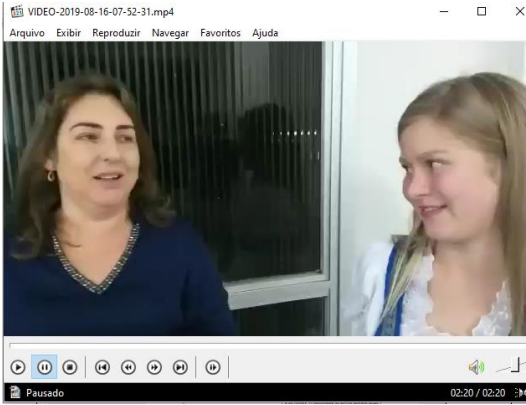
Quadro 3 – Perguntas usadas nas entrevistas com os visitantes

Em português	Na língua pomerana
Boa noite! Posso te fazer três perguntinhas?	Gun Åwend! Kan ik dij drai klain frâge mâke?
1. O que você está achando da exposição?	1. Wat mainst duu tau dësem upwijsen?
2. Que fotografia mais chamou sua atenção? Por quê?	2. Wat fone bijld hât dij dülst gefale? Woweegeen?
3. O que essas fotografias lhe provocam a pensar sobre a escola da sua comunidade?	3. Wat dau dij dës bijler provokijre taum grüwlen oiwer dai schaul fon dijn gemaind?

Fonte: elaborado pela pesquisadora e traduzido por Josiane Arnholz.

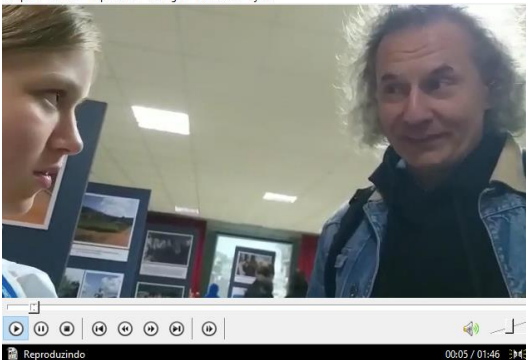
Ao todo, três duplas de crianças realizaram doze entrevistas, disponíveis, na íntegra, em recurso áudio-visual²⁰. A seguir, transcrevemos algumas delas (as demais estão no APÊNDICE C).

Quadro 4 – Entrevista com visitante da exposição I

 Sanandreaia Toresani Perinni, diretora de Ensino do Ifes – Campus Centro-Serrano, e Nikole, Emuef Adolpho Pagung.	1 – A exposição está sendo um marco prá comunidade, para o Ifes, especialmente porque [o Ifes] está aqui há cinco anos, vai completar cinco anos no ano que vem. Então, é um marco da interação entre a comunidade e a instituição, que está aqui a favor desta comunidade. 2 – A fotografia da residência dos Pagung, aqui. Porque tem uma fotografia lá de 1950, uma de 2019... Aí, eu conversando com a professora Gerda [Margit Schütz-Foerste], falei assim: “como é diferente depois que o Ifes chegou!” Poderíamos ter tirado uma foto dessa residência logo que chegamos aqui, que não tinha iluminação nessa região – porque ela tinha uma representação aqui [aponta para a foto antiga] e, agora, ela tem outra... Prá ficar registrado também esse momento. Mostra uma diferença, como os tempos vão mudando uma região e como as pessoas continuam com suas histórias e vão construindo... 3 – A exposição é uma junção da tradição, da cultura, da escola, da representação da importância da escola, no contexto da comunidade e da cultura. O importante da escola é resgatar esses valores e construir isso ao longo da história.
--	---

Fonte: respectivamente, imagem retirada de *frame* dos vídeos e entrevistas realizadas pelas crianças durante a exposição.

Quadro 5 – Entrevista com visitante da exposição II

 Göz Kaufmann, professor e pesquisador da Universität Freiburg, Alemanha e Nikole, Emuef Adolpho Pagung.	1 – Muito interessante! Especialmente, comparar as fotos antigas com as fotos modernas... Eu gostei muito da câmera escura! 2 – Eu gostei dessa foto com a igreja velha, porque o meu tio... Eu sou alemão, meu tio também é alemão, ele morou no Brasil nos anos [19]70. Eu tava pensando isso: é mais ou menos o tempo quando ele tava morando no Rio Grande do Sul. 3 – Eu acho muito importante! Por exemplo, eu faço pesquisa sobre o pomerano de vocês... Eu não falo pomerano, mas faço pesquisa sobre o pomerano. Eu acho muito importante que vocês entendam como os pais, os avós de vocês vieram. É importante que vocês vejam como a vida era antigamente [...].
--	---

Fonte: respectivamente, imagem retirada de *frame* dos vídeos e entrevistas realizadas pelas crianças durante a exposição.



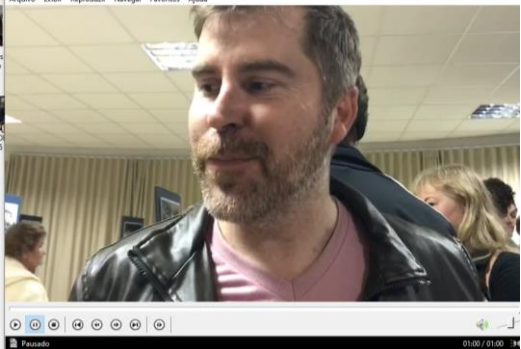
Quadro 6 – Entrevista com visitante da exposição III

 Gerda Margit Schütz-Foerste, professora da Ufes, e Laís Laurett Berger, Emuef Adolpho Pagung.	1 – Prá mim, essa exposição está sendo maravilhosa! Sabe por quê? Porque tem fotografias do passado desse lugar e também tem fotografias que vocês fizeram. Olha só que gente inteligente! De crianças que estão no quarto e quinto ano, né? Então, olha que maravilha de gente inteligente! Agora mesmo, eu saí daquela mesa, eles me explicaram como que eles fizeram os brinquedos ópticos, aqueles brinquedos que a gente consegue ver fotografias com eles... Eu fiquei muito impressionada! Amei esse trabalho! 2 – Nossa, são tantas fotografias bonitas! A que mais me chamou atenção foi aquela que tá no cartaz [do convite da exposição], porque as crianças estão brincando e correndo na frente de um painel de uma fotografia preto e branco. Então, aquele lugar é o mesmo lugar que os seus pais e os seus avós brincavam, e, agora as crianças brincam também. Só que as crianças estão na fotografia, estão coloridas, e a foto da história é preto e branco. E, aí, quando eu entrei nesse lugar, eu fiquei achando interessante, porque tem fotografias preto e branco e tem fotografias que são coloridas. As fotografias preto e branco são da história, que estão nos álbuns do vovô e da vovó, e as coloridas são aquelas que vocês fizeram em casa, lá na roça do papai, na escola, na igreja... Tantos lugares vocês andaram! Quantos lugares que vocês visitaram! Como esse lugar tem lugares diferentes! Esse trabalho é muito lindo! Gostei muito! 3 – Ah, eu não sou dessa comunidade, mas eu acho que é muito lindo o que vocês estão fazendo! Quando eu vi uma fotografia antes, a Jandira Pagung me disse que isso aqui tudo era de uma família e que doaram prá fazer a escola. E essa escola... Agora, tem outra escola, que é essa em que vocês estão fazendo a exposição. Vocês estão estudando numa escola que é a [Adolpho] Pagung e depois podem estudar no Ifes. Então, tem não só o Ensino Fundamental, que vocês estão fazendo, mas tem o Ensino médio e, depois, tem faculdade, o ensino superior.
---	---

Fonte: respectivamente, imagem retirada de *frame* dos vídeos e entrevistas realizadas pelas crianças durante a exposição.

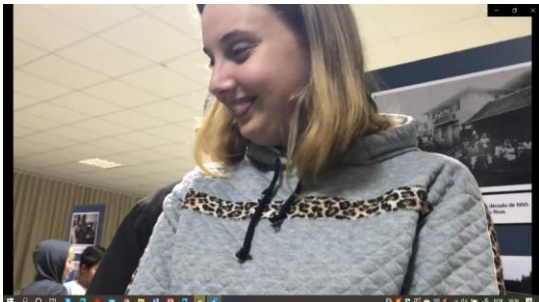
Um grupo de crianças optou por fazer outras perguntas na interação com os visitantes. Foi o caso da dupla formada por Ranielly e Emanuely Borchardt Schulz, cuja entrevista destacamos a seguir.

Quadro 7 – Entrevista com visitante da exposição IV

 Natan Holz, professor regente da Emuef João Guilherme Germano Borchardt.	Ranielly: O que achou dessa foto? Natan Holz: Essa foto é uma foto muito linda! Ela mostra uma escola do campo, uma escola pequena, mas que representa a comunidade. Ranielly: Qual foto mais te agradou? Por quê? Natan: Olha, são vários registros antigos, registros mais recentes... Mas eu gosto mesmo... Gostei muito dessa, que é a escola onde eu trabalho [referindo-se à Emuef João Guilherme Germano Borchardt] [...] e o entendimento da importância disso pra essa comunidade. Ranielly: O que essa fotografia te faz pensar sobre a escola e sua comunidade? Natan: O sentimento que a escola, a igreja... Representa a comunidade e tem que dar toda a força pra manter [a escola] aberta e dar continuidade.
---	--

Fonte: respectivamente, imagem retirada de *frame* dos vídeos e entrevistas realizadas pelas crianças durante a exposição.

Quadro 8 – Entrevista com visitante da exposição V

 Leda Diana Rogge, ex-aluna da Emuef João Guilherme Germano Borchardt.	Emanuely: O que você acha dessa foto? Leda: É um registro muito bonito da comunidade. Emanuely: Qual foto mais te agradou? Leda: Eu gostei de todas, mas essa da igreja, por exemplo, é muito legal, porque devia ser muito difícil construir a igreja naquela época. Emanuely: O que você sente e te faz pensar sobre essa da escola da sua comunidade? Leda: Eu acho assim, é importante mostrar essas fotos, porque é um pedaço da nossa história também. Então a gente relembra disso e relembra de quem a gente é e de onde a gente veio.
---	--

Fonte: respectivamente, imagem retirada de *frame* dos vídeos e entrevistas realizadas pelas crianças durante a exposição.

A presença das crianças, numa experiência de educação em que as infâncias dialogam com a comunidade e suas memórias, com a mediação de tecnologias, provocou um grande envolvimento dos adultos ali presentes, conferindo às crianças o estatuto de sujeitos qualificados, interlocutores em potencial. Segundo Araújo (2005), são raras as situações em que a criança foi chamada a participar dos assuntos que dizem respeito à vida coletiva, a expor suas opiniões, idéias (sic), com reconhecimento no espaço público. Por outro lado, vimos que a participação das crianças de forma ativa na exposição, confirma a proposição de Araújo (2005, p. 118) de que “a linguagem da criança é um elemento portador de história e de cultura, tendo um sentido polifônico e polissêmico de apropriação do mundo, resultando neste processo de interlocução com a realidade, uma experiência política tradutora de uma dimensão ética e estética peculiares”.

Em suma, o momento da exposição representou a concretização de um processo construído ao longo do desenvolvimento da pesquisa. As crianças mostraram-se felizes por estar ali, na presença de tantos visitantes, protagonizando o momento e desempenhando papéis tão importantes. Elas estiveram nos lugares retratados nas fotos... Talvez, os momentos vividos fiquem para sempre em suas memórias, participando de sua constituição como sujeitos.



Torre da Igreja Evangélica de Confissão Luterana em Alto Jequitibá.
Fonte: registro de Loran Bruno Schroeder, 4º ano, Emuef Adolpho Pagung.

CAPÍTULO VI

A MEDIAÇÃO DA IMAGEM NA COMUNIDADE DE CARAMURU NAS MEMÓRIAS DOS SUJEITOS A PARTIR DA EXPOSIÇÃO FOTOGRÁFICA

Uma história de vida não é feita para ser arquivada ou guardada numa gaveta como coisa, mas existe para transformar a cidade onde ela floresceu.

Ecléa Bosi

Na perspectiva de estabelecer um diálogo entre infâncias, comunidade e memórias, as fotografias saem dos baús e vão ocupar um espaço expositivo. Como linguagem, contam uma história, provocam os sentidos, emoções, disparam a memória... Para aqueles que não viveram naquele contexto do passado, elas também trazem um discurso e narram uma história, contribuindo na constituição da memória sobre os imigrantes e suas lutas para sobreviver nos tempos difíceis da colonização. Ainda, provocam reflexões sobre a escola, as lutas no passado pela escolarização e as possibilidades de transformação que hoje se apresentam, conforme veremos ao longo deste capítulo.

6.1 O DISCURSO DAS IMAGENS EM EXPOSIÇÃO

Ao pensar na exposição como discurso, recupero a observação bakhtiniana de que “a plenitude do sentido só pode verdadeiramente acontecer na **grande temporalidade**” (apud SOUZA, 2001, p. 344, grifo do autor). As fotografias do passado trazidas à contemplação são lidas em um novo contexto histórico, em outro espaço; saem do privado para o espaço de um auditório de uma escola. Todos esses elementos são carregados de sentidos novos para as memórias. Além do que, ao rememorar fotografias no espaço coletivo, temos a interação dos sujeitos, que compartilham suas memórias, dando, a partir da memória coletiva, outro significado àquelas de âmbito individual.

A percepção da aluna do Ifes, manifestada no relato a seguir, carregado de emoção, demonstra o sentido dado por ela, certamente, compartilhado por muitos jovens, às fotografias expostas.

Primeiro, eu queria parabenizar esse belíssimo trabalho! Essas fotos, elas... Elas nos trazem histórias, nos trazem emoções.... E eu fiquei muito emocionada. Não acompanhei [o projeto] do início, mas eu pude acompanhar aqui algumas fotos e... Quanta história, quanta emoção a gente vê naqueles lugares ali [aponta para uma foto]!

É... É emoção, o que eles passaram! Quanta luta que foi! Quanto desbravamento! Tinha foto de inauguração, de estrada, de chegada de caminhão e primeira professora... Então, [quero] parabenizar a iniciativa desse trabalho aqui! Eu tô emocionada! Parabéns! (Juliane Christ, aluna da graduação em Administração no Ifes, depoimento coletado durante a exposição, 15/08/2019).

Juliana destaca as dificuldades do período de desbravamento daquela região. Seu olhar capta o sofrimento, as privações, mas, sobretudo, as conquistas dos descendentes pomeranos para a comunidade. As imagens são ressignificadas no presente, produzindo novos discursos.

A **grande temporalidade** de Bakhtin (2003), já referida, baseia-se no diálogo entre sentidos em épocas diferentes, não havendo limite para o contexto dialógico, uma vez que os sentidos são sempre renovados.

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos do diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo, existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas, em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido era sua festa de renovação. Questão do grande tempo (BAKHTIN, 2003, p. 410).

Dessa forma, Bakhtin (2003) expõe o conceito de dialogia como categoria básica na concepção dialógica da linguagem, em que toda enunciação faz parte de um processo de comunicação interminável, no qual os sentidos de um texto rompem a fronteira de seu tempo, podendo manifestar-se mais intensamente na vida futura.

Assim como os textos não lidos, as imagens podem fechar-se na contemporaneidade, à espera que os tempos que lhes sucedem as libertem dessa prisão. Como fragmentos, recortes de instantes, permanecem as imagens antigas, em caixas, e as atuais, nos dispositivos digitais, ambas, do mesmo modo, à espera de que alguém as liberte. Esse encontro pode ser casual, mas também pode ser marcado, organizado intencionalmente, como o que foi pretendido com a exposição, que possibilitou o encontro da comunidade de Caramuru com as imagens que saíram de baús antes acessíveis somente aos guardadores desse acervo (Imagem 38).

Imagem 38 – Comunidade visualizando as fotografias



Fonte: acervo da pesquisadora, registro de Cristian Souza, em 15/08/2019.

Entendemos que a leitura de fotografias provoca os sentidos, remete o sujeito a dimensões espacial e temporal diferentes e, por isso, constitui-se também em uma experiência estética²¹. Ler fotografias, portanto, não se configura como ato mecânico, mas uma experiência que mexe com os sentidos, com as emoções. Isso ocorre, principalmente, quando se tem uma relação de pertencimento com os referentes, como notamos na fala de Orlando Rosa, filho do fotógrafo Littio Rosa, que assim se manifestou: “Que bom que vocês foram até minha casa e me convidaram para vir aqui! Agradeço muito! Gostei demais!” (depoimento coletado durante a exposição, 15/08/2019).

A professora da Ufes, Rosali Rauta Siller, que já atuou como pedagoga nessas escolas, também se expressa com um depoimento carregado de emoção:

Assim como eu vi muitos olhares brilhando, desde o momento que eu entrei nessa sala, os meus olhos brilharam e continuam... E a emoção... O coração não para de palpitar, dada a emoção deste momento! Quero te parabenizar [referindo-se à pesquisadora], você e a Gerda, e dizer que, assim como você está recolorindo o passado, o meu passado veio aqui hoje, porque eu fui uma das primeiras pedagogas daqui da região, fui pedagoga dessas duas escolas... E saber que Juber, logo em seguida, também como pedagoga junto comigo, sempre muito comprometida com o trabalho das escolas multisseriadas e hoje fazendo doutorado e retomando essas escolas... É muita sensibilidade sua! Se eu estou emocionada, eu não consigo mensurar a sua emoção. Porque, se na minha cabeça está passando um filme, porque

²¹ “A palavra estética origina-se etimologicamente do grego *aisthesis* e remete à ideia de sensível, do conhecimento e da experiência sensorial. Segundo Santaella (1994), a raiz *aisth*, do verbo *aisthanomai*, significa sentir com os sentidos, com a rede de percepções físicas. As questões relativas à estética, na filosofia ocidental, têm suas raízes no mundo grego, na filosofia de Aristóteles e Platão (428-348 a.C.). No diálogo de Filebo, Platão define *aisthesis* como uma excitação (*pathos*) da alma e do corpo, que leva ao conhecimento do mundo sensível. Já Aristóteles (1992) situa a *aisthesis* entre os cinco poderes ou faculdades da alma, caracterizando-a como aquela função encarregada de permitir ao ser humano formar, a partir dos objetos do mundo, uma imagem mental icônica desses objetos que refletisse, de modo transformado, o conhecimento abstrato” (CHISTÉ, 2013, p. 114).

é uma trajetória de vida... E aí você volta com suas memórias, que são quase 30 anos. Voltar agora com um trabalho de pesquisa dessa natureza e representando toda essa trajetória dessa comunidade, por meio dessas fotografias... E prá nós, que fizemos parte dessa educação aqui nessa região, é imensurável, essa emoção! Parabéns, Juber! E eu tenho certeza que é um legado que você está deixando prá essa região! E essas crianças que participaram desse momento, elas nunca mais vão esquecer e – quem sabe? – lá na frente, alguém vai estar fazendo exposição das fotografias que vocês estão tirando desse momento, que é um momento histórico de valorização dessas escolas (Rosali Rauta Siller, depoimento coletado durante a exposição, 15/08/2019).

Assim, cada sujeito produz sentidos diversos sobre as fotografias a partir do encontro entre passado e presente, em que a linguagem é o ponto de conexão, marcando as relações sociais, que acontecem no processo histórico. Por isso, “sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata” (VYGOTSKY, 2001, p. 465).

Todo o processo vivido habita minha memória e surge ora em lembranças, ora em imagens mentais e diálogos, ora em sensações. Essas imagens mentais e sensações, no momento em que escrevo este texto, precisam ser expressas em enunciados direcionados para o contexto acadêmico-científico. As palavras que utilizo representam uma procura incansável para expressar todo o sentido do que aconteceu, porém, já é sabido que essa é uma tarefa inalcançável, pois, no encontro com o texto, o leitor lhe dará outros sentidos. Esse é o risco da escrita e de todas as manifestações da linguagem. Mas assim seguimos, tentando exprimir o conhecimento de uma forma sensível, porque também acreditamos que ele não pode prescindir de uma linguagem na sua dupla dimensão – sensível e racional (SOUZA, 2001).

Em Benjamin (2012), vimos que o sentido e o significado histórico das experiências vividas só são reconstituídos a partir das imagens dialéticas, imagens que o presente constrói do passado, como retalhos. Com base nas experiências vividas, observadas e registradas, o passado é interpretado e atualizado.

Não é que o passado lança sua luz sobre o presente ou que o presente lança sua luz sobre o passado: mas a imagem é aquilo que o ocorrido encontra o agora num lampejo, formando uma constelação. Em outras palavras: a imagem é a dialética da imortalidade. Pois enquanto a relação do presente com o passado é puramente temporal e contínua, a relação do ocorrido com o agora é dialética – não é uma progressão, e, sim, uma imagem que salta. – Somente as imagens dialéticas são imagens autênticas (isto é: não arcaicas), e o lugar onde as encontramos é a linguagem. [...] (BENJAMIN apud BUSSOLETI, 2010, p. 3-4).

Para Benjamin (2012), a linguagem é o ponto de encontro das imagens dialéticas, manifesta-se na memória, porque a memória é narrativa que se tece na dialética do passado com o presente.

O passado traz consigo um índice imperioso que impele à redenção. Pois não somos tocados por um sopro do ar que foi respirado antes. Não existem, nas vozes que escutamos, ecos das vozes que emudeceram, não tem as mulheres que cortejamos, irmãs que elas não chegaram a conhecer se assim é, existe um encontro secreto, marcado entre as gerações precedentes e a nossa. Alguém na terra está à nossa espera (BENJAMIN, 2012, p. 242).

Tendo como referência Bakhtin (2003) e Benjamin (2012), podemos dizer que as imagens fotográficas trazem um discurso para além do “isso foi”, de Barthes (1984), como representação do passado, como testemunho histórico da verdade, alcançam o “isto é”, porque, ao serem visualizadas, são ressignificadas no presente. Ao visualizar fotografias, estamos trazendo para o presente um fato do passado, visto que a fotografia, como material produzido, remete sempre a um passado e, portanto, é carregada de memórias, sejam estas de um tempo mais distante, sejam mais recentes, como as memórias de ontem ou de minutos atrás.

Pensando que a memória é viva e atual, rememorar é produzir no presente uma nova narrativa, com inserção de novos fatos e elementos que estão presentes no contexto atual. Falar de algo que já foi indica uma construção dialética com traços do passado e expectativas de futuro. Nesse sentido, ao rever uma fotografia, no momento da exposição, as pessoas organizam um todo enunciativo sobre ela, inserindo novos dados, não apenas com argumentos verbais, mas construindo uma nova imagem, que não é física, é mental.

6.2 MEMÓRIAS E NARRATIVAS: O REVERBERAR DA EXPOSIÇÃO

“Eu nunca fui em uma exposição. Essa é a primeira vez”. Foi o que revelou um visitante da comunidade, quando conversamos sobre a experiência de estar ali, naquele espaço da exposição, olhando as fotografias. Essa reação e tantas outras que foram manifestadas destacam o quanto a comunidade foi impactada por tal atividade, o que pode ser notado nos depoimentos a seguir.

Eu tava falando prá professora, agora, a Enilda... Eu tive uma aula aqui com esses alunos! Gente, isso aqui é um trabalho maravilhoso. Eu, como pai, como cidadão, eu tiro o chapéu pelo trabalho que vocês estão realizando com esses alunos! E a gente volta pro passado, lá prá trás... Nem eu tinha entendimento como que funciona pra esses alunos que vivem no mundo digital. Podem passar o dedo no celular, na tela do computador... Nossos filhos poderem ver como nossos pais, nossos antepassados tiveram que começar a vida e registrar os momentos deles. Então, parabéns! Professor, minha filha chegou em casa com uma caixinha preta e falou: “Pai! Pai! Olha aqui! E eu falei: “Mas eu não tô vendo nada!” “Não, pai! Olha direito!” E eu, realmente... Então, está de parabéns! Isso aí a gente nunca vai esquecer. Eu acho que essas crianças vão levar isso aí pro resto da vida delas! Muito obrigado a todos! (Hastromiro Ponath, pai da aluna Pâmela, Emuef Adolpho Pagung, em depoimento coletado durante a exposição, 15/08/2019).

Muito legal, esse trabalho! Eu, como visitante, adorei! Aproveitei as fotografias para mostrar à minha filha como era antigamente nas escolas. E aprendi muito com a explicação dos alunos sobre as oficinas! (Delair Dethman Holz, em entrevista às crianças durante a exposição, em 15/08/2019).

Conforme vimos, Benjamin (2012) observa que, em um mundo perpassado por tantos estímulos, estamos empobrecidos de experiências comunicáveis, fenômeno por ele chamado pobreza da experiência, marcador de um tempo em que não mais existiriam experiências a serem contadas. No sentido benjaminiano, a experiência tem o peso da tradição, da memória, com aquilo que é passado de geração em geração; a experiência comunicada pelos mais velhos aos mais jovens. Essa ideia permite relacionar experiência com o ato educativo de transmissão de saberes. Por outro lado, a incapacidade de narrar, de transmitir experiência, anunciada pelo pensador já nos anos 1930, apareceu, também, como um sintoma de uma modernidade que tentava apagar os rastros do passado, os vestígios da história.

Trazemos essa análise, porque, assim como Benjamin (2012), percebemos um esvaziamento da experiência no mundo contemporâneo. Notamos a manifestação cada vez mais acentuada da pobreza de experiência com o avanço da tecnologia. Em meio ao incessante surgimento de novidades, as experiências repassadas pelos mais velhos deixaram de ter importância. A ideia de progresso imposta pela lógica do capital expropria-nos do passado, das tradições, do conhecimento como saberes tradicionais. Ainda que parcialmente, é no sentido de tentar restituir a comunidade dessas perdas que propusemos o trabalho com fotografias em Caramuru. Nessa direção, o trabalho desenvolvido na comunidade constituiu-se como uma possibilidade de experiência nesses tempos de apagamento das memórias.

A exposição propôs a rememoração no encontro de gerações, no diálogo com os avós, os pais e as crianças, embora cada um viva essa experiência de forma diferente, como podemos ver nos relatos de três gerações de uma família que esteve na abertura do evento. “Fotografias contam e lembram histórias! É muito legal! A gente viaja!” (Laís Laurett Berger, Emuef Adolpho Pagung, depoimento coletado durante a exposição, 15/08/2019). Para Laís, além de contar sobre o passado, ver fotografias também é uma forma de viajar, de modo que presumimos que ela usa a imaginação, uma vez que as imagens do passado são muito diferentes das do presente.

Por sua vez, a mãe e a tia de Laís, Elizangela Laurett e Evanilza Laurett, respectivamente, ao olharem as fotografias, revelaram lembrar-se exatamente das histórias contadas pelos avós. Logo, a fotografia acorda a memória e dá sentido às histórias ouvidas, que poderiam ficar adormecidas, não fosse o contato com as imagens do passado. A terceira geração de

apreciadores foi representada por Dona Margarida, mãe de Elizangela e Evanilza e avó de Laís. Como ela se viu retratada nas fotografias, foi personagem da experiência fotográfica, o sentido que dá para essas imagens é outro, o da fotografia como o passado preservado, que não quer deixar morrer: “Foi muito importante, bonito... Não podemos deixar morrer. Como nos vestíamos na época da escola... Vi muita coisa do passado. É muito bonito!” (Margarida Lucht Larett, avó de Laís, em depoimento coletado durante a exposição, 15/08/2019).

Essa diversidade de interpretações permite-nos conceber a fotografia como o aparente do passado, o detalhe da vida que se pretendeu mostrar, visto a partir dos nossos códigos culturais e ideológicos. Por isso, a experiência de visitar a exposição, mesmo que vivida coletivamente, será interpretada e relatada de forma individual, única, por cada sujeito.

Outro aspecto observado foi o encontro de conhecimentos trazidos por dois grupos de narradores. Fazendo uma alusão às figuras do camponês sedentário e do marinheiro viajante, descritos por Benjamin (2012), de um lado, as narrativas abarcaram o conhecimento científico, que perpassou as ações da pesquisa e foi compartilhado com as crianças e professores da escola, posteriormente, reverberando em casa, com suas famílias; de outro, havia as experiências compartilhadas por quem conhece a tradição da comunidade.

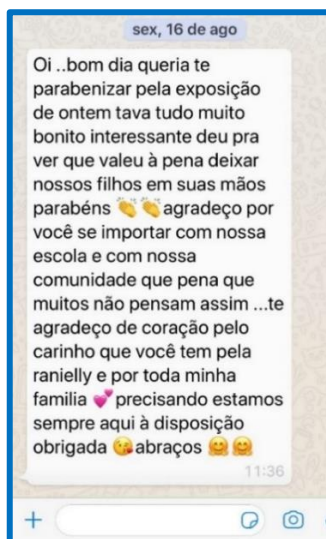
Podemos reconhecer ambas como duas formas de narrar que se interpenetram, tanto o que permanece e conhece as tradições (representado pelas famílias), quanto aquele que vem de longe (representado por mim, pesquisadora, pelo Prof. Marcelo Gandini, demais professores e pesquisadores que visitaram a exposição e interagiram com as crianças) ou, ainda que pertencente à comunidade, vive um outro tempo, por exemplo, as crianças, que se encontraram com técnicas de fotografia e modos de vida do passado.

Só queria falar desse momento... O gostoso que foi participar de tudo, das oficinas... O brilhar dos olhos dos alunos de ver como eram as fotos antigamente... Porque, agora, é tudo muito fácil! Todos eles são capazes de fazer uma foto. Mas aí, na época, tinha que ter técnica e jeito mesmo... e [queria falar] da importância do trabalho do Littio Rosa e da Juber, agora, que trouxe esse trabalho tão importante para a comunidade (Professor Natan Holz, em depoimento coletado durante a exposição, em 15/08/2019).

A exposição constituiu-se como um momento para ser vivido e recordado, como diria Benjamin (2012), uma experiência comunicável, que reverberou na comunidade e em outros espaços, físicos e virtuais. O filho do Sr. Alfredo Pagung, Astomiro Pagung, conta que sua mãe, D. Ilma Leppaus Pagung, chora de emoção ao falar da exposição. Para ela e sua família, ver as fotografias representou a valorização daquelas pessoas para com aquele lugar, a rememoração

de momentos em que a família Pagung gozava de prestígio social na região. Nas redes sociais, as narrativas tomaram dimensão não imaginada, com relatos parabenizando e agradecendo pelo trabalho realizado. Alguns deles foram especialmente emocionantes (Imagem 39).

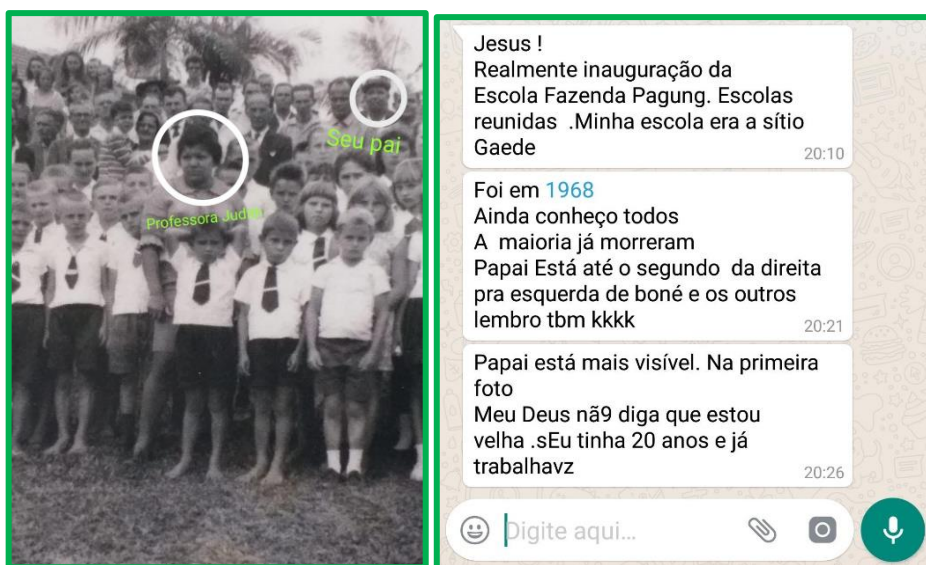
Imagem 39 – Relato de agradecimento da mãe de uma aluna



Fonte: captura de tela de conversa entre mãe de aluna e a pesquisadora via *WhatsApp*.

Professores e famílias postaram fotografias em suas redes sociais e enviaram fotos da exposição aos seus grupos de contato. A Imagem 40 mostra a reação de Judith Vieira Dutra, que, à época, era professora na escola de uma comunidade vizinha, ao ver-se na fotografia da exposição, que lhe foi enviada pela professora de Arte das duas escolas multisseriadas, Solange Knaak Dias.

Imagem 40 – Reação de uma professora ao saber que aparecia em uma das fotografias da exposição



Fonte: captura de tela de conversa via *WhatsApp*.

A exposição também foi mencionada na “Coluna Pomerana”, publicada no jornal local “Nova Notícia”, como um dos eventos que compuseram a comemoração dos 160 anos da imigração pomerana (Imagem 41).

Imagem 41 – Destaque da exposição no jornal “Nova Notícia”



Fonte: Tressmann (2019, p. 20).

A forma como a exposição reverberou nas redes sociais nos dias seguintes à sua realização, com o uso de diferentes recursos, traduz a nova maneira de narrar da contemporaneidade. Cada vez mais, ela se consolida, configurando-se como uma redefinição da comunicação oral, propiciada pelo desenvolvimento da técnica. Essa nova forma de narrar, “[...] ao invés de devastar, provoca um redimensionamento dos espaços da voz e da narrativa na vida cotidiana” (EWALD, 2018, p. 2).

É compreensível, a análise elaborada por Benjamin (2012) no contexto de desesperança do pós-guerra, pré-anunciando o fim da narrativa. Entretanto, tal como Ewald (2008), vislumbramos novas possibilidades de experiências, sob a perspectiva do tempo decorrido e do afastamento. Assim, a exposição fotográfica configurou-se como uma possibilidade de experiência em um novo tempo, de pensar e fazer, no presente, aquilo que não foi. Esse novo, essa experiência, precisa do passado, pois a ideia de experiência, na visão benjaminiana, está fundamentada na memória. Pensar no presente aquilo que não foi significa projetar formas de socialização mais solidárias, mais coletivas, contrapor-se ao individualismo exacerbado que encontra terreno no mundo contemporâneo.

Ao reconstruir o passado, temos o compromisso de trazer as reflexões sobre o presente e, sob esse ponto de vista, recuperamos a dimensão política destacada por Benjamin (2012, p. 243):

“em cada época, é preciso arrancar a tradição do conformismo, que quer apoderar-se dela”. Para o pensador, a história é uma construção cujo lugar é preenchido de “tempo de agora” (p. 249). Assim, trazidas pela memória, as experiências do passado criam condições de refletirmos sobre as ações do presente, possibilitando-nos escrever uma nova história, pois, no pensamento benjaminiano, a memória é a redenção da história.

6.3 A MEDIAÇÃO DE MEMÓRIAS QUE POSSIBILITAM PROJETER O FUTURO

A exposição foi organizada de modo a contar uma história: a história da constituição das escolas na comunidade de Caramuru. À época do desenvolvimento da pesquisa, a educação escolar estava prestes a completar 60 anos nesta comunidade pomerana. As imagens com as quais trabalhamos falam sobre o passado dessas instituições e fazem-nos pensar sobre suas condições na atualidade. Conduzem-nos a pensar, ainda, sobre como elas estarão no futuro, diante dos desafios que são impostos à sua continuidade, como o fechamento e a nucleação de escolas e a escassez de recursos para sua manutenção. Algumas imagens falam mais alto, sensibilizam determinados sujeitos e provocam narrativas.

Faz pensar como esses antepassados... O que eles passaram, como que eles lutaram prá conseguir uma escola. Na época não era tão fácil... Eles tiveram que [se] reunir, tiveram que fazer mutirões... Tem até uma foto antiga que mostra que os próprios pais tiveram que construir [a escola]... Não tinha a presença do Estado nessas escolas. Hoje, já é o poder público que faz essas escolas. E a gente percebe quanto foi importante isso. E quantos alunos tinham... A gente viu ali quantos alunos tinham (Davi Felberg, diretor da EEEFM Frederico Boldt, em depoimento coletado durante a exposição, 15/08/2019).

O depoimento do diretor escolar se refere a uma das fotografias que retratam a inauguração da Emuef Adolpho Pagung (Imagem 42).

Imagem 42 – Inauguração da Escola Singular Fazenda Pagung



Fonte: acervo da pesquisadora. Registro de Littio Rosa, realizado em 1962.

Na imagem, temos um grande número de pessoas reunidas em frente a uma escola. Em primeiro plano, crianças uniformizadas, descalças. Nas extremidades e no centro, três figuras femininas adultas se destacam. Do lado esquerdo, Maria José Furtado, primeira professora da Emuef Adolpho Pagung; do lado direito, a professora Dorothea Göering Hartwig, primeira professora da Emuef João Guilherme Germano Borchardt; ao centro, a professora Judith Vieira Dutra, que lecionava na Escola Sítio Gaede, pertencente ao município vizinho de Santa Leopoldina. De cabelo preso e usando óculos, outra figura feminina se destaca: trata-se de uma autoridade pertencente à Delegacia de Ensino, órgão então responsável pelas escolas, o qual ficava na sede do município, à época, Santa Leopoldina. Outras autoridades estão presentes, como o prefeito e o delegado.

Ao visualizar a fotografia enquanto visitava a exposição, D. Elsira Stich Knaack rememorou o encontro de escolas representado na fotografia. Lembrou-se de seu tempo de criança, quando estudou na escola que funcionava na propriedade do Sr. Isidoro Berger. Hoje essa escola não mais funciona; fechou, como fecharam muitas escolas multisseriadas da região. Emocionada, inicialmente, ela fala em pomerano, sua língua materna, e, depois, alterna para o português:

Eu tô muito feliz que tô aqui hoje, participando dessa exposição. Que nós antigamente... Então, antigamente, quando era escola lá no Isidoro Berger, lá eu estudei com Maria Julia, e eu aprendi escrever meu nome. E pouca coisa que eu sei, eu aprendi com Maria Julia. Então, nós íamos passear de uma escola prá outra. Um dia, nós fizemos comida lá na escola do Berger e descemos aqui no Pagung, [...] prá nós almoçar lá [na escola] e brincar. E um outro dia, nós pegamos as panelas nas costas... Nós fomos lá no João Borchardt. Lá, nós fomos brincar, mas carregando panela nos braços. Muito obrigada por tudo que tem diferente hoje em dia! Ninguém

precisa mais andar a pé. Obrigada por tudo! (Elsira Stich Knaack, depoimento coletado durante a exposição, 15/08/2019).

A reunião de escolas era um movimento que as professoras dessas instituições faziam no passado e que voltou a acontecer durante a pesquisa, no encontro das escolas que se reuniram em um trabalho colaborativo nas oficinas e na exposição, como destacado pela Profa. Enilda, da Emuef Adolpho Pagung, em depoimento coletado durante a exposição (15/08/2019):

E a gente fez muito isso! Foi bom, que a gente se juntava! O Borchardt sempre vinha prá participar das oficinas e compartilhar essas ideias! Quero agradecer ao professor Marcelo [Gandini, do Ifes], que foi muito importante. A gente, nas nossas escolas, nunca teria oportunidade de propiciar isso para os nossos alunos. E foi muito importante também, porque, como a Juber falou, essas fotos, elas ficam esquecidas... E é o momento das crianças reviver esse passado. Que hoje em dia é tudo tão fácil prá elas! Às vezes, não dão valor às coisas... [ver as imagens antigas foi importante] Prá elas conhecer mais o passado e dar mais valor ao que elas têm hoje e, assim, progredir cada vez mais [...].

O desenvolvimento das ações da pesquisa em colaboração com o Ifes e com as duas escolas traz um novo sentido para os momentos do passado em que as escolas da região se reuniam. À época, elas não dispunham dos meios técnicos para se comunicarem e se locomoverem, como os que existem hoje. Reunir-se fisicamente era uma saída para que não ficassem ainda mais isoladas. As crianças precisavam ir a pé, caminhando longas distâncias, carregando painéis, porque o encontro também tinha a finalidade de confraternizar. No presente (realização da exposição), o sentido passa a dizer respeito a um trabalho colaborativo entre as escolas com a comunidade e com o Ifes, buscando parceria e fortalecendo a educação que se faz nas escolas do campo. Essa ação mostrou que esse trabalho é possível.

Quando falamos em memória e futuro, o impacto de algumas imagens, como as que estão na Imagem 43, da Emuef João Guilherme Germano Borchardt, deve-se ao fato de que a comparação entre a imagem histórica com a fotografia reelaborada evidencia as contradições entre a escola do passado e a escola do presente.

Imagem 43 – Painel com reelaboração da fotografia da Emuef João Guilherme Germano Borchardt



Fonte: respectivamente, dia de comemoração na Escola Singular Fazenda Borchardt, em 1960, acervo da professora Dorothea Göering Hartwig, registro de Littio Rosa, em 1960; registro de Kaio Gustavo Rogge, 1º ano, Emuef João Guilherme Germano Borchardt, realizado em 09/05/2019.

A escola em questão teve mais de 40 estudantes no passado; hoje, só tem oito. A época do registro feito por Kaio, funcionava em condições físicas precárias. Apesar de receber a estrutura de apoio e material pedagógico necessários, a escola permaneceu por mais de dez anos sem reforma, que somente veio a ocorrer em abril de 2020, após a realização da exposição de fotografias. A Profa. Solange Knaak Dias manifesta-se sobre as imagens da Imagem 43, demonstrando seu envolvimento político com a as escolas do campo e conclamando toda a comunidade a se engajar na luta por sua manutenção.

[...] eu vejo em duas fotos que me chamaram atenção. Uma está ali, atrás da merendeira Elenita. Nós vemos a mesma escola há tantos anos, retratada, hoje, por um aluno. É engraçado que, quando você se depara com essa fotografia, parece que ela só ganhou cor. Ainda é a mesma estrutura, ainda é o mesmo prédio. Então, o que eu gostaria de chamar a atenção de vocês essa noite é, para onde estamos caminhando com a educação do campo? Até onde nós iremos? O que nós conseguiremos? Essa é uma bandeira que, como comunidade, nós temos força. [...] É muito triste quando você se depara com escolas que estão perdendo a sua força. Não seria paralisando, mas perdendo a sua força. Então, comunidade, família, amigos, Juber, pesquisadores, estudiosos, professores, onde nós estamos indo com a Educação do Campo? Onde nós estamos indo e qual é o destino ao qual nós queremos chegar. Então, são duas fotografias que me chamaram muita atenção. Eu acho que a gente tem que fazer uma reflexão mesmo sobre isso. É uma bandeira que a gente precisa ter força prá levantar. E não somente levantá-la, mas trabalhar prá que nós possamos fazer a diferença. Prá que, daqui a 60 anos, a Educação do Campo não seja apenas uma história representada numa exposição. Que ela esteja viva e que ela tenha feito e faça a diferença! (depoimento coletado durante a exposição, 15/08/2019).

A força da comunidade que abraça as escolas do campo é mediada pelas imagens. A saída de crianças para estudar em outra escola tira a força da escola da comunidade. Por outro lado, a falta de investimentos em estrutura física desestimula os pais a permanecerem com seus filhos naquele espaço. Outro fator é o desestímulo dos professores, que não permanecem por muito

tempo na escola. O ano de 2019 fugiu à regra, pois um professor do ano anterior permaneceu na unidade, estando ali por dois anos seguidos.

A imagem projeta estereótipos que se naturalizam na sociedade, o que chamou a atenção de Juliane Christ, aluna da graduação no Ifes Centro-Serrano, que esteve no evento com seus professores e colegas, ao apreciar a fotografia da Imagem 44.

Imagem 44 – Fotografia de festa junina da Escola Singular Fazenda Borchardt



Fonte: acervo da pesquisadora. Registro de Littio Rosa, data desconhecida.

Na fotografia, muitas pessoas reunidas para uma festa, com as crianças à frente, de mãos dadas, acompanhadas por um tocador de acordeom. As meninas usam vestidos com babados e maria-chiquinha ou outros enfeites no cabelo; os meninos vestem calças, camisas e chapéus. Pelos trajes, imagina-se que estão caracterizados para a apresentação em uma festa junina. A caracterização mescla elementos disseminados pela cultura das festas caipiras, trazida de outros contextos, com elementos da cultura local. Por exemplo, notamos que o chapéu não é de palha, mas o modelo usado antigamente pelos homens. Tudo normal, não fosse por um detalhe que causa estranhamento: os meninos estão com cachimbo na boca, algo inconcebível nos dias de hoje, porque associa crianças ao vício de fumar, intensamente combatido nas campanhas de saúde.

E uma coisa que achei muito interessante é como que mudam as opiniões, né? Eu observei, numa foto, tinha várias crianças com cachimbo. Eu falei: “é estranho!” (risos). Porque, hoje, a gente sabe o quanto isso faz mal, mas na história a gente vê. Graças a Deus, não vemos mais (Juliane Christ, do curso de graduação em Administração do Ifes Centro-Serrano).

A caricatura do homem da roça, muito disseminada na figura do Jeca Tatu, personagem fumante criado por Monteiro Lobato, naturalizou a imagem do homem do campo como o caipira desleixado, que não sabia cuidar da saúde. Essas imagens povoaram o universo infantil, sendo disseminadas também nas escolas, presentificando-se nos livros didáticos e nas festas juninas.

Não se trata de combater as festas juninas, que, até hoje, animam as noites de inverno e promovem a confraternização nas comunidades. Vale lembrar, no entanto, que a introdução dessa festividade e de toda a cultura dita como brasileira, nas festas, nas narrativas, como as lendas; nas crendices, como o Boitatá, a Cuca e o Saci-Pererê, refere-se a um momento em que se queria implantar, a qualquer custo, uma cultura nacional, única, com o objetivo de apagar a cultura dos imigrantes. Esse momento foi marcado pela proibição, no Brasil, do uso das línguas estrangeiras, dentre elas, a língua pomerana. A escola foi usada como o principal meio de propagação das ideias nacionalistas. Entretanto, a Imagem Imagem 45, de uma cena contemporânea, mostra o quanto a escola mudou em relação à cultura pomerana.

Imagem 45 – Fotografia da representação do casamento pomerano na Emuef Adolpho Pagung



Fonte: fotografia produzida pela aluna Jhully Stefany de Oliveira Nascimento, 4º ano, Emuef Adolpho Pagung, em 30/04/2019.

Na imagem, uma representação da dança dos noivos, tradicional nos casamentos pomeranos. Crianças em círculo batem palmas e alguns meninos socam pés-de-bandeiras no chão, seguindo o ritmo da música, tocada na concertina. Ao centro, um casal de crianças, representando o noivo e a noiva, dançam em meio a papel picado e cacos de louça. A cerimônia que precede a dança é o “quebra-louças”, momento em que uma senhora profere, em pomerano, palavras desejando bênçãos ao casal, enquanto joga as louças ao chão. A noiva veste preto e tem uma coroa de

ramos verdes ornamentando o cabelo. Na cintura, uma fita de cetim verde também lembra a esperança de dias melhores. No fundo do ambiente, uma parede ornamentada em azul e branco, ciprestes e flores, além dos dizeres “cultura pomerana”, em pomerano e em português, dão o tom da festa: trata-se da manhã cultural, realizada na Emuef Adolpho Pagung, organizada pelos professores desta escola e da Emuef João Guilherme Germano Borchardt, em comemoração antecipada do dia da emancipação do município de Santa Maria de Jetibá. Logo, a cultura pomerana, antes silenciada, hoje é enaltecida em festividades e em ações que valorizam a língua materna, como o Proepo. A memória do período de silenciamento ressurgiu no depoimento de professores que viveram esse momento de repressão e, na atualidade, semelhantemente aos intelectuais orgânicos de Gramsci (1997), engajam-se em favor de uma educação bilíngue.

As fotografias provocam esse olhar sobre a história: elas não mudam, diferentemente de nós. Esse movimento de estranhamento pode ser conduzido pela escola na leitura das imagens. As imagens conformam maneiras de ver e conceber o mundo, ao mesmo tempo que concepções de mundo são conformadas em imagens. Assim, o futuro é projetado a partir das memórias que causam estranhamento. A escola tem um importante papel na formação humana, possibilitando a desconstrução de formas de pensar dominantes e embrutecedoras.

A partir do encontro com as imagens na exposição, os visitantes puderam visualizar as imagens antigas e sua reelaboração no presente, feita pelas crianças e, em função disso, começaram a olhar para os seus lugares de um modo diferente, com projeções para o futuro, porque aquele lugar tem memória, que traz o passado e a identidade do lugar, das pessoas. Nesse sentido, as memórias possibilitam projetar o futuro. Esse foi o movimento vivenciado pela mãe de uma das crianças, ao contemplar as fotografias da Imagem 46, exibidas em um dos painéis da exposição.

Imagem 46 – Painel da exposição fotográfica com o Sr. Adolpho Pagung e a aluna Nikole tocando concertina



Fonte: respectivamente, acervo de Jandira Pagung e registro do Prof. de Educação Física da Emuef Adolpho Pagung, Marcelo A. Bausen, na manhã cultural realizada em 30/04/2019, em comemoração ao dia da emancipação do município.

A primeira fotografia é um registro da década de 1980, enquanto a segunda retrata uma cena ocorrida na festa da Emuef Adolpho Pagung. Ao observá-la, a mãe de Nikole refletiu: “Daqui a 60 anos, a foto da Nikole estará numa exposição com a sua concertina representando o passado. Será que ainda existirá alguém tocando esse instrumento?” (Ecleia Schwambach Heancio, relato a Guicila Krüger, colaboradora de pesquisa).

Em outro painel com fotografias da casa da família Pagung, a imagem antiga contrasta com a imagem atual do lugar. A casa se manteve, mas o movimento que havia ali, provocado pelo funcionamento da venda, com o ir e vir de pessoas, tropas e caminhões, não mais existe. Nos arredores da casa, hoje, funcionam repúblicas que abrigam estudantes do Ifes; ao lado, há uma agroindústria de linguças.

Esse painel remete-nos à análise das contradições históricas presentes nas relações sociais dos indivíduos. As dificuldades de acesso aos bens materiais, saúde e educação, submetia os primeiros imigrantes pomeranos à dependência econômica, religiosa e educacional de famílias mais poderosas do lugar. A venda, como era denominado o comércio local, era o ponto de encontro dos colonos e o local onde eram adquiridos produtos como alimentos, utensílios e tecidos, em troca da produção agrícola. Estabelecia-se, nessas relações, uma estrutura

hierárquica que mantinha os colonos de certa forma, dependentes financeiramente e politicamente dessas famílias.

A quantidade de imagens de posse da família Pagung, por si só já evidencia esse poder econômico, uma vez que possuir fotografias era um indicador de pertencimento às classes sociais mais abastadas. Os temas abordados, como o registro de inaugurações da estradas, da escola e a construção da igreja, por sua vez, denotam o poder não apenas econômico, mas também político exercido pela família, no passado. A chegada do progresso, retratada nas imagens, vinha atrelada às relações sociais estabelecidas nesse período, contradição que perpassa a constituição das comunidades pomeranas e de suas escolas, criadas, via de regra, nos terrenos cedidos pelas famílias mais abastadas.

Imagem 47 – Casarão da família Pagung no passado (festa de batizado) e no presente



Fonte: respectivamente, acervo de Jandira Pagung, registro de Littio Rosa, na década de 1940, e registro de Kleiton Eduardo Braum, 4º ano, Emuef Adolpho Pagung, em 10/05/2019.

A partir da exposição, a família Pagung revelou estar com planos de reativar a antiga venda para comercializar produtos da agroindústria familiar, bem como abrigar um centro de memórias da comunidade. Possivelmente, o espaço abrigará as fotografias que fizeram parte da exposição desenvolvida no âmbito desta investigação. Outros projetos podem ser implementados, como um circuito turístico na região, que abriga a primeira igreja construída no município e o maior de seus jequitibás, espécie de árvore que, conforme mencionamos, dá nome à comunidade e ao município. O circuito também pode incluir visita a uma antiga casa pomerana localizada nas redondezas.

O trabalho de reelaboração das fotografias históricas trouxe à tona as memórias de uma comunidade que não se dava conta de que havia sofrido tantas mudanças. Se o passado ajuda a pensar o presente e projetar o futuro, essas fotografias expostas, trouxeram à memória, as

mudanças ocorridas na comunidade e na escola e a memória mais recente é a implantação do Ifes na comunidade. Ao adentrar os espaços do Ifes, a comunidade e as crianças vão criando vínculos com a instituição e começam a ver esse espaço de outra forma, vislumbrando a continuidade dos estudos naquela escola. Como podemos observar nesta conversa, durante a entrevista das crianças aos visitantes:

Profa. Gerda: Esse lugar agora tem tantas opções de escola, mas a comunidade tem que vir e participar, como vocês estão fazendo aqui agora. Vir aqui fazer exposição, participar, estudar... Você vai estudar aqui?

Criança: Se eu passar...

Profa. Gerda: Que beleza! [dirigindo-se a outra criança] E você? Vai estudar aqui?

Criança: Sim.

As pessoas definem seu papel na sociedade e projetam seu futuro conforme um campo de possibilidades que lhe são fornecidas em um determinado contexto histórico e nesse sentido, o Ifes passou a fazer parte do campo de possibilidades a partir das quais a comunidade pode projetar melhorias para o futuro. Conforme relatou uma funcionária do Ifes, do grupo de jovens da região que, em 2018, concluiu ali o Ensino Médio, todos ingressaram na Ufes. Enquanto visualizava as fotografias nos painéis, no intervalo de seu trabalho como auxiliar do Ifes, uma ex-aluna da Emuef João Guilherme Germano Borchardt, relatou que sua irmã mais nova é aluna nesta instituição, oportunidade que ela, a irmã mais velha, não teve.

Em síntese, as fotografias são memória e, como memórias, possibilitam projetar o futuro. Memória e projeto se articulam para dar sentido à vida, às identidades de indivíduos e grupos. Sem consciência em relação ao passado e à própria identidade, não se sabe onde se quer chegar. A memória fornece os indicadores do passado que produziram as circunstâncias do presente e o projeto se coloca frente a uma recusa de fatalismo e destino diante de condições adversas impostas por fatores históricos que afetam a vida dos indivíduos e da comunidade.

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

A palavra rememorativa, certamente imprescindível, não tira sua força mais viva da conservação do passado e da perseverança de escritores, historiadores ou filósofos; mas do apelo à felicidade do presente, [...]. Ouvir o apelo do passado significa também estar atento a esse apelo de felicidade e, portanto, de transformação do presente, mesmo quando ele parece estar sufocado e ressoar de maneira quase inaudível.

Jeanne Marie Gagnebin

Chego a este ponto tentando recuperar as inquietações e proposições que deram início à investigação aqui relatada, o que se constitui em um exercício de memória; a memória, que me é tão cara, agora, faz-se necessária, no ato de recordar, escrever, esquecer... Recorro ao pensamento de Gagnebin (2006), em epígrafe, para atestar que o registro da memória pela escrita precisa ter o apelo do presente e este é o desafio de fazê-lo: um compromisso ético com a transformação do presente. Certa de que não daria conta de exprimir em palavras a dimensão que tomou este trabalho, apresento, a seguir, uma síntese do percurso, tecendo algumas considerações teóricas construídas no estudo.

A pesquisa foi desenvolvida na comunidade de Caramuru, Santa Maria de Jetibá, contexto pomerano, campesino e centro-serrano do Espírito Santo, onde encontramos, com mais força, os princípios mais genuínos de comunidade, tais como parentesco, vizinhança, trabalho e crença comuns, vínculos identitários e solidários. Por outro lado, é também nas comunidades do campo que podemos perceber como esses princípios vão se modificando. Para Brandão (2012), todavia, as comunidades tradicionais não o são porque pararam no tempo, mas porque conseguem fazer frente às mudanças trazidas pela hegemonia capitalista. A comunidade pomerana de Caramuru dá exemplos disso, por sua resistência ao fechamento de escolas multisseriadas e com a permanência da língua pomerana.

Assim, a partir de fotografias históricas que compõem o acervo de duas escolas multisseriadas dessa comunidade, Emuef's João Germano Guilherme Borchardt e Adolpho Pagung, fui provocada a pensar sobre as infâncias ali presentes, nos sentidos que essas crianças dariam para essas imagens do passado, na relação entre estas e as imagens do presente e em como as imagens poderiam mediar diálogos entre a memória, infâncias, escola e comunidade. Nesse sentido, a proposta deste estudo foi provocar escola, comunidade, crianças e professores para um diálogo

mediado por imagens e, então, analisar as mediações da imagem fotográfica na comunidade pomerana de Caramuru, no diálogo entre infâncias, comunidade e memórias, buscando ressignificar as relações entre escola e comunidade.

O desejo de inserir as crianças das escolas multisseriadas nas ações da pesquisa surgiu desde o início. Em um primeiro momento, pensei na escola como o lugar do encontro entre as infâncias e as imagens e, depois, nas crianças mediando o diálogo das imagens com a comunidade a partir de uma exposição fotográfica. Despi-me do termo aluno, comumente empregado em pesquisas no Ensino Fundamental, pela concepção de que as escolas multisseriadas, são frequentadas por crianças, compreendidas como seres ativos e, assim, desejei vê-las em suas culturas campesinas, pomeranas e em suas culturas de pares.

Nessa perspectiva, vislumbrei as crianças na interface com as imagens históricas e contemporâneas, apropriando-se das imagens do passado e produzindo imagens no presente... Desejei que elas conhecessem a história de suas escolas e dela se sentissem parte, uma história que se faz no presente. Nisso, elas seriam, também, produtoras de fotografias. Dessa forma, a exposição fotográfica apresentaria o acervo de fotografias históricas e as fotografias das crianças em seus espaços de vivência.

É importante ter em conta que, na atualidade, as crianças vivem uma outra relação com a imagem. O paradigma pós-fotográfico (SANTAELLA, 2005) é sentido na maneira de ver e se relacionar com o mundo. Essas mudanças também são percebidas nas comunidades pomeranas do campo, cujas fotografias eram assunto nas tardes de domingo, quando as famílias tinham o hábito de visitar os parentes e a conversa corria mansa, sem pressa... Contudo, tecnologias de uso mais recente, o telefone celular e as redes sociais têm possibilitado outras formas de comunicação, permeadas pelas imagens digitais.

Com base em Ciavatta (2002, 2009), Schütz-Foerste (2013) e Delboni (2018) a compreensão da imagem fotográfica extrapolou a materialidade, o processo físico-químico, sendo entendida como particularidade que une o singular ao universal no mundo das mediações. Nesse sentido, as fotografias do passado fazem a mediação das memórias e dos processos históricos, políticos e sociais que determinam a realidade no presente.

Se as imagens do passado, guardadas pelas famílias, são verdadeiros monumentos construídos para durar no tempo, perpetuando o passado, as fotografias contemporâneas, por seu lado, já não mais se prestam à memória. Em seus processos de produção e reprodução, expõem a

fugacidade do tempo presente, cujas relações, perpassadas pela tecnologia, expropriam-nos cada vez mais a memória e a narrativa. Todavia, é pelas memórias compartilhadas por um grupo, que os homens se apropriam das experiências históricas e sociais, extrapolando os limites da sua própria experiência.

Ao chegar à comunidade de Caramuru em 2018, deparei-me, de imediato, com a imagem do Ifes, uma escola monumental, plantada em meio à paisagem bucólica do lugar, dividindo meu olhar com algumas casas, a igreja e a escola multisseriada Adolpho Pagung. Minhas primeiras impressões foram de uma escola que parecia estranha ao contexto daquela comunidade. Em 2015, quando estive ali para desenvolver a pesquisa de mestrado, pais de crianças da Emuef João Guilherme Germano Borchardt revelaram em entrevista que ainda não conheciam a escola federal. Por isso, não vislumbravam seus filhos estudando ali (DELBONI, 2016).

Além de dividir o espaço na paisagem, desde que chegou a Caramuru, o Ifes já mudou a dinâmica de algumas famílias, que passaram a ter empregos assalariados ou se estruturaram para oferecer serviços e aumentar sua renda com a abertura de restaurante e dormitórios para atender à demanda de alunos e professores do Ifes. Mas, e na educação da comunidade, qual espaço essa escola ocupa? Essa foi uma das questões que me motivaram a propor parceria com o Ifes em algumas das atividades abarcadas no desenvolvimento deste estudo. Contato com essa finalidade ocorreu em 2018 – quando estive realizando ações nas duas escolas multisseriadas na companhia de funcionários do Ifes – e intensificou-se em 2019, culminando na exposição fotográfica, realizada em suas instalações físicas.

A aproximação com as escolas, também iniciada em 2018, permitiu (re)aproximar-me de crianças e famílias já conhecidas e de outras famílias, como os Pagung, principalmente no contato com Jandira Pagung, neta do doador do terreno da Emuef Adolpho Pagung, e com pais e mães das crianças que estudam nesta escola. Além de me receber em sua casa e ceder as fotografias para digitalização, Jandira acompanhou as crianças em roda de conversa no casarão de sua família, apresentando as fotografias na companhia dos tios, Sr. Alfredo e D. Ilma, e do primo, Astomiro, filho destes.

A partir de 2019, a parceria com o colega Marcelo Gandini, professor de Arte do Ifes e reconhecido por seu trabalho com fotografias, trouxe contribuições à pesquisa, não apenas pelo conhecimento técnico sobre o assunto, mas, também, pela dimensão humana e sensível do artista Marcelo. Com sua parceria e com os professores das escolas multisseriadas, organizamos

oficinas para as crianças, nas quais também nós, adultos, aprendemos sobre a produção da imagem fotográfica, em processos artesanais de construção de brinquedos ópticos. Em outros momentos, eu, os professores e as crianças saíamos pela comunidade para fotografar os espaços retratados nas fotografias antigas, e então vivemos verdadeiras aventuras, subindo em barrancos, entrando no cemitério, pulando cercas, entrando no meio do mato ou subindo clandestinamente na torre da Igreja para fotografar os sinos, e da janela lá do alto, tirar a foto “perfeita”.

As imagens desses momentos com as crianças ficaram registradas em fotografias e memórias, em experiências que chegaram às famílias, transmitidas pelas crianças e pelas mensagens e fotografias compartilhadas em redes sociais. O companheirismo dos professores, serventes e funcionários das escolas envolvidas, o olhar curioso das crianças a cada encontro, a confiança das famílias... Tudo isso fez com que cada encontro se tornasse especial na construção de vínculos de afeto que extrapolaram as parcerias e o tempo dedicado ao desenvolvimento do estudo aqui relatado.

Imerso nessas experiências, meu olhar como pesquisadora foi, aos poucos, tomando consciência de que esta era uma oportunidade única de contribuir para a comunidade de Caramuru repensar sua história, bem como tomar consciência de seu papel perante suas escolas. Foram muitas idas e vindas às escolas, mas, a cada encontro, senti-me revigorada e animada, numa entrega amorosa e comprometida com aquele lugar, com as pessoas, com as escolas, nas quais transcorreu parte da minha trajetória como profissional da Educação.

Esse envolvimento remete ao conceito de ato responsável tratado por Bakhtin (2010), o conhecimento como atitude responsável e responsiva do sujeito singular em relação a um determinado contexto. A ética, para o pensador, está diretamente ligada à questão da singularidade: “Tudo o que pode ser feito por mim não poderá nunca ser feito por ninguém mais, nunca” (BAKHTIN, 2010, p. 96), pois, em seus atos, cada um imprime sua própria visão de mundo, que é singular.

O momento da exposição, cuidadosamente organizado, precisava ser, também, um momento importante de produção de dados. Contou com a participação das crianças, que interagiram com os participantes, tendo as imagens como mediadoras dos diálogos. Esse momento foi o ápice de todo o processo construído ao longo da pesquisa, tomando forma e dimensões para além do

imaginado, explicitando as parcerias tecidas com as crianças, professores, Ifes, órgãos públicos e comunidade.

As teias de colaboração, tecidas durante a pesquisa e fortalecidas com a participação no movimento comemorativo dos 160 anos da imigração pomerana (celebrados em 2019) enriqueceram a exposição. Na abertura, tivemos a presença e a colaboração generosas dos professores-pesquisadores Rosali Rauta Siller, Gerda Margit Schütz-Foerste e Erineu Foerste (Ufes), Göz Kaufmann (Universidade de Freiburg, Alemanha), que, na ocasião, visitava Santa Maria de Jetibá para pesquisas com a língua pomerana; Jandira Dettmann e Sintia Bausen Küster (colegas de mestrado e doutorado na Ufes, sendo esta coordenadora do Proepo, representado na exposição também por outros integrantes de sua equipe, como Ismael Tressmann, Josiane Arnholz, Guicila Krüger e Irinete Ponath Henke); Davi Felberg (diretor da EEEFM Frederico Boldt) e Carlos da Fonseca (Rádio Pomerana, na qual a exposição obteve ampla divulgação).

Ao rememorar todo o processo da pesquisa, sou tomada pela emoção desses encontros, registrados em imagens e narrativas. Dos dados produzidos, emergiram dois eixos de análise: a mediação da imagem na comunidade de Caramuru *a)* no diálogo das infâncias com a imagem e *b)* a partir da exposição fotográfica.

A mediação da imagem durante as rodas de conversa e nos processos produtivos das crianças representou um encontro com os processos de produção da imagem e com as memórias do lugar. A dificuldade na produção e envio de imagens nos seus meios de vivência, demonstrada pela maioria das crianças, evidenciou que as crianças do campo têm pouco contato com os meios de produção de imagem, razão pela qual, foi preciso mudar as estratégias anteriormente traçadas e passar a registrar as fotografias nas proximidades da escola. Por outro lado, no decorrer do estudo, percebemos que houve uma intensificação no recebimento dos registros feitos em casa, ou em passeios, demonstrando uma ascendente apropriação desse processo de produzir imagens.

A realização da oficina, a reelaboração de imagens e a participação na exposição foram experiências únicas, que podem mudar para sempre a relação dessas crianças com a imagem. Elas foram a campo, olharam para a realidade, fizeram a releitura da realidade histórica e, a partir disso, se imaginam no futuro, representadas nas imagens produzidas, como parte da história do lugar. O protagonismo vivenciado ao assumir papéis colaborativos na mediação dos

diálogos com os adultos possibilitou o reconhecimento das crianças como sujeitos ativos em sua comunidade e em sua escola. Por outro lado, nos limites desta investigação, muitas lacunas ficam abertas sobre as interpretações infantis de imagens e memórias, podendo ser exploradas em futuras investigações.

A articulação entre memória e projeto se deu na própria concepção desta pesquisa. Com o projeto de intervenção em uma comunidade com vistas a salvaguardar suas memórias, incorremos no fluxo histórico, negociamos com atores sociais, indivíduos e coletivos e, como contraponto à tendência da atualidade, que exacerba o indivíduo em detrimento do coletivo, trouxemos à tona a memória da comunidade e essas memórias por sua vez, deixam indagações para o futuro.

A memória é retrospectiva e prospectiva. Ao visualizar as fotografias, a comunidade se percebe no processo histórico, avalia as mudanças que aconteceram na escola e no lugar e reclama por mudanças, principalmente com relação à valorização das escolas do campo. Participar da exposição tendo como guias as imagens do passado e do presente provocou, nos pais, reflexões sobre as condições da escola no presente. Em seus relatos, pais e professores demonstram o pertencimento às escolas e a vontade que essas escolas se fortaleçam na comunidade. O apelo desses atores é atendido pelo poder público municipal, que, a partir de março de 2020, fez a reforma das duas escolas envolvidas na pesquisa, antes mesmo da conclusão desta tese.

A trajetória histórica da escola ao longo de sua existência na comunidade, retomada nas memórias mediadas pelas imagens, provoca questionamentos sobre a conjuntura política que aos poucos expropria das comunidades as decisões sobre o futuro das escolas. A fragilidade das políticas públicas para promover a educação nas comunidades campesinas, torna-se perceptível, quando direitos e conquistas são subtraídos, a exemplo da extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), em janeiro de 2019. Dessa forma, torna-se necessário dar visibilidade a esses contextos, reforçando os movimentos sociais e pesquisas que garantam o direito das crianças e jovens do campo de estudarem em suas comunidades, e que tenham garantidos processos participativos e democráticos de gestão e currículo nas escolas do campo, a qualidade de espaço físico, bem como políticas de valorização dos professores do campo.

Historicamente, vimos que as comunidades do campo de Santa Maria de Jetibá foram prejudicadas pela escassês de escolas, o que ocasionou o acesso tardio ao ensino nos anos

iniciais do Ensino Fundamental, e mais ainda nos anos finais (DELBONI, 2016). Reflexo dessa carência de escolas no passado, 37% dos jovens de 15 a 17 anos do município, estão fora da escola (IBGE, 2010). Com a chegada do Ifes, e com o desenvolvimento de atividades colaborativas, como aconteceu na presente pesquisa, professores, comunidade e crianças adentram os espaços, criam vínculos com a instituição e começam a vê-la de outra forma, vislumbrando ali a continuidade dos estudos. A exposição, como espaço de discussão, abriu um campo de possibilidades de melhorias para o futuro, de pensar a escolarização da infância e da juventude na comunidade.

Essas possibilidades apontam para movimentos futuros, na provocação de pesquisas que ampliem o olhar para escolas do Caramuru, incluindo a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Frederico Bolth, que a exemplo do Ifes, acolhe alunos de outras origens culturais, residentes da vila e provenientes de outros municípios. Os estudos de Bremenkamp (2014), problematizam o contato linguístico que ocorre na comunidade pomerana, o que reforça a necessidade que se discuta uma política de diversidade linguística e intercultural para a comunidade de Caramuru, e nesse sentido, o Ifes pode ser um importante parceiro, atuando na mediação dessas discussões.

Os dados reafirmam o pressuposto de que a escola deve ser um lugar de memória, um lugar do encontro de gerações e de experiências sensíveis com imagens. As imagens possibilitam processos de mediação em que memórias podem ressignificar de maneira permanente a dialética escola-comunidade, cujo movimento produz tanto a formação de gerações, como a construção coletiva da cultura campesina e pomerana como práticas históricas.

Assim, ao refletir sobre as mediações da imagem fotográfica na comunidade de Caramuru, podemos afirmar que as imagens pertencentes ao acervo de uma comunidade podem fomentar memórias das escolas e sua comunidade, na mediação potencializada por práticas colaborativas e dialógicas com crianças e as infâncias. Além disso, o encontro com as imagens provoca a ressignificação de memórias no tempo presente e para além dele, como possibilidade para movimentos futuros. As reflexões propostas possibilitam que sujeitos retomem suas trajetórias, na articulação com seus coletivos, com vistas à proposição de um trabalho colaborativo entre escolas e a comunidade de Caramuru, Santa Maria de Jetibá (ES).

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

AMORIM, Marília. Memória do objeto: uma transposição bakhtiniana e algumas questões para a educação. **Bakhtiniana**, v. 1, n. 1, p. 8-22, 2009.

ARAÚJO, Jose Luciano de. **Olhares, construções**: imagens sobre crianças do Ipiranga. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

ARAÚJO, Vânia Carvalho de. Ética e estética: tecendo um olhar a partir da criança. In: **Cadernos de Pesquisa em Educação-PPGE/UFES**, Vitória, v. 11, n. 22, p. 107-120, jul./dez. 2005.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BAHIA, Joana. A “lei da vida”: confirmação, evasão escolar e reinvenção da identidade entre os pomeranos. **Educação e Pesquisa**, v. 27, n. 1, p. 69-82, jan./jun. 2001.

BAKHTIN, Mikhaïl. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2014.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João, 2010.

_____. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. São Paulo: Hucitec, 2002.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BARTHES, R. **A câmara clara**: nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

_____. **Tempos líquidos**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**: a segunda infância. Rio de Janeiro: Planeta, 2006.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 2012.

_____. **Reflexões**: a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Duas Cidades, 2009.

_____. **Rua de mão única**. Tradução de Rubens R. Torres Filho e José Carlos M. Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem do homem. In: _____. **Escritos sobre mito e linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2011. p. 49-73.

BOURDIEU, Pierre; BOURDIEU, Marie-Claire. O camponês e a fotografia. **Revista de Sociologia e Política**, n. 26, p. 31-39, jun. 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **A comunidade tradicional**. 2012. Disponível em:

<nupaub.fflch.usp.br/sites/nupaub.fflch.usp.br/.../a%20comunidade%20trad160.pdf> Acesso em: 3 maio 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. O lugar da vida: comunidade e comunidade tradicional. **Campo-Território: Revista de Geografia Agrária**, ed. esp. XXI ENGA-2012, v. 9, n. 18, p. 1-23, jun., 2014.

BRASIL. **Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm>. Acesso em: 15 maio 2018.

_____. **Decreto nº 7.532, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm>. Acesso em: 12 abr. 2019.

BREDA, Bruna. **Infância, imagens e memórias de adultos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

BREMENKAMP, Elizana Schaffel. **Análise sociolinguística da manutenção da Língua Pomerana em Santa Maria Jetibá, Espírito Santo**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Letras, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

BUBER, Martin. **Sobre comunidade**. Tradução de Newton Aquiles von Zuben. São Paulo: Perspectiva, 1987. (Debates).

BUSSOLETTI, Denise Marcos. Fisiognomias: Walter Benjamin e a escrita da história através de imagens. **Revista Estudos Historicos**, ano 2, n. 5, nov. 2010.

CARVALHO, Regina Hees. **Santa Maria de Jetibá**: uma comunidade teuto-capixaba. Dissertação (Mestrado em História Econômica) – Departamento de História, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1978.

CASSIMIRO, Maria Aparecida D'ávila. **Os espaços da Educação Infantil nas lentes das crianças**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2012.

CASTELLUBER, Arildo. **Ensino primário e matemática dos imigrantes e descendentes germânicos em Santa Leopoldina (1857-1907)**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa

de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

CHAUÍ, Marilena. Cultura e democracia. **Cultura y Política em América Latina**, ano 1, n. 1, jun. 2008.

CHISTÉ, P. de S. L. **Educação estética no ensino médio integrado**: mediações das obras de arte de Raphael Samú. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

CIAVATTA, Maria. **O mundo do trabalho em imagens**: a fotografia como fonte história (Rio de Janeiro, 1900- 1930). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. A formação integrada, a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, n. 3, p. 1-20, 2005.

_____. Arquivos da memória do trabalho e da educação: centros de memória e formação integrada para não apagar o futuro. In: CIAVATTA, Maria; REIS, Ronaldo Rosas. (Orgs.). **A Pesquisa histórica de trabalho e educação**. Brasília: Edua, 2010. p. 15-36.

CIAVATTA, Maria. Educando o trabalhador da grande “família da fábrica”: a fotografia como fonte histórica. In: CIAVATTA, Maria; ALVES, Nilda. (Orgs.). **A leitura de imagens na pesquisa social**: história, comunicação e educação. São Paulo: Cortez, 2008. p. 37-59.

_____. **Mediações históricas de trabalho e educação**: gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-1960). Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

COMUNIDADE. In: **Michaelis**. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/comunidade/>>. Acesso em: 12 ago. 2019.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAMÁSIO, António R. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. Tradução de Dora Vicente e Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DELBONI, Juber Helena B. **A educação intercultural**: um estudo sobre o Projeto de Educação Escolar Pomerana (PROEPO). Monografia (Especialização em Educação Inclusiva) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

_____. **Imagem e memória**: uma análise da escola multisseriada do campo em Santa Maria de Jetibá-ES. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

_____. **Escolas com classes multisseriadas**: memórias na mediação fotográfica. Curitiba: Appris, 2018.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Infância e imigração: questões para a pesquisa. In: FREITAS, Marcos C. (Org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 113-153.

DETTMANN, Jandira Marquardt. **Práticas e saberes da professora pomerana: um estudo sobre interculturalidade**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

ENSINO CONFIRMATÓRIO. Disponível em: <https://www.luteranos.com.br/conteudo_organizacao/joinville-martin-luther/ensino-confirmatorio-6>. Acesso em: 18 ago. 2020.

ESTATÍSTICA. **RES: solicitação de dados** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <juberhelenas2013@gmail.com> em 16 mar. 2018.

EWALD, Felipe Grüne. Memória e narrativa: Walter Benjamin, nostalgia e movência. **Revista Eletrônica de Crítica e Teoria de Literaturas**, v. 4, n. 2, jul./dez. 2008.

FERREIRA, Sônia Maria de Oliveira. **A imaginação de palácio e a mediação das imagens da cidade na Educação Infantil de Vitória**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

FLUSSER, Vilém. **O mundo codificado da imagem: por uma filosofia do design e da comunicação**. Tradução de Raquel Abi-Sâmara. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

FOERSTE, Erineu. **Parceria na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Povo tradicional pomerano: um diálogo sobre interculturalidade**. 2014. Disponível em: <<http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/401%20POVO%20TRADICIONAL%20POMERANO%20UM%20DI%20C%81%20SOBRE%20INTERCULTURALIDADE.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2019.

FOERSTE, Erineu; SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda M. Língua, cultura e educação do povo tradicional pomerano. **Educação em Revista**, v. 33, n. 2, p. 9-32, abr./jun. 2017.

FOERSTE, Erineu; BORN, Joachin; DETTMANN, Jandira Marquardt. Língua pomerana na escola: práticas docentes e diversidade linguística. *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, abr. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782019000100210>. Acesso em: 14 set. 2019.

FONTCUBERTA, Joan. **A câmera de pandora: a fotografi@ depois da fotografia**. São Paulo: G. Gilli, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.

FREITAS, Patricia O. de. **Olhares dos sujeitos daqui e de além mar: cotidianos retratados em imagens e diálogos**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2009.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar, escrever esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2006.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, tempo e história: perspectivas teórico-metodológicas para a pesquisa em ensino de história. **Cadernos Ceom**, Chapecó, n. 28, 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HARTUWIG, Adriana Vieira Guedes. **Professores(as) Pomeranos(as)**: um estudo de caso sobre o PROEPO desenvolvido em Santa Maria de Jetibá/ES. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

HARTUWIG, Adriana Vieira Guedes; KÜSTER, Sintia Bausen. Educação infantil do campo: a experiência pomerana. In: FOERSTE, Erineu [et al.]. **Educação do campo e infâncias**. Curitiba, Editora CRV, 2015. p. 149-159.

IBGE. **Censo agro**. 2017. Disponível em: <https://censoagro2017.ibge.gov.br/templates/censo_agro/resultadosagro/pdf/es.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2019.

_____. **Infográficos**: dados gerais do município de Santa Maria de Jetibá. 2010. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=320455&search=santa-maria-de-jetiba>>. Acesso em: 16 abr. 2018.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica**. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica**. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 26 jun. 2018.

IMAGEM. In: **Conceito.de**. Disponível em: <<https://conceito.de/imagem>>. Acesso em: 21 jun. 2018.

JAMESON, Frederic. Pós-modernidade e sociedade de consumo. Tradução de Vinícius Dantas. **Novos Estudos Cebrap**, n. 12, p. 16-26, jun. 1985.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Lisboa: Editora 70, 2007.

KOEHLER, Andressa Dias. **Audiodescrição**: um estudo sobre o acesso às imagens por pessoas com deficiência visual no Estado do Espírito Santo. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2017.

KOELER, Edineia. **Uma professora pomerana e sua comunidade**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Aderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KOSSOY, Boris. A fotografia sob o impacto da eletrônica. In: SAMAIN, Etienne. (Org.). **O fotográfico**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1998. p. 41-47.

_____. **Os tempos da fotografia**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2007.

KREUTZ, Lúcio. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, p. 159-176, set./dez. 2000.

KÜSTER, Sintia Bausen. **Cultura e língua pomeranas**: um estudo de caso em uma escola do Ensino Fundamental no município de Santa Maria de Jetibá – Espírito Santo – Brasil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social**. Tradução de Nélcio Schneider, Ivo Tonet e Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **Introdução a uma estética marxista**: sobre a categoria da particularidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MACHADO, Arlindo. A fotografia sob o impacto da eletrônica. In: SAMAIN, Etienne. (Org.). **O fotográfico**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2005. p. 317-325.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2008.

MONTEIRO, Thalyta B. **Cinema de animação no ensino de arte**: a experiência e a narrativa na formação da criança em contexto campestre. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

MÜLLER, E. R. **Classe multisseriada em Domingos Martins/ES**: um estudo de caso sobre cultura escolar e cultura da escola. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Tradução de Yara Aun Khoury. **Projeto História**, n. 10, dez. 1993.

OLIVEIRA, Dianni Pereira de. **Desenhos animados e desenhos infantis**: relações de experiência e memória. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

OLIVEIRA, Marta K. de. História, consciência e educação. **Revista Viver Mente & Cérebro**, n. 2, 2005.

PINO, Angel. Semiótica e cognição na perspectiva histórico-cultural. **Temas em Psicologia**, v. 3 n. 2, p. 31-40, ago. 1995.

POLLAK, Michel. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, v. 5, n.10, 1992, p. 200-215.

_____. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

RÊSES, Erlando da Silva. A construção do método no materialismo histórico-dialético e a atualidade do pensamento marxista no contexto da crise econômico-financeira. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José V. de; SILVA, Maria A. da. (Orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 153-174.

RIBEIRO, Angelita Soares. **Imagens embriagadas: a cruzada das crianças – barbárie e reencantamento do mundo**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

ROCHA, Jeruza da Rosa da. O protagonismo da infância campesina: a fotografia em diálogo com as narrativas infantis. In: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA ORAL, 13., 2016., Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <https://www.encontro2016.historiaoral.org.br/resources/anais/13/1462067791_ARQUIVO_EVENTOHISTORIAORALOPROTAGONISMODAINFANCIACAMPESINA.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2018.

RODRIGUEZ, Margarita Victoria. Pesquisa social: contribuições do método materialista histórico-dialético. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José V. de; SILVA, Maria A. da. (Orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores associados, 2014. p. 131-152.

ROSSONI, Rodrigo. **A inserção das tecnologias digitais e o uso de smartphones no Assentamento Piranema: estudo comparativo sobre processos fotográficos e modos de construção de identidades no MST**. (Relatório de estágio pós-doutoral) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2018.

_____. **Fotografia e construção de identidade de crianças do MST: o sentido vivido a partir de uma prática educativa**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

ROSSONI, Rodrigo. O compromisso do olhar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 40., 2017, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://portalintercom.org.br/anais/nacional2017/resumos/R12-1025-1.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2019.

_____. **Vidas fotográficas: fotocartografando experiências na/da Escola de Fotógrafos Populares no Complexo da Maré – Rio de Janeiro**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

ROUILLÉ, André. **A fotografia: entre documento e arte contemporânea**. São Paulo: Senac, 2009.

SÁNCHEZ PARGA, José. Del niño sujeto al niño objeto: una mutación antropológica. **Faro - Revista de la Unidad de Posgrados de la UPS**, n. 1, p. 31-62, 2009.

SANTAELLA, Lúcia. Os três paradigmas da imagem. In: SAMAIN, Etienne. (Org.). **O fotográfico**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2005. p. 295-307.

SANTAELLA, Lúcia; NÖTH, Winfried. **Imagem**: cognição, semiótica, mídia. São Paulo: Iluminuras, 2008.

SANTOS, Fábio J. S. dos; MOURA, Terciana V. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão M. (Orgs.). **Escola de direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Caminhos da Educação do Campo).

SANTOS, Milton. O retorno do território. **Osal – Observatorio Social de América Latina**, ano 6, n. 16, jun. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade**. In: _____; CERISARA, Ana Beatriz (Orgs.). Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004.

_____. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina S. de (Orgs.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 17-39.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. (Orgs.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997. Disponível em: <<https://pactuando.files.wordpress.com/2013/08/sarmento-manuel-10.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2018.

SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit. Contribuições de Lukács na pesquisa com imagens na Educação: um breve estudo das categorias trabalho, particularidade e mediação. In: FICHTNER, Bernd et al. (Orgs.). **Cultura, dialética e hegemonia**: práticas pedagógicas e pesquisas em educação. Vitória: Edufes, 2013. p. 165-180.

_____. **Leitura de imagens**: um desafio à educação contemporânea. Vitória: Edufes, 2004.

SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit; DELBONI, Juber Helena. Infâncias presentes em escolas multisseriadas da comunidade pomerana nos anos de 1960. **Argumentos Pró-Educação**, v. 5, p. 172-192, abr. 2020.

SILLER, Rosali Rauta. **A construção da subjetividade no cotidiano da educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1999.

_____. **Infância, Educação Infantil, migrações**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

SILLER, Rosali Rauta; ARAÚJO, Vânia C. de. A criança pomerana na educação infantil: posso falar minha língua aqui? **Revista Educação (UFSM)**, v. 44, p. 1-19, 2019.

SILVA, Carmem Virgínia M. da; SODRÉ, Liana G. Pontes. As crianças do campo e suas vivências: o que mostram suas brincadeiras e brinquedos. **Cadernos Cedes**, v. 37, n. 103, p. 361-376, set./dez. 2017.

SILVA, Juniele M.; HESPANHOL, Rosangela Aparecida de M. Discussão sobre comunidade e características das comunidades rurais no município de catalão (GO). **Sociedade & Natureza**, v. 28, n. 3, p. 361-374, set./dez. 2016.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. **Educação & Sociedade**, ano 21, n. 71, p. 163-193, jul. 2000.

SOARES, Maria Angélica Vago. **Imagens e memórias narrativas vivas em (com)textos educativos**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

SOARES, Maria Angélica Vago. **Produções artístico-culturais do município de Serra: diálogos com o ensino da Arte na infância**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

SOBRE O IFES – Campus Centro-Serrano. Disponível em:
<<https://centroserrano.ifes.edu.br/>>. Acesso em: 12 mar. 2020.

SOUZA, Rosemeire Maria. **Imagem da escola como mediadoras do processo formativo dos jovens no ensino da Arte: diálogos com a história, memória e ambientes intraescolares**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito, Vitória, 2014.

SOUZA, Solange J. Mikhail Bakhtin e Walter Benjamin: polifonia, alegoria e o conceito de verdade no discurso da ciência contemporânea. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. São Paulo. Unicamp, 2001. p. 331-348.

SOUZA, Uilson V. de; SANTOS, Márcia G. dos. A fotoetnografia e suas contribuições para o reconhecimento de comunidades quilombolas e no debate do reordenamento agrário de terras de Quilombo. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO NORDESTE, 15., Mossoró, 2013. **Anais eletrônicos...** Disponível em:
<<http://portalintercom.org.br/anais/nordeste2013/resumos/R37-0939-1.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

TÖNNIES, Ferdinand. Comunidade e sociedade como entidades típico-ideais. In: _____. (Org.). **Comunidade e sociedade: leituras sobre problemas conceituais, metodológicos e de aplicação**. São Paulo: Edusp, 1973. p. 96-116.

TRESSMANN, Ismael. Comemoração dos 160 anos de imigração pomerana. **Jornal Nova Notícia**, ed. 334, ago. 2019.

TRESSMANN, Ismael. **Dicionário enciclopédico pomerano-português**. Santa Maria de Jetibá: Gráfica Sodré, 2006.

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

VILL, Sônia. **Ensaando o olhar**: o sentido da infância a partir de fotografias produzidas por crianças. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

VYGOTSKY, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Imaginación y el arte en la Infancia**. México: Hispánicas, 1987.

_____. Quarta aula: a questão do meio na Pedologia. **Psicologia USP**, v. 4, n. 21, p. 681-701, 2010.

WAGEMANN, Ernest. **A colonização alemã no Espírito Santo**. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do IBGE, 1949.

WEBER, Gerlinde Merklein. **A escolarização entre descendentes pomeranos em Domingos Martins**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1998.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O(A) Sr.(a) _____ foi convidado (a) a participar da pesquisa intitulada MEMÓRIAS NA MEDIAÇÃO FOTOGRÁFICA: PROJETOS DE FUTURO PARA AS ESCOLAS MULTISSERIADAS EM COMUNIDADES POMERANAS, sob a responsabilidade de **Juber Helena Baldotto Delboni**, doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo, na Linha de pesquisa Educação e Linguagens, sob a orientação da Professora Dra. Gerda Margit Schütz Foerste.

JUSTIFICATIVA

A pesquisa justifica-se pela necessidade de ressignificar a escola multisseriada, forma de atendimento predominante nas comunidades do campo no município de Santa Maria de Jetibá, Espírito Santo, a partir das memórias dos sujeitos que estudam, e residem e trabalham no campo.

OBJETIVO

Tem como objetivo principal analisar, por meio das mediações fotográficas, as memórias que potencializam projetos de futuro para a escola multisseriada e a comunidade do campo.

METODOLOGIA

A metodologia consistirá de oficina de fotografia com as crianças que frequentam a escola, rodas de conversa com essas crianças a partir de imagens produzidas por elas sobre a escola e a comunidade, entrevistas e exposição de fotografias históricas da escola e da comunidade e das fotografias produzidas pelas crianças. As imagens serão produzidas em aparelhos de celular pertencente à família de cada criança.

DURAÇÃO E LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa será desenvolvida no período de junho a novembro de 2018, com professores, crianças que estudam na EMUEF João Guilherme Germano Borchardt e EMUEF Adolpho Pagung, pais e comunidade do entorno. A oficina de fotografias e a exposição será desenvolvida no IFES que fica nas imediações da escola Adolpho Pagung. No dia da oficina, as crianças da EMUEF Borchardt serão transportadas, mediante autorização dos pais para o local do IFES. A roda de conversa será com cada turma de cada escola e será desenvolvida no espaço da escola.

RISCOS E DESCONFORTOS

A pesquisadora compromete-se a utilizar os depoimentos e imagens somente para pesquisa científica, para fins específicos da pesquisa, podendo os resultados serem veiculados em livros, artigos em revistas especializadas e/ou eventos acadêmicos. Esta pesquisa encontra-se em conformidade com a resoluções CNS 466/2012 e 510/2016, que regulam a ética de pesquisa com seres humanos.

GARANTIA DE RECUSA EM PARTICIPAR DA PESQUISA E/OU RETIRADA DE CONSENTIMENTO

O(A) Sr.(a) não é obrigado(a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela em qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, o(a) Sr.(a) não mais será contatado(a) pelos pesquisadores.

GARANTIA DE MANUTENÇÃO DO SIGILO E PRIVACIDADE

Os pesquisadores se comprometem a resguardar sua identidade durante todas as fases da pesquisa, inclusive após publicação.

ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o(a) Sr.(a) pode contatar a pesquisadora Juber Helena Baldotto Delboni através do celular (27) 999746872, e-email juberhelenah@hotmai.com ou no endereço: Rua Hermann Miertschink, 517, Centro, Centro, Santa maria de Jetibá, ES.

O(A) Sr.(a) também pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Espírito Santo (CEP/CCS/UFES) através do telefone (27) 3335-7211, e-mail cep.ufes@hotmai.com ou correio: Comitê de Ética em Pesquisa com Seres

Humanos, Prédio Administrativo do CCS, Av. Marechal Campos, 1468, Maruípe, CEP 29.040-090, Vitória - ES, Brasil. O CEP/CCS/UFES tem a função de analisar projetos de pesquisa visando à proteção dos participantes dentro de padrões éticos nacionais e internacionais. Seu horário de funcionamento é de segunda a sexta-feira, das 8h às 14h.

Declaro que fui verbalmente informado e esclarecido sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente aceito participar deste estudo. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinada pelo(a) pesquisador(a) principal ou seu representante, rubricada em todas as páginas.

Santa Maria de Jetibá, ____ de _____ de 2018.

Participante da pesquisa/Responsável legal

Na qualidade de pesquisador responsável pela pesquisa MEMÓRIAS NA MEDIAÇÃO FOTOGRÁFICA: PROJETOS DE FUTURO PARA AS ESCOLAS MULTISSERIADAS EM COMUNIDADES POMERANAS, eu, Juber Helena Baldotto Delboni, declaro ter cumprido as exigências do(s) item(s) IV.3 da Resolução CNS 466/2012, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Juber Helena Baldotto Delboni

APÊNDICE B - CARTA À SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresento à Secretária de Educação de Santa Maria de Jetibá, Sra. Beatriz Elias da Silva e Souza, o projeto de pesquisa MEMÓRIAS NA MEDIAÇÃO FOTOGRÁFICA: PROJETOS DE FUTURO PARA AS ESCOLAS MULTISSERIADAS EM COMUNIDADES POMERANAS, de minha responsabilidade como doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo, na Linha de pesquisa Educação e Linguagens, sob a orientação da Professora Dra. Gerda Margit Schütz Foerste.

A pesquisa tem como objetivo principal analisar, por meio das mediações fotográficas, as memórias e projeto de futuro para a escola multisseriada e a comunidade do campo. A metodologia consistirá de oficina de fotografia com as crianças que frequentam a escola, rodas de conversa com essas crianças a partir de imagens produzidas por elas sobre a escola e a comunidade, entrevistas e exposição de fotografias históricas da escola e da comunidade e das fotografias produzidas pelas crianças.

A pesquisa será desenvolvida no período de junho a novembro de 2018, com professores, crianças que estudam na EMUEF João Guilherme Germano Borchardt e EMUEF Adolpho Pagung, pais e comunidade do entorno.

Atenciosamente,

Santa Maria de Jetibá, 21 de junho de 2018.

Juber Helena Baldotto Delboni

APÊNDICE C – ENTREVISTAS DAS CRIANÇAS AOS VISITANTES DA EXPOSIÇÃO



Guicila Krüger, equipe do Proepo.

1 – Sim, pode perguntar! Muito boa essa exposição. Assim podemos ver como tudo foi antigamente.

2 – As fotos que mais gostei foram aquelas das escolas, no caso, a escola Borchardt, porque acredito que minha mãe está em uma dessas fotos, porque ela foi aluna dessa escola, e foi moradora dessa região. Ela é da família Laurett.

3 – Acho muito bonito esse trabalho! Acho que deveria, sim, existir mais trabalhos assim. Para nunca esquecermos como era antigamente e presenciar um pouco dos nossos antepassados.



Prof. Enilda Helle Felz, professora da Emuef João Guilherme, Germano Borchardt.

1 – Eu estou gostando muito. Muito bonita, a exposição!

2 – Eu gostei muito da fotografia lá da fazenda Schultz, porque mostra um casarão antigo, que era a venda do Sr. Guilherme Schultz.

3 – Dá prá pensar como a escola é importante prá comunidade, porque, em quase 60 anos de escola, como que isso é bom prá comunidade! Que essa escola continue melhorando cada vez mais, que a gente consiga dar uma educação cada vez melhor!



Geva Lagasse, subsecretária de Educação de Santa Maria de Jetibá.

1 e 2 – Momento muito interessante. E em especial, eu gostei dessa foto, porque ela retrata exatamente o que o tema dessa exposição, que é recolorir o passado. E a gente vê, claramente... Se eu não me engano, são no mesmo terreno... E a gente vê, claramente, o que o tempo faz com a gente, com o ambiente que a gente vive, com a cultura que a gente vive. Ele recolora, realmente, o passado da gente.

3 – De certa forma, é fazer com que o passado não morra. É introduzir o passado dos seus avós, dos seus bisavós e dos seus tataravós, pro presente. É como se eles tivessem vivenciando esse momento aqui com vocês.



Elenita Gums Jastrow, funcionária da Emuef João Guilherme Germano Borchardt.

Emanuelly: O que você acha dessa foto?

Elenita Gums Jastrow: Eu acho ela muito bonita, tem uma referência muito boa, tem as árvores, tem a escolinha, aí esconde até um pouco que ela não tá sendo reformada.

Emanuelly: Qual foto mais te agradou?

Elenita: Aquela lá, porque tem a participação da minha mãe (aponta para uma fotografia de uma apresentação de dança na Emuef Borchardt, de 1959).

Emanuelly: Essa? Filma (fala ao colega que faz a filmagem).

Emanuelly: O que você pensa da escola da sua comunidade?

Elenita: Elas têm que sempre andar juntas, unidas.



David Felberg, diretor da EEEFM Frederico Boldt.

Emanuelly: O que você acha dessa foto?

David Felberg: Achei lindo, porque essa foto é uma foto mais atual [...] E a gente vê essas fotos antigas [...].

Emanuelly: Qual foto mais te agradou?

David Felberg: Eu, todas. Mas tem umas igual aquela lá, mais antiga, que mostra como a escola estava e aqui mostra como ela está hoje em dia.

Emanuelly: O que você pensa da escola da sua comunidade?

David Felberg: Faz pensar como esses antepassados, o que eles passaram, como que eles lutaram pra conseguir uma escola, na época não era tão fácil, eles tiveram que reunir, tiveram que fazer mutirões, tem até uma foto antiga que mostra que os próprios pais tiveram que construir, não tinha a presença do estado nessas escolas, hoje já é o poder público que já faz essas escolas. E a gente percebe quanto foi importante isso. E quantos alunos tinham. A gente viu ali quantos alunos tinham



Delair Dethman Holz e Emanuelly, Emuef João Guilherme Germano Borchardt.

Emanuelly: O que achou dessa foto?

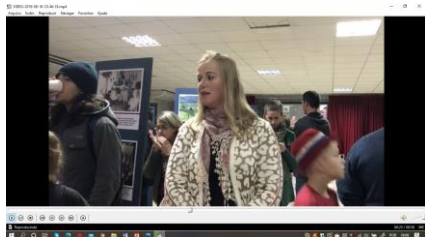
Delair Dethman Holz: Eu acho essa foto particularmente muito linda, por causa da vegetação verde, tudo bem cuidado e bem limpa [...].

Emanuelly: Qual foto mais te agradou?

Delair: Eu olhei os *stands*... Todas as fotos estão lindas, muito verde... Adoro lugar onde tem muito verde! Significa que há muita natureza...

Emanuelly: O que essas fotografias te fazem pensar sobre a escola e a comunidade?

Delair: Eu gosto muito dessa ideia da escola da comunidade. A gente tem que dar valor, ficar nas escolinhas, porque, querendo ou não, é um patrimônio da comunidade.



Maria Hinz Breger, mãe de aluno Gabriel, da Emuef João Guilherme Germano Borchardt.

Ranielly: Boa noite, posso te fazer três perguntas?

Maria Hinz Breger: Sim

Ranielly: O que achou dessa foto?

Maria Hinz Breger: Muito lindo, pois não tinha conhecimento e foi a escola que meus pais estudaram.

Ranielly: Qual foto mais te agradou? Por quê?

Maria Hinz Breger: a foto que está minha mãe.

Ranielly: O que essa fotografia te faz pensar sobre a escola e sua comunidade?

Maria Hinz Breger: Fico muito feliz, porque a escola está do jeito que sempre foi, desde o princípio.

APÊNDICE D - PROJETO DA EXPOSIÇÃO FOTOGRÁFICA: “UM OLHAR SOBRE A ESCOLA E A COMUNIDADE: COLORINDO O PASSADO”

INTRODUÇÃO

Este projeto é um desdobramento da pesquisa de doutorado desenvolvida pela professora Juber Helena Baldotto Delboni, sob a orientação da Profa. Dra. Gerda Margit Schütz Foerste (PPGE/UFES), com o tema Escola e Comunidade: diálogos sobre infâncias, fotografia e memória. Busca por meio de fotografias históricas e produzidas pelas crianças das escolas multisseriadas EMUEF João Guilherme Germano Borchardt e da EMUEF Adolpho Pagung, provocar reflexões sobre o passado, o presente e o futuro da escola e da comunidade do campo. As fotografias históricas pertencem ao acervo de antigas professoras e de famílias da comunidade, e as fotografias atuais são produzidas pelas crianças das duas escolas mencionadas, por meio de aparelhos de celular e câmeras digitais. Compreende momentos de oficinas sobre fotografia, produção de imagens fotográficas pelas crianças e análise das fotografias históricas e produzidas, em rodas de conversa. A culminância do projeto será uma exposição de fotografias para a comunidade.

JUSTIFICATIVA

A pesquisa de mestrado, desenvolvida em 2015 e 2016 resultou em um rico acervo digitalizado de fotografias que propiciaram uma análise histórica da escola EMUEF João Guilherme Germano Borchardt. No ano de 2018, já no doutorado, retornamos à comunidade para continuar os estudos, dessa vez envolvendo também as comunidades vizinhas de Alto Jetibá e Alto Caramuru, que frequentam a EMUEF Adolpho Pagung. Essas escolas foram criadas na década de 1950, pelo poder público, mas com forte participação das comunidades que se empenharam na construção e na manutenção, em tempos de carência de professores, e recursos como merenda e materiais. Essas escolas possuem registros imagéticos realizados, em grande maioria pelo fotógrafo local, o Sr. Lítio Rosa, durante a década de 1950 e 1960. Essas imagens fotográficas estão sob a guarda de antigas professoras e famílias, que guardam também as memórias desse tempo. Porém, esse acervo particular, muitas vezes não é acessível a todos, principalmente aos mais jovens. Todo esse material visual que fez parte da pesquisa de mestrado e agora da pesquisa de doutorado, precisa ser conhecido pela comunidade, principalmente pelas crianças das escolas do local, como forma de ressignificar essas memórias,

repensando o presente e o próprio futuro dessas escolas e dessas comunidades. Por outro lado, as novas formas de produção de imagem nos dias atuais, impõem às crianças outras maneiras de conceber e se relacionar com a realidade, que precisam ser consideradas e problematizadas. Portanto, esse projeto é uma forma de abrir a gaveta das memórias da comunidade, impulsionando outras experiências, outras maneiras de pensar a realidade local.

OBJETIVO GERAL

Ressignificar as memórias da escola e da comunidade, por meio de processos educativos mediados pela imagem fotográfica.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Proporcionar vivência de práticas fotográficas para que as crianças tenham familiaridade com o processo fotográfico;
- Provocar reflexões sobre o passado, o presente e o futuro da escola e da comunidade pela visualização das fotografias e outras atividades educativas;
- Promover oportunidades de trocas intergeracionais sobre as memórias da escola e da comunidade, mediadas pelas imagens fotográficas.

METODOLOGIA

A metodologia contempla o uso de fotografias históricas e de fotografias produzidas pelas crianças em aparelhos celulares. As imagens históricas são do acervo digital da pesquisadora compreendendo fotografias da EMUEF João G.G. Borchardt e da EMUEF Adolpho Pagung e foram reproduzidas do acervo de antigas professoras e de famílias da comunidade. Depois de visualizarem fotografias históricas, as crianças produzirão suas próprias fotografias que posteriormente serão projetadas em rodas de diálogos. Participarão também de oficinas com uso de recursos fotográficos como a técnica pinhole e cianótipia, em que revelarão as fotografias produzidas. Nessa perspectiva, o projeto compreende diferentes momentos: momentos em que as crianças visualizam as fotografias históricas, momentos de produção de imagens fotográficas, vivências de técnicas como pinhole e cianótipia e momentos de rodas de diálogos sobre as imagens.

Em outro momento as fotografias serão expostas para a comunidade, propiciando trocas intergeracionais sobre as memórias da escola e da comunidade. Esse momento da exposição será organizado em conjunto com as crianças e professores. Expostas à visualidade, as fotografias fazem a mediação das memórias, ativam indagações sobre passado e presente, ajudam a construir a memória social, entrelaçando presente com o passado e projetam o futuro. De forma resumida, o projeto compreende as seguintes atividades:

- 1 – Visualização das fotografias históricas;
- 2 – Produção das imagens fotográficas pelas crianças;
- 3 – Oficina sobre a técnica fotográfica com o professor Marcelo Mattos Gandini;
- 4 – Rodas de diálogos com as crianças;
- 4 – Exposição das fotografias.

PARTICIPANTES

08 alunos das escolas EMUEF João Guilherme Germano Borchardt (1º ao 5º)

21 alunos da EMUEF Adolpho Pagung (2º, 4º e 5º ano)

Professores: Natan Holz (Núcleo Comum); Enilda Helle Felz (Núcleo Comum); Rosiane Soares Ponath (Núcleo Comum), Solange Knaack (Artes); Marcia Lemke Rodrigues (Pomerano), Patricia Tesch Koehler (Pomerano) e Marcelo Augusto Bausen (Ed. Física), Josiele Schultz Turini (xadrez); Fátima Krüger Schiliwe (Auxiliar de Educação Especial) e Náira Kurth (estagiária).

Serventes: Elenita Gums Jastrow, Marizina Ott Gaed e Elineia Ott.

Pedagogas: Marluce Fardin e Gislaine Fardin Zaager de Almeida

Apoio técnico: Prof. Marcelo Mattos Gandini – Mestrado em Educação (PPGE/UFES) e professor de Arte do IFES Centro Serrano

Coordenação: Profa. Juber Helena Baldotto Delboni – Doutoranda em Educação (PPGE/UFES)

CRONOGRAMA

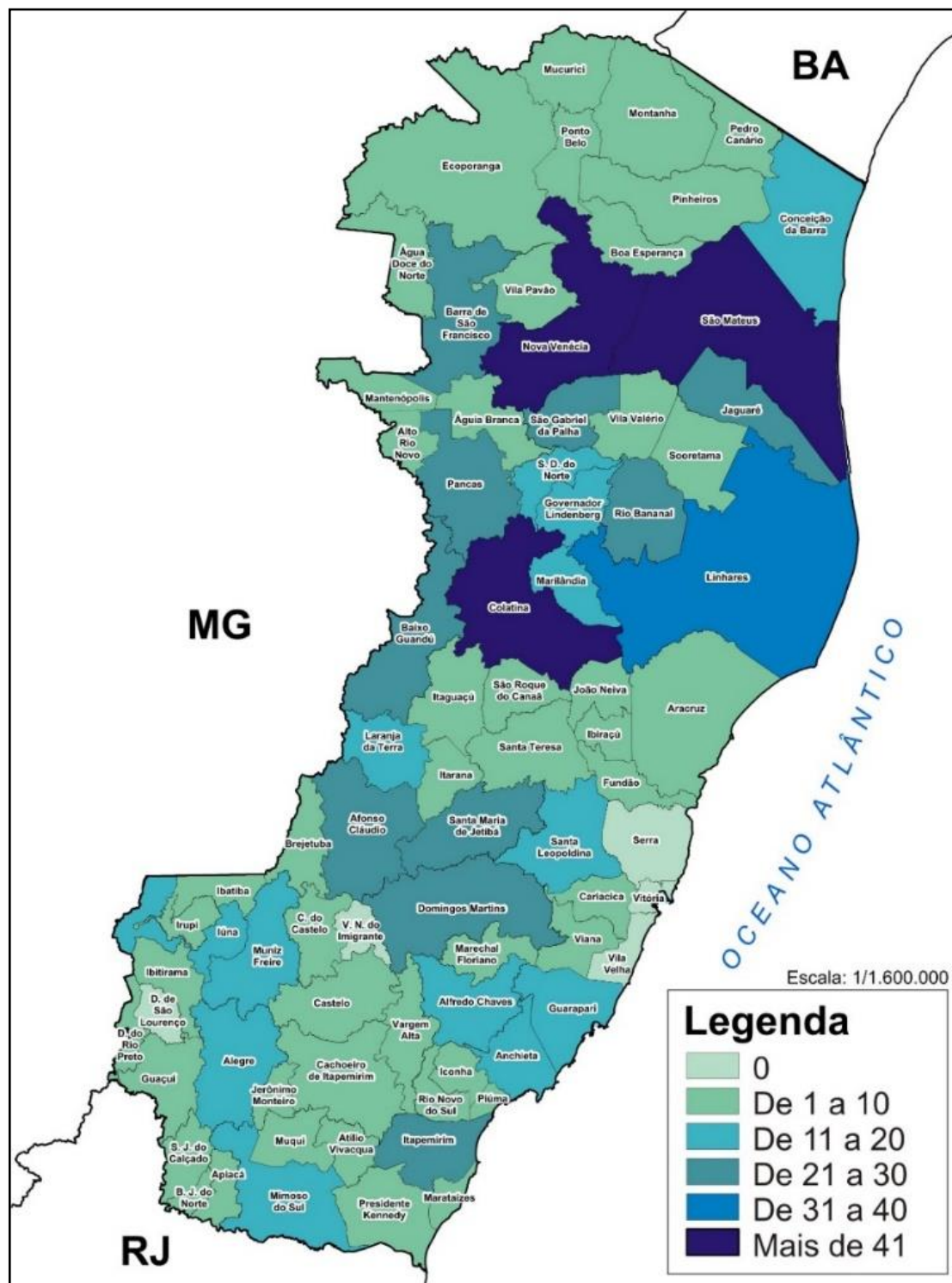
ATIVIDADES	PERÍODO	SUJEITOS ENVOLVIDOS
Reunião com as escolas para apresentação do projeto	07/05/2019	Pesquisadora, pedagogas e professores
Visualização das fotografias históricas e produção de fotografias pelas crianças	09/05 EMUEF Borchardt e 10/05 EMUEF Pagung	Alunos professores e Pesquisadora
Oficina 1 - Visor pinhole	14/05/2019	Pesquisadora, Professor Marcelo Gandini – IFES, alunos, professoras e pedagogas
Oficina 2 – Produção de negativos	21/05/2019	Pesquisadora, Professor Marcelo Gandini – IFES, alunos, professoras e pedagogas
Oficina 3 - Técnica cianotipia	28/05/2019	Pesquisadora, Professor Marcelo Gandini – IFES, alunos, professoras e pedagogas
Rodas de diálogos sobre as fotografias	13/06 EMUEF Borchardt e 14/06 EMUEF Pagung	Alunos e pesquisadora
Oficina 4 - Pinhole de lata	18/06/2019	Pesquisadora, Professor Marcelo Gandini – IFES, alunos, professoras e pedagogas
Preparação da exposição	Junho/2019	Pesquisadora, Professor Marcelo Gandini – IFES, alunos, professores e pedagogas
Exposição	Julho a dezembro de 2019	Pesquisadora, Professor Marcelo Gandini – IFES, alunos, professores e pedagogas

MATERIAIS

MATERIAIS	QUANTIDADE	VALOR UNIT. (R\$)	VALOR TOTAL (R\$)
Papel cartão preto	30 fl	0,90	27,00
Latas de leite ninho com tampa de metal	30 unidades	-	-
Papel camurça preto	8 fl	0,90	7,20
Papel fotográfico P&B	pct com 10 fls	145,00	145,00
Kit Revelador e fixador mais frete (sedex)	1	129,36	129,36
Papel vegetal 180 gr	1 bloco	25,00	25,00
Kit cianotípico (250 gr de citrato férrico amoniacal e 250 gr de ferricianeto de potássio) mais frete	2	75,26	150,53
Transparências	1 cx	93,50	93,50
Impressão de fotografias tamanho A3	45 (30 fotografias das crianças e 15 históricas)	6,00	270,00
Banner para entrada	1	120,00	120,00
Folders	500	-	750,00
*Painéis MDF	10	40,00	400,00
*Impressão em sistema envelopamento	20 (fotografias históricas)	50,00	1000,00
TOTAL	-	-	2.676,15

*Essa é uma das possibilidades de impressão, mas devido ao custo elevado, dependerá de apoio financeiro.

**APÊNDICE E - MAPA NÚMERO DE ESCOLAS MULTISSERIIDAS POR
MUNICÍPIOS DO ESPÍRITO SANTO - 2016**



Fonte: elaborado conforme Censo Escolar 2017-SEDU/GEIA/SEE