

A fotografia participativa como ferramenta de reflexão identitária: estudo de caso com jovens em contextos de exclusão social no Brasil e em Portugal

Daniel Rodrigo Meirinho de Souza

Tese de Doutoramento em Ciências da Comunicação

Setembro de 2013

Declaro que esta tese é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

O candidato,

Lisboa, 10 de Setembro de 2013

Declaro que esta Dissertação se encontra em condições de ser apreciada pelo júri a designar.

A Orientadora

O Co-orientador

Lisboa, 10 de Setembro de 2013

**A fotografia participativa como ferramenta de reflexão identitária:
estudo de caso com jovens em contextos de exclusão social no Brasil e em
Portugal**

Daniel Rodrigo Meirinho de Souza

Tese apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Ciências da Comunicação (especialidade Comunicação e Ciências Sociais), realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Cristina Ponte e do Professor Doutor Ricardo Campos

Apoio financeiro da Fundação para a Ciência e Tecnologia e do POPH/Fundo Social Europeu no âmbito do III Quadro Comunitário de Apoio, com a referência SFRH/BD/61172/2009

Dedico esse trabalho à José Manuel Meirinho

AGRADECIMENTOS

O conduzir uma investigação de doutoramento levou-nos de uma prática solitária a caminhos colaborativos suportados pelo apoio incondicional de pessoas e instituições que proporcionaram uma experiência de aprendizagem participativa. Por isso devo meus sinceros agradecimentos a esta extensa lista de pessoas.

Em primeiro lugar à minha orientadora Cristina Ponte por me conduzir ao mais profundo e deslumbrante caminho do conhecimento académico, a qual procurei honrar oferecendo o meu melhor. Por ter confiado no meu potencial e me orientado durante esta caminhada, através de suas indagações e críticas (quando necessárias) me empurrando a um percurso analítico de todos os passos e reflexões. Pela sinceridade, amizade e profissionalismo, devo-lhe grande parte da minha aprendizagem.

Agradeço ao meu coorientador Ricardo Campos, que desvendou um novo mundo de sabedoria, sempre me guiando com paciência e dedicação pelo reconhecimento atento e respeitoso do que os contextos e as pessoas as quais estudava me poderiam oferecer, como reflexo do meu pensamento crítico.

Congratulo-me pelo acolhimento, dedicação e amizade da Professora Amparo Huertas, da Universidade Autónoma de Barcelona, e da Professora Vera França, da Universidade Federal de Minas Gerais, por terem disponibilizado o interesse de discutir comigo meu projeto e me receberem em estimulantes estadias académicas nas cidades de Barcelona e Belo Horizonte que renderam proveitosas discussões. Foram fontes de inspiração e atenção.

Não poderia deixar de agradecer às instituições académicas que proporcionaram o desenvolvimento deste estudo como o Centro de Investigação Media e Jornalismo, pelo apoio logístico e pela inserção num grupo de investigadores de grande qualidade. Às organizações que acolheram e acreditaram no potencial social e transformador desta investigação como o ChildFund Brasil, a Associação de Promoção Infantil Social e Comunitária (APRISCO), o Conselho de Pais Criança Feliz, o Projeto Esperança e o Programa Escolhas. Aos colegas das instituições, Gelmária Lima, Júlio Santos, Maristânia Martins, Fátima, Rose Martins, Isadora Oliveira e em especial para meu amigo, fonte de inspiração e companheiro de partilhas profissionais e pessoais Dov Rosenmann.

Não poderia deixar de agradecer aos jovens que aceitaram participar desta investigação, partilhando os seus olhares e perspetivas que fundamentam este trabalho, assim como seus familiares e membros das comunidades. As suas identidades ficam guardadas comigo, assim como suas experiências, amizade e admiração por exporem suas preocupações, desejos e sonhos. A existência deste trabalho só é permitida devido a generosa partilha que me facultaram de suas vidas.

À Fundação para a Ciência e Tecnologia pelo apoio concedido nestes últimos quatro anos, no âmbito de Bolsa de Doutoramento (SFRH/BD/61172/2009), sem a qual esta dissertação dificilmente teria sido concluída.

Aos compreensivos colegas do grupo de doutorandos da Professora Cristina Ponte. Conceição Costa, Daniel Cardoso, Raquel Pacheco, Maria Marques e em especial aos que partilhei interesses comuns e foram neste percurso amizades inspiradoras – a Lúcia Marôpo, Ana Jorge, Maria José Brites, Kárita Francisco. Pela paciência e rigor linguístico à Marta Dias, Inês Branco. Aos meus amigos que suportaram minhas incansáveis tormentas no período de escrita da tese, Sofia Rodrigues, Ricardo Lopes, Gustavo Jaime, Carla Afonso, Giovana Figueiredo, Danielle Freire e Leonardo Veronez, João Vilhena, Marcelo Valadares, entre muitos outros.

Reconheço e agradeço o que sou hoje a partir dos exemplos inspiradores de humildade e afeição, aos meus pais Laurinda e Robério, à minha irmã Tatiana, que considero ser uma das pessoas mais batalhadoras que já conheci e aos meus sobrinhos Thales e Mateus. Agradeço singularmente à família que me acolheu com todo carinho e afeto, à Sandryne pela dedicação, Ary pela determinação e Vera pela harmonia.

Agradeço ao meu mais poderoso pilar e fonte de energia estes últimos anos, que sempre estive ao meu lado nos momentos mais difíceis, constantemente me encorajando com seu carinho, compreensão, motivação e presença, verbalizando uma incansável positividade, à minha esposa Soraya. Obrigado por todo amor, dedicação, paciência e ser uma inesgotável fonte de inspiração que deu significado a tudo isso. Agradeço por ter confiado em mim e por me ter conduzido nesta viagem ao porto mais seguro. Partilhar essa experiência consigo me fortaleceu. Ao olhar para trás, seria impossível completar esse desafio sem sua ajuda.

A todos, meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

Esta tese se fundamenta na investigação de como a imagem fotográfica pode ser uma ferramenta metodológica de investigação e análise com jovens provenientes de contextos em exclusão social. Nos propusemos desenvolver uma investigação-ação participativa em que a fotografia participativa e a visualidade possibilitassem a expressão, reflexão identitária e resgate de autoestima de jovens em situação de exclusão social no Brasil e em Portugal. Através de uma plataforma de intervenção social, procuramos discutir as produções visuais dos envolvidos no Projeto Olhares em Foco de si mesmos, dos seus grupos de pares, das suas famílias e das suas comunidades. Através deste estudo de caso as representações visuais transformaram-se num suporte para o desenvolvimento de um pensamento crítico (Freire, 1967; 1970) que levou a uma compreensão das perspetivas, necessidades e problemáticas pessoais e coletivas ilustradas nas fotografias e avaliadas pelo processo dialógico.

Participaram no estudo 56 jovens entre 11 e 21 anos, dos géneros masculinos e femininos, inseridos em organizações de cariz social e de desenvolvimento comunitário em três contextos sociais distintos: numa comunidade rural quilombola chamada Pega (Brasil), num contexto urbano periférico intitulado Vila Santana do Cafezal (Brasil) e num bairro social de realojamento identificado por Quinta do Mocho (Portugal). O trabalho de campo foi realizado entre Março de 2011 e Fevereiro de 2012, totalizando 5499 fotografias produzidas pelos participantes, nas 146 horas de oficinas e três exposições fotográficas comunitárias.

A base teórica foi estruturada nos *Youth Participatory Action Research* (YPAR) (Schensul *et al.*, 2004), na metodologia *Photovoice* (Wang e Burris, 1997) e nos princípios da educação para a consciência crítica do pedagogo Paulo Freire (Wallerstein e Bernstein, 1988).

Através dos quatro perfis identitários (o eu, os pares, a família e o meio) propostos para análise refletimos sobre os interesses e preocupações representados nas fotografias captadas pelos jovens participantes. A imagem fotográfica demonstrou ser uma ferramenta que amplia as formas de expressão dos jovens ao mesmo tempo que um recurso criativo que evidencia a existência de padrões e escolhas semelhantes entre os diferentes jovens que refletem os seus perfis identitários. As representações visuais nos forneceram uma série de informações detalhadas acerca das suas necessidades, problemáticas e ambientes de interação que possibilitaram amplas perceções sobre os significados criados pelos jovens participantes sobre si mesmos, seus grupos de pares, suas famílias e seus ambientes sociais.

Palavras-chave: fotografia participativa, jovens, identidade, exclusão social

ABSTRACT

This thesis aims to investigate how the photographic image can be used as a methodological tool in the research and analysis of young people from social exclusion contexts. In the present study, we conducted a Participatory Action Research using Participatory Photography and visuality to promote the expression, reflection on identity and self-esteem improvement of young people living in situations of social exclusion both in Brazil and Portugal. We used a social intervention platform to discuss the visual productions of those involved in the *Olhares em Foco* project, which was developed in the framework of the present study. The subjects of the visual productions were the participants themselves, their peers, their families, and their communities. The visual representations obtained in this case study provided the grounds for the development of critical thinking (Freire, 1967; 1970). This led to an understanding of the perspectives, needs, and personal and collective issues illustrated in the photos and evaluated by the dialogical process.

The study included a total of 56 young men and women aged between 11 and 21 years old, who were supported by social charity and community development organizations in three different social contexts: a rural *quilombola* community known as Pega (Brazil); a peripheral urban context named Vila Santana do Cafezal (Brazil), and a social estate named Quinta do Mocho (Portugal). Field work was performed between March 2011 and February 2012, and resulted in a total of 5499 photos produced by the participants during their 146 hours of workshops and in three community photo exhibitions.

The theoretical framework for the present study was based on the Youth Participatory Action Research (YPAR) (*Schensul et al., 2004*), the Photovoice methodology (Wang and Burris, 1997), and on the principles guiding the education for critical consciousness proposed by the pedagogue Paulo Freire (Wallerstein and Berstein, 1988).

The four identity profiles proposed for the analysis (self, peers, family, and community) were used to evaluate the interests and concerns represented by the young participants in the photos they took. The photographic image proved to be both a tool expanding young people's forms of expression and a creative resource which revealed similar patterns and choices between young people living in different contexts, thus reflecting their identity profiles. The visual representations provided detailed information about the young people's needs, issues, and social interaction environments, allowing a wide range of perceptions about the meanings created by the young participants about themselves, their peers, their families and their social environments.

Key words: participatory photography, young people, identity, social exclusion

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
PARTE I - REFERENCIAL TEÓRICO E CONTEXTUALIZAÇÃO	7
<u>CAPÍTULO 1 – A IMAGEM E SUAS APROPRIAÇÕES PELAS CIÊNCIAS</u>	8
Abordagem Introdutória.....	9
1.1 A imagem fotográfica nas Ciências Sociais e Humanas.....	10
1.2 A fotografia antropológica: a importância da fotografia para a etnografia.....	16
1.2.1 O mapeamento visual da humanidade: a necessidade de medir.....	16
1.2.2 Uma versão histórica da fotografia antropológica.....	19
1.2.3 O que a fotografia pode fazer pela Antropologia.....	27
1.3 A Sociologia Visual.....	30
1.3.1 A fotografia documental como base da análise sociológica visual.....	32
1.3.2 A correlação da visualidade com a Sociologia.....	33
1.4 O <i>photo-elicitation</i> como ferramenta analítica para a Antropologia e Sociologia.....	36
1.5 A fotografia enquanto documento.....	39
1.6 A contribuição da fotografia para a memória.....	42
Notas Conclusivas.....	45
<u>CAPÍTULO 2 – IDENTIDADES JUVENIS E VISUALIDADE</u>	49
Abordagem introdutória.....	49
2.1 Uma definição de juventude.....	51
2.1.1 A cronologia do termo juventude.....	51
2.1.2 A juventude enquanto conceito: os sujeitos problema.....	55
2.2 Identidade Juvenil.....	60
2.2.1 Uma conceitualização sobre identidade e seu estado de crise na adolescência.....	60
2.2.2 A identidade coletiva e o seu contributo para a adolescência.....	68
2.2.3 As relações familiares e com os grupos de pares na construção da identidade.....	72
2.2.4 Identidade cultural.....	77
2.3 Jovens, contextos globalizados e mediados.....	80
2.4 A imagem e os estilos visuais no centro do processo de reconhecimento.....	83
2.4.1 O corpo como modelo de representação visual juvenil.....	87
Notas conclusivas.....	91

CAPÍTULO 3 – CONTEXTOS DE EXCLUSÃO E VULNERABILIDADE	93
Abordagem introdutória	93
3.1 Exclusão Social.....	94
3.1.1 As origens do termo	94
3.1.2 Uma definição para a exclusão social contemporânea	96
3.1.3 Os jovens enquanto grupo em risco de exclusão e vulnerabilidade social	100
3.2 Os contextos das populações marginais no Brasil: do cortiço às periferias.....	105
3.2.1 A realidade dos jovens no Brasil: alguns aspetos.....	112
3.2.2 Alguns dados sobre a juventude no Brasil.....	116
3.3 O contexto da juventude em situação de risco social em Portugal	120
3.3.1 A política urbana de realojamento em Portugal	120
3.3.2 Os contextos de exclusão multiétnicos juvenis	123
3.3.3 Dados sobre a juventude portuguesa e suas problemáticas.....	127
Notas conclusivas	130
PARTE II - ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS	133
CAPÍTULO 4 – O OLHAR POR DIFERENTES LENTES: A FOTOGRAFIA PARTICIPATIVA	135
Abordagem introdutória	135
4.1 A fotografia participativa como elemento metodológico da investigação-ação	136
4.2 <i>Photovoice</i> : Uma ferramenta participativa para o desenvolvimento local	140
4.2.1 <i>Photovoice</i> e os contributos da educação para a consciência crítica	142
4.2.2 Benefícios e potencial do <i>Photovoice</i> : a contextualizar o método	148
4.2.3 O método <i>Photovoice</i> aplicado a populações juvenis.....	154
4.2.4 Desafios, dilemas e constrangimentos do método <i>Photovoice</i>	156
Notas Conclusivas.....	161
CAPÍTULO 5 – METODOLOGIAS	163
Abordagem introdutória	163
5.1 A investigação-ação participativa	164
5.2 Justificações, questões orientadoras e objetivos da investigação.....	169
5.3 A construção da amostra	176
5.3.1 Consentimentos informados e proteção de privacidade	181
5.4 Instrumentos e técnicas de recolha da informação.....	182
5.5 Desafios e limitações no uso das PAR	188
5.6 Questões éticas relacionadas ao uso de métodos participativos visuais com jovens.....	192

Notas conclusivas	197
PARTE III - CONTEXTOS E RESULTADOS	199
<u>CAPÍTULO 6 – O PROJETO OLHARES EM FOCO</u>	<u>201</u>
Abordagem introdutória	201
6.1 Aplicação da metodologia visual participativa: O projeto Olhares em Foco.....	202
6.2 Descrição dos projetos desenvolvidos.....	206
6.2.1 A Comunidade Pega: um contexto rural.....	206
6.2.2 A Vila Santana do Cafezal: um contexto urbano	214
6.2.3 A Quinta do Mocho: um contexto multiétnico.....	224
6.2.4 Dados quantitativos dos três contextos sociais	232
6.3 Continuidade e sustentabilidade da proposta: jovens multiplicadores	234
6.5 Desenvolvimento de conhecimentos e competências.....	236
Notas conclusivas	249
<u>CAPÍTULO 7 – A FOTOGRAFIA COMO FERRAMENTA DE DEBATE E RECONHECIMENTO SOCIAL: A ANÁLISE DOS RESULTADOS</u>	<u>251</u>
Abordagem introdutória	251
7.1 Análises transversais das representações visuais dos jovens	252
7.1.1 Dados referentes a amostra global das fotografias produzidas	257
7.1.2 Representação Pessoal: O mundo do eu	258
7.1.3 Representação dos pares: Os meus amigos.....	267
7.1.4 Representação da família: Minha família	277
7.1.5 Representação da comunidade: A minha comunidade	287
7.1.6 Análise de discursos relativos a necessidades, problemáticas e recursos comunitários associados aos contextos juvenis	299
7.2 Barreiras associadas à participação	304
7.2.1 Barreiras associadas ao género.....	305
7.2.2 Limitações logísticas do projeto Olhares em Foco.....	314
Notas conclusivas	320
<u>CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES FUTURAS</u>	<u>321</u>
<u>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>	<u>337</u>

ANEXOS 363

Anexo I – Tabelas quantitativas das imagens por contexto, participante, categoria e variável. 364
Anexo II - Cronograma proposto das atividades 370
Anexo III- Declaração de consentimento informado 372
Anexo IV - Termo de cessão de direitos sobre imagem e direitos autorais 373
Anexo V – Proposta do projeto Olhares em Foco 374
Anexo VI – Carta convite do ChildFund Brasil 379
Anexo VII – Convite cartazes e panfletos das exposições 380

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: investigação-ação participativa com jovens/competências de aprendizagem 169
Tabela 2: Projeto Olhares em Foco na Comunidade Pega (Vale do Jequitinhonha) 208
Tabela 3: Projeto Olhares em Foco na Vila Santana do Cafezal (Aglomerado da Serra) 217
Tabela 4: Projeto Olhares em Foco no bairro da Quinta do Mocho (Loures) 228
Tabela 5: Detalhamento Quantitativo do trabalho empírico..... 233
Tabela 6: Categorias e variáveis de análise das representações visuais com as respectivas descrições 254
Tabela 7: Números e percentuais de participantes pelo género, pela quantidade e média de fotografias..... 257
Tabela 8: Cruzamento da quantidade de fotos com ou dos grupos de amigos com a das feitas das famílias 269
Tabela 9: Variáveis mais representativas nos três contextos sociais 299
Tabela 10: Recursos e problemáticos apontados pelos jovens nos diálogos sobre as imagens produzidas 302

INTRODUÇÃO

“[a fotografia participativa] é um processo pelo qual as pessoas podem identificar, representar e melhorar a sua comunidade através de uma técnica fotográfica específica. É confiada câmaras nas mãos de pessoas que lhes permite agir como documentaristas, e potenciais catalisadores de ação social e de mudança, em suas próprias comunidades.

O método usa do imediatismo da imagem visual e das histórias que à acompanham para fornecer e promover um meio eficaz de compartilhamento participativo e de conhecimentos para criar políticas públicas saudáveis” (Blackman 2007: 10).

Desde sua invenção, até à sua alargada acessibilidade, a fotografia foi tratada como uma janela que observa o mundo tal qual ele se apresenta. Após muitos debates acerca da veracidade e representação fidedigna de uma realidade estática, a imagem fotográfica passou a ser compreendida como um novo formato de enquadrar as diversas perceções do mundo real. Segundo Susan Sontag (1986), essa transição se deu “com o consumo estético emergente das sociedades industriais no início do século XX, transformando os seus cidadãos em viciados imagéticos” (1986: 31-32). A autora ressaltou que a acessibilidade dos indivíduos às representações visuais do mundo ampliou as perspetivas que limitam o enquadramento fotográfico.

Na década de 90, Baudrillard (1998) afirmou que a “produção de realidade” a partir de narrativas mediáticas visuais criou um mundo de simulações e simulacro, que expandiria as experiências vividas. Na mesma década, Maffesoli (1996) referiu que a sociedade da imagem demarcaria o fim do individualismo e o nascimento de ambientes tribais, caracterizados pela convergência entre práticas arcaicas e o desenvolvimento tecnológico. Para o autor, a imagem na contemporaneidade gera laços sociais e eterniza instantes efémeros, não sendo o seu conteúdo o formador de uma nova sociedade, mas o elemento que promove a uma socialidade.

Esta perceção visual da realidade passa pelo exercício autoral de quem produz a imagem, sendo-a um conjunto de escolhas que refletem o repertório cultural e pessoal de cada indivíduo. Após um longo caminho em que a imagem fotográfica permeou entre a arte e a tecnologia, as críticas conduziram para um entendimento de que o meio se tornaria um objeto que fragmenta uma determinada realidade no espaço e no tempo, immortalizando o momento e ativando memórias. As lembranças de um passado que já se foi poderiam continuar vivas e eternizadas de forma efémera na representação fotográfica.

Estudiosos e entusiastas da fotografia passaram a compreendê-la não apenas como janela, mas como um espelho que ultrapassa a percepção do objeto que o sujeito retratou ao apertar o disparador, aprofundando o olhar numa subjetividade além do enquadramento e indo de encontro com os interesses e preocupações do seu produtor. Todo o processo que vai desde o ato de escolha do que será captado até as formas de disseminação imagética são processadas nesta tese a partir da possibilidade de compreensão da imagem fotográfica enquanto ferramenta metodológica e estratégia participativa para a reflexão individual e coletiva.

Partimos destas linhas gerais e da importância da Cultura Visual para a sociedade contemporânea como pontos geradores desta investigação, direcionada a utilizar a imagem como instrumento reflexivo e de *empowerment* em jovens provenientes de contextos de exclusão social e vulnerabilidade. Através desta investigação-ação participativa de quatro anos nos propomos a refletir como a visualidade pode incidir sobre certas mudanças individuais e coletivas, a partir de suas perspectivas e experiências pessoais (Marshall e Rossman, 2006).

Utilizamos de forma intensiva as teorias de Paulo Freire (1970) que nos guiaram a percepção de que indivíduos são criadores de cultura e capacidade crítica para refletirem acerca dos problemas que os afetam diretamente. Estudar as percepções dos jovens a partir de uma ferramenta criativa e que os estimulem a falarem das suas preocupações e experiências foi a desafiante tarefa deste trabalho. O projeto Olhares em Foco foi a nossa plataforma de investigação, onde a fotográfica participativa foi trabalhada como um importante elemento de representação e reflexão identitária de três grupos de jovens de diferentes contextos sociais provenientes de meios desfavorecidos no Brasil e em Portugal.

Através de uma proposta de intervenção social, com base nas análises e discussões das fotografias produzidas pelos participantes, procuramos estabelecer uma relação de reflexão identitária dos adolescentes envolvidos no projeto, a partir de parâmetros de relações sociais estruturadas e compreensão das formas de representação visuais de si (*self*) (Atkinson *et al.*, 2002), dos seus grupos de pares (Buckingham, 2008; Feixa, 1998), das suas famílias (Steinberg e Morris, 2001) e das relações estabelecidas com o espaço e o ambiente onde encontram inseridos (Feixa, 1998). Estes foram os quatro perfis identitários decodificados nas análises dos resultados (Creswell, 2007).

Este trabalho possui dois objetivos conjugados que estiveram presentes de forma paralela em todas as etapas do processo. A partir da responsabilidade social e comunitária, o objetivo geral da intervenção social foi o de *estimular uma reflexão crítica sobre os seus direitos e sobre a sua identidade (pessoal e coletiva) a partir do registo de imagens e do debate acerca da relação entre os jovens, a sua família e a sua comunidade, estimulando um papel pró-ativo na sociedade e na construção dos seus projetos de vida*. Por sua vez, o objetivo de investigação académica, criado para complementar a ação, foi o de *compreender se a imagem fotográfica pode ser um elemento importante de (re)construção e reflexão identitária de jovens provenientes de contextos socioeconómicos vulneráveis*.

Para alcançar estes objetivos, duas estratégias de investigação foram dinamizadas: 1 - Promover competências de captação fotográfica e comunicação visual entre os jovens; 2 - Estimular nos participantes a reflexão a partir das fotografias e dos debates, sobre as suas bases identitárias, raízes culturais, problemáticas, necessidades e recursos comunitários.

Como Banks (2001) havia sugerido sobre os métodos participativos visuais, as fotografias produzidas pelos jovens para o projeto Olhares em Foco serviram para motivar uma colaboração mais estruturada entre o investigador e os participantes, assim como para desenvolver competências nos envolvidos para documentar e refletir sobre suas realidades. A partir da experiência e perceção visual de cada jovem, foram promovidos diálogos sobre as questões que eles apontavam ser importantes, tanto a nível individual quanto coletivo, estimulando um processo de *engagement* e *empowerment* juvenil (Wang e Burris, 1994, 1997; Wang *et al.*, 1996).

A dedicação do investigador ao estudo e ação social com populações juvenis não é recente. O estímulo para o desenvolvimento deste estudo parte sua da sua experiência dos nove anos de militância e intervenção social em projetos de comunicação comunitária e protagonismo, envolvendo jovens em contextos de risco e vulnerabilidade no Brasil e em Portugal. Esta pesquisa reúne uma série de perceções e reflexões teóricas fundamentadas num conhecimento empírico acumulado ao longo dos últimos anos.

A opção metodológica que caracteriza este trabalho está fundamentada nos usos da fotografia participativa (Clover, 2006; Prins, 2010; Singhal *et al.*, 2007), associada com os aspetos metodológicos que incorporam elementos de uma abordagem baseada nos *Youth Participatory Action Research* (YPAR) (Schensul *et al.*, 2004; Cammarota,

2007; Schensul e Berg, 2004; Cammarota e Fine, 2008). Esta investigação-ação participativa visual desenvolve-se com características etnográficas, contudo não segue um modelo metodológico específico de aplicação da fotografia participativa, por não haver especificamente um manual que sugere orientações metodológicas e para a aplicação com jovens em situação de exclusão. Apesar do *Photovoice* (Wang e Burris, 1997) ser uma das nossas bases metodológicas, iniciamos esse trabalho com a percepção de que cada contexto social e cultural necessitava de distintas e enquadradas estratégias de intervenção, direcionada para os indivíduos e ambientes em que os objetivos e questões de partida da investigação se mantivessem (Wilson, 2007).

A questão que vem nos acompanhando baseia-se em *Como pode a fotografia ser utilizada como ferramenta de debate e reflexão para o reconhecimento social e identitário de jovens em situação de risco social?*

O texto que se segue é resultado de um referencial teórico conjugado em um trabalho empírico que se encontra está organizado em três partes, contendo sete capítulos que representam o percurso de uma aprendizagem adquirida ao longo deste tempo de pesquisa. A primeira parte é composta pelas reflexões teóricas e conjuga toda uma recolha bibliográfica que permite enquadrar esta investigação num conjunto de teorias e indagações que consideramos relevantes para a operacionalização do estudo sobre imagem, juventude e contextos de exclusão. Recuperamos alguns aspetos históricos e conceptuais relativos que definem nosso objeto de estudo.

O primeiro capítulo introduz e contextualiza o conceito de imagem e o papel da visualidade nas Ciências Sociais e Humanas. Esta parte oferece ao trabalho uma revisão de literatura e contextualização histórica sobre os usos e implementações da imagem fotográfica nas investigações e análises sociais. Identificamos o percurso que fez com que a fotografia passasse de uma invenção do século XIX, com traços puramente estéticos de representação de uma realidade, para uma ferramenta útil e eficaz de pesquisa académica.

O segundo capítulo vem a contribuir com a definição de juventude e a correlação entre o desenvolvimento identitário na adolescência e a importância da visualidade. Refletimos acerca dos processos de construção da identidade dos jovens a partir do entendimento das suas relações interpessoais e intrapessoais, seus pares, família e ambiente social. Teorias que discutem os estágios de desenvolvimento identitários na adolescência, como as de Erick Erikson (1968) e James Marcia (1980), fazem parte do

nosso marco teórico, sobretudo, suas análises sobre as crises deste processo, as formas de representação, as apropriações e consumos visuais deste grupo social. Estas conceptualizações servem como base argumentativa para discutirmos a importância da visualidade e da autorrepresentação esta etapa da vida de um indivíduo, tornando a imagem em um aspeto determinante para as suas relações pessoais e a sua aceitação nos grupos de pares (Ferreira, 2008).

O terceiro capítulo encerra a primeira parte com a definição do fenómeno da “exclusão social” nos contextos contemporâneos e uma análise de terminologias como risco, vulnerabilidade e resiliência, que fizeram parte de constantes reflexões dos territórios em que esta investigação se dedicou a estudar. Uma exposição descritiva é feita em torno dos dados e políticas sociais sobre a juventude acerca das problemáticas, causas e consequências dos contextos de exclusão social no Brasil e em Portugal.

Na segunda parte, dedicada às metodologias, o quarto capítulo se debruça nos usos e implementações da fotografia participativa e no método *Photovoice* como ferramentas de pesquisa e análise social. Através de uma revisão de literatura, identificaremos algumas técnicas metodológicas visuais participativas, assim como a sua aplicabilidade com o propósito de caracterizar contextos de vida dos jovens, através de suas percepções. Por fim, levantaremos o debate acerca de alguns dilemas, desafios, vantagens e limitações da fotografia participativa como ferramenta de intervenção, estratégia de relações e análise de resultados empíricos.

O capítulo 5 tem um carácter relevante por apresentar as estratégias e processos metodológicos. A finalidade é justificar as escolhas, os objetivos, questões da investigação, problemas de partida e as ferramentas de composição analítica das narrativas visuais e resultados. Discutimos as possibilidades dos usos participativos de meios visuais (fotografia), a levar em consideração experiências anteriores e relatadas por estudos de referência. Contextualizamos a nossa amostra e refletimos sobre alguns constrangimentos e questões éticas relacionadas com o uso dos métodos visuais com os grupos juvenis encontrados neste trabalho.

A terceira parte é a conjugação de todo um percurso que se descortina com a apresentação dos resultados e análises, posicionados frente à literatura teórica referida em consequência das escolhas metodológicas e desenho propostos na investigação. No capítulo 6 nos dedicamos a desenvolver uma síntese sobre a plataforma de investigação-ação participativa, fundamentada no do projeto Olhares em Foco, pormenorizando de

forma descritiva e analítica os contextos sociais, os jovens participantes, as estratégias e as logísticas aplicadas neste trabalho. Após mapearmos a nossa experiência participativa, descrevemos as mudanças a nível individual dos jovens envolvidos como forma de compreendermos o desenvolvimento de competências técnicas e habilidades psicossociais associadas à participação (Wallerstein e Bernstein, 1988).

Por fim, o capítulo 7 reflete todo um momento de experimentação e aprendizagem académica adquirida em que confrontamos os referenciais teóricos com os resultados e análises empíricas encontradas. Este serve-nos ainda de encadeamento para nossas análises referentes as representações visuais e os processos. Baseamo-nos nas implicações dos referenciais teóricos numa prática participativa a partir da observação das imagens fotográficas e diálogos ofertados pelos jovens participantes. As observações analíticas estão divididas em duas partes. A primeira analisa as formas de representação visual com base nas fotografias produzidas pelos jovens de si próprios, de suas famílias, grupos de pares e comunidade. A segunda apresenta a reflexão sobre algumas barreiras à participação associadas ao género e à logística, que nos conduzirá às implicações de uma investigação-ação participativa estruturada no caso do projeto Olhares em Foco.

Para finalizar, resumem-se nas conclusões as principais reflexões retiradas deste percurso proporcionado por uma proposta de intervenção social, associada a esta pesquisa. Ao refletirem sobre esse processo a investigação contribui para a compreensão crítica das problemáticas, necessidades e recursos comunitários que afetam diretamente nos processos de mudança pessoal e coletiva. Apresentamos algumas recomendações direcionadas a propostas futuras baseadas na fotografia participativa e nos contributos que esta pesquisa oferece à investigação académica.

A conjugação deste material nos possibilitará avaliar os desafios e aplicabilidade de uma investigação-ação participativa com jovens. As suas perspetivas nos fazem refletir acerca do potencial transformador e interventivo que as investigações sociais possam ofertar para que indivíduos envolvidos.

À semelhança da Introdução, o resto do texto foi escrito respeitando o Acordo Ortográfico de 1990.

PARTE I

REFERENCIAL TEÓRICO E CONTEXTUALIZAÇÃO

CAPÍTULO 1 – A IMAGEM E SUAS APROPRIAÇÕES PELAS CIÊNCIAS

Abordagem Introdutória

Neste capítulo pretendemos discutir o papel da imagem, mais especificamente fotográfica, e da visualidade no campo das Ciências Sociais e Humanas. Tal reflexão oferecerá respostas para questionamentos que interpelam sobre o verdadeiro valor epistemológico da imagem no ato e na produção científica. Traçaremos um percurso em que classificamos o uso da imagem fotográfica nas Ciências Sociais e Humanas em três diferentes contextos de implementação. O primeiro em que a imagem é utilizada como um documento de consulta, a ilustrar o trabalho empírico investigativo. O Segundo a coloca-a como instrumento fulcral da pesquisa científica, sendo a representação visual o próprio objeto de análise (Becker, 1974). Ainda é possível identificar um terceiro contexto, no qual a imagem fotográfica pode ser o elemento de diálogo e relações entre o investigador e o investigado. Este modelo foca-se na apropriação e participação dos indivíduos a serem estudados no processo de investigação na qual designam-se as metodologias participativas visuais como a fotografia participativa ou (Lorenz e Kolb, 2009; Lykes, 2001; Prins, 2010; Singhal *et al*, 2004; Wang, 1999; Blackman e Fairey, 2007), o vídeo participativo (Harrison, 2002), o desenho (Bolton *et al*, 2001) e a banda desenhada (Baird, 2010) como suportes imagéticos.

A imagem fotográfica, apesar de uma desconfiança e recusa por algumas disciplinas científicas, pode ser entendida como um dos processos imagéticos mais rapidamente aceites e adaptados na história da ciência. Uma das razões para esse reconhecimento repousa no argumento da imagem fotográfica ser uma das tecnologias óticas que registavam e credibilizavam fenómenos, para além dos limites da visão. Mostrar ou demonstrar eventos, locais e culturas obrigava a que cada observador procedesse ao seu próprio visionamento, através de desenhos. Com a possibilidade de representação das constatações e análises, em diferentes campos através do novo instrumento, a ciência passou a apoderar-se desse dispositivo de representação.

Este capítulo oferece uma revisão de literatura e contextualização histórica sobre os usos e implementações da imagem fotográfica em algumas disciplinas das ciências sociais e humanas, como a Antropologia e a Sociologia. Identificaremos quais os percursos que fizeram com que a fotografia passasse de uma invenção do século XIX, com traços puramente estéticos de representação de uma realidade, para uma ferramenta útil e eficaz de análise social. Propomo-nos a aprofundar uma reflexão a partir do entendimento dos papéis e funções sociais nos quais a imagem tem vindo a assumir como registo e memória.

1.1A imagem fotográfica nas Ciências Sociais e Humanas

Possivelmente mais do que em outros períodos históricos, a visualidade assume no quotidiano das sociedades ocidentais uma importância e centralidade que assentam não apenas na quantidade e diversidade de imagens que cada sujeito acede e produz, mas também nos seus diversos fins. A investigadora Ana Caetano (2008) reforçou a importância da cultura visual e afirmou que “a documentação imagética pessoal encontra-se hoje presente e plenamente integrada em praticamente todas as esferas da vida em sociedade” (2008: 3).

Em grande medida o mundo é catalogado e pensado visualmente devido à rapidez com que os novos dispositivos de captação imagética são introduzidos nos contextos de registo e simulação da realidade. Parte das imagens oriundas de processos físicos e químicos ou digitais é procedente do desenvolvimento científico e tecnológico que ocorreu no século XIX. O processo de disseminação científica acompanha esta tendência, quando pensamos que os *media* e as tecnologias visuais são hoje os principais impulsionadores desta dinâmica, tal como a impressão e a gravura o foram alguns séculos atrás.

A comunicação revela-se um dos territórios privilegiados para o desenvolvimento da visualidade científica, através das diversas produções mediáticas que são trabalhadas e como objeto de análise reflexiva académica (Ribeiro, 2005). É possível afirmarmos que a ciência, com as suas tecnologias e imagens, participa plenamente da cultura visual contemporânea, tendo contribuído muito para as

características que nos fazem reconhecê-la atualmente através dos seus padrões estéticos e simbólicos (Campos, 2007; 2011).

A ciência produz imagens sob diferentes formatos que a auxiliam na tarefa de conhecer e refletir o mundo, ultrapassando as áreas artísticas e chegando ao campo das humanidades, da saúde e da tecnologia. Por consequência lógica, estas imagens podem ser moldadas pelo olhar da ciência para forjar a normatização de um discurso em seu benefício. Ou seja, o olhar, as tecnologias de observação e registo visual estão historicamente circunscritos. Dependendo do contexto social, a forma como um indivíduo observa o mundo pode contribuir para um determinismo civilizacional (Sauvageot, 1994), onde as imagens podem servir como provas culturais e sociais de um povo ou momento histórico.

Parece inquestionável o interesse crescente que a imagem vem suscitando no meio académico. Seja tomada enquanto objeto, enquanto utensílio de trabalho e veículo de transposição de conhecimento científico ou ainda como instrumento participativo de recolha de informações. Este processo está correlacionado com o fato de a imagem e os seus mecanismos de produção, manipulação, distribuição e recepção terem sofrido uma forte aceleração e expansão no último século. A cultura visual que encontramos atualmente convive com os fluxos de redes, a massificação e a globalização. As imagens circulam ao redor do mundo em álbuns, catálogos e redes virtuais, possuindo uma vida efémera, dependentes das rápidas mutações tecnológicas e dos circuitos de comunicação e consumo.

A imagem é simultaneamente um objeto de fascínio, de desconfiança e de temor, seja no campo político, social ou campo académico, manifestando uma apreensão singular perante o fenómeno. Não é de estranhar que as diferentes discussões e debates acerca do surgimento e expansão vertiginosa de meios como a televisão, o cinema ou até a Internet, tenham tido e continuem a ter ecos representativos no campo científico. A cada novo surgimento destes fenómenos comunicacionais, vários trabalhos e análises científicas surgem na academia.

A imagem proveniente destes circuitos tem sido dissecada, debatida, interpretada, sob diferentes perspetivas e orientações teóricas e metodológicas (Campos, 2007). O interesse que a imagem enquanto objeto de estudo desperta nos meios científicos corresponde, de certa forma, a uma necessidade de domesticação, dado o seu potencial subversivo e subjetivo. Esta domesticação pode ser pensada através do seu

conhecimento, da sua dissecação, da categorização dos seus efeitos e da classificação dos seus recetores.

As tecnologias visuais têm vindo a afirmar-se como preciosos modelos auxiliares nas mais diversas áreas disciplinares. Enquanto ferramenta de trabalho e meio de transmissão de conhecimento são diversos os processos tecnológicos adotados. A fotografia ou o vídeo são alguns exemplos utilizados com o intuito de auxiliar os estudos académicos com a finalidade de enriquecer o conhecimento ou comunicar o saber acumulado. “Esta relação íntima entre imagem, visualidade e ciência vai consolidando o terreno para uma das mais importantes invenções tecnológicas da história recente da humanidade: a fotografia” (Campos, 2007: 131).

O processo que se viria a ser conhecido como fotografia, que é a ferramenta de trabalho desta investigação, foi iniciado na segunda década do século XIX, por Nicephore Niépce, e aperfeiçoado por Louis Daguerre que, em 1839, o torna conhecido por Daguerreótipo¹. Na história da fotográfica consta que os primeiros fotogramas² foram feitos com a intenção de registrar e fixar uma imagem (Gernsheim, 1966). No entanto, há registros anteriores de experiências em que objetos foram projetados em folhas de papel impregnada de cloreto de prata para registrar as suas silhuetas. Em 1790 os pesquisadores Thomas Wedgwood e John Herschel captam os contornos de folhas e vegetais mediante a ação da luz sobre o couro branco impregnado de nitrato de prata³. Essas primeiras experiências não obtiveram êxito na permanência das imagens, já que por falta de técnica de fixação, o registro esvanecia. Em 1819, John Herschel, através do tiosulfato de sódio, conseguiu um fixador capaz de reter a imagem registrada. Antes do anúncio oficial, em 1839, da descoberta da fotografia na França, o inglês William Henri Fox Talbot desenvolveu experimentos para a obtenção de cópias por contato de folhas, rendas e desenhos utilizando a ação da luz (Newhall, 2002). Chamou estas cópias de “desenhos fotogênicos” que depois ficou conhecido como *talbotismo* (Sousa, 2004).

Tais processos transformam por completo a forma como a cultura ocidental passou a aceder à realidade visível do mundo em que vive. Esta é uma história que não

¹O Daguerreótipo é um dos primeiros processos fotográfico a gravar e exibir uma imagem de forma permanente. Por isso tornou-se o primeiro utilizado comercialmente. Daguerre repassa a patente ao Governo francês em troca de uma pensão vitalícia.

²Fotogramas são produções em que não se utiliza câmara fotográfica. Nesse tipo de prática uma fonte de luz incide sobre o papel emulsionado contornando e registrando a silhueta do objeto que estiver sobre o papel (Monforte, 2007). Não há a mediação da câmara e o resultado é uma cópia única e sem negativo fotográfico.

³Base química do processo de fotossensibilização fotográfica.

termina no século XIX, com a fotografia. O século seguinte foi um ambiente fértil no que toca as invenções científicas e tecnológicas, muitas das quais estão, mais ou menos, diretamente ligadas ao campo da visão e da visualidade (Campos, 2007; 2011).

A fotografia passou a ser, desde as suas origens, justificada e legitimada como uma tecnologia ao serviço da ciência. Fato que é comprovado pela sua rápida adoção em áreas distintas do conhecimento, particularmente na exploração de culturas e territórios longínquo e desconhecidos. Monique Sicard (2006), em sua obra *A Fábrica do Olhar - Imagens de Ciência e Aparelhos de Visão (Século XV-XX)* adiantou que entre 1839 e 1880 foram realizadas oficialmente cerca de 300 viagens fotográficas, por parte de franceses e ingleses. Isso sem contar com todos os exploradores, viajantes e cientistas que utilizaram o recurso visual de forma particular, sem registos formais.

Colocar a imagem fotográfica como um instrumento que iria favorecer a ciência implicava considerá-la um reflexo verossímil do real. Sua natureza mecânica assegurava uma exatidão até então desconhecida, fruto da concordância absoluta entre objeto e representação. Dela decorriam as suas principais qualidades: uma força documental e uma capacidade de comprovação que se opunha, de certo modo, à subjetividade e à idealização da arte, e que acabou por transformá-la num dos instrumentos privilegiados do século XIX. A análise da imagem que a academia do século XX viria impor à fotografia vai além da simples discussão do seu atestado de presença; passa para um questionamento que permeia a decomposição das estruturas simbólicas e do conteúdo que aquela carrega.

Basta referenciar o trabalho de análise das imagens fotográficas por uma geração de antropólogos coletadas por fotógrafos viajantes, missionários, comerciantes e exploradores no período colonial. Os académicos, em seus gabinetes, em contato com esse testemunho fotográfico utilizaram o recurso fotográfico como documento. Apesar de a visão destes povos e espaços ser fruto de interpretações pouco embasadas no conhecimento do campo, e restrita aos limites técnicos da escolha do enquadramento dado pelos fotógrafos, alguns cientistas viram nessa prática a possibilidade de estudo da natureza e do homem. O evolucionista Charles Darwin utilizou fotografias para estudar expressões e gestos em sua obra *Expression of the emotions in man and animals* (1871) (Prodger, 2009). Para a ciência, desde o princípio a fotografia apresenta um uso pragmático. O advento da fotografia favoreceu uma mudança na percepção científica devido ao seu caráter técnico e suas possibilidades de expressão visual.

No entanto nem todas as correntes científicas reconheciam a fotografia como uma ferramenta vantajosa e como um instrumento metodológico na investigação académica. Bourdieu *et al.* (1965) explicam que a acessibilidade da população, em termos técnicos, à fotografia vem desvalorizar a imagem fotográfica como uma representação legítima da realidade. Outro aspecto é que as ciências sociais, através de procedimentos metodológicos analíticos, buscam, por vezes, uma objetividade que a imagem fotográfica pode não vir a possuir.

Apesar de concordarmos que a fotografia apresenta visões, perspetivas e esquemas de perceção dos seus criadores, pensamos que estas se podem tornar elementos muito subjetivos enquanto instrumentos de análise. Contudo, ao mesmo momento que refletimos a desconfiança direcionada para a utilização da fotografia em estudos científicos, esquecemos de nos questionar se a informação recolhida através do discurso direto é dotada de objetividade e veracidade plena. A subjetividade e a distorção dos dados para o benefício da investigação podem ser adquiridos tanto no uso de recursos visuais como textuais e orais (Collier, 2001; Pink, 2001). Mesmo com toda a discussão sobre a veracidade da imagem fotográfica, a utilização da fotografia como metodologia visual está em clara expansão. Este desenvolvimento deve-se a Antropologia Visual e a Sociologia Visual que se utilizam da imagem como complemento e recolha de informações de indivíduos e grupos sociais.

Ricardo Campos (2007; 2011) defendeu uma distinção entre duas correntes de doutrinas epistemológicas que sancionam o emprego dos métodos visuais. O entendimento desses modelos é que vai ditar os formatos nos quais a imagem poderá vir a ser classificada e categorizada na investigação científica (Pink, 2001; Ruby, 1996; Banks, 1995 e 2001; MacDougall, 1997). Para o autor, a primeira de tradição positivista/naturalista se contrapõe com uma segunda pós-positivista/colaborativa. “A abordagem científico-realista ou, se quisermos, naturalista (de tradição positivista), tem sido a dominante no campo da sociologia e antropologia visuais” (Campos, 2007: 249). Nesta, o dispositivo visual retrata o real sem distorção do mesmo, baseando o ato de captação da imagem como um vestígio do real. Como complementou o autor, “a tradição naturalista tende a apresentar-nos o mundo como transparente, ignorando o fato de existir um mediador que filtra a informação de acordo com fatores arbitrários que apenas ele domina” (2007: 249). Como o dispositivo carrega consigo o conceito de verdade e objetividade, a fotografia passa a ser compreendida como uma “testemunha

ocular” que demanda uma confiança do observador, que se revela no dito popular: *as imagens não mentem*. Os esforços para a legitimação da imagem passam pela validação das suas características de objetividade e representatividade de um determinado real.

Contudo, pensamos que o estatuto ontológico da imagem fotográfica é sugerido pelo contexto em que ela foi captada, mais do que por uma natureza que não é discutida e está no cerne da sua essência. É com base nesta polémica, acerca da transparência e objetividade dos dispositivos visuais, que o pensamento pós-positivista de Campos (2007) foi fundamentado, em que o contexto social influencia a produção e o conteúdo imagético.

«Num mundo pós-positivista e pós-moderno, a câmara é condicionada pela cultura da pessoa por trás do aparato; isto é, filmes e fotografias estão sempre relacionados com duas situações: a cultura dos que são filmados e a cultura dos que filmam» (Ruby, 1996: 1345).

O resultado da captação não retrata apenas quem esteve na frente do dispositivo, mas quem o manuseou. Assim, a subjetividade se emerge através dos olhares de quem produz ciência e que o indivíduo é responsável pelos diversos entendimentos e construções sociais sobre o mundo em que vive. É nesta tomada de consciência que o modelo colaborativo vem a romper com a tradição positivista, em que o sujeito/cientista apresenta novas questões e análises, bem como um novo modelo de coleta e transmissão desse pensamento científico (Hammersley e Atkinson, 1983) baseado na participação dos sujeitos pesquisados. A essência colaborativa pode potencializar algumas propriedades esquecidas na análise das imagens (MacDougall, 1997; Pink, 2001; Ruby, 1980 e 1996) que vão além da compreensão estética para o entendimento dos códigos, símbolos e o potencial retórico que o recurso visual possui.

O cruzamento disciplinar e entendimento dos olhares que são impostos sobre um determinado contexto torna possíveis novas formas de análise e reflexão social. A câmara invisível utilizada por muitos cientistas passa a ser a câmara subjetiva, que permite a investigação uma documentação mais precisa do contexto social. A Antropologia e Sociologia visuais são provenientes desta transdisciplinaridade e passam a nos proporcionar, de poucas décadas para cá, estudos que vão mais além e apontam uma nova mudança deste uso tradicional da fotografia na pesquisa social. “O modelo ideal sugere uma colaboração entre o sujeito e o investigador ao invés de um fluxo

unidirecional de informações” (Harper, 1998: 35). Este formato colaborativo é onde se fundamenta este trabalho, em que a imagem fotográfica não é apenas um elemento que estabelece relações e diálogos entre os pesquisador e os sujeitos estudados. Este modelo proporciona processos de mudança e representações diferenciados, em que ninguém melhor para representar a sua realidade e seus contextos do que os próprios interlocutores.

1.2A fotografia antropológica: a importância da fotografia para a etnografia

1.2.1 O mapeamento visual da humanidade: a necessidade de medir

No século XIX, a fotografia desempenhou um papel cada vez mais significativo no desenvolvimento da Antropologia Física⁴ em contraponto com a Antropologia Cultural⁵, e rapidamente se tornou uma ferramenta muito popular entre os antropólogos físicos, botânicos e investigadores das ciências médicas.

Os modelos de medição antropométrica apareceram com grande força na academia europeia para a categorização étnica e racial de povos distintos. Na segunda metade do século XIX o método fotométrico para identificação e classificação de indivíduos foi desenvolvido e bastante utilizado na ciência. O presidente da Academia Francesa de Artes e Ciências, Etienne-Renaud-Augustin Serres, tentou criar o *Museu de Fotográfico das Raças Humanas*, em 1845. Seu sonho, que não viria a ser concretizado, pretendia reunir modelos fotografados de diferentes povos e etnias e compará-los através de imagens fotográficas de vários tipos e formatos físicos (Theye, 1989: 61).

As ciências médicas também viriam a apropriar-se do recurso fotográfico na época. Na segunda metade do século XIX, o neurologista francês Jean-Martin Charcot

⁴A Antropologia Física, também chamada “antropologia biológica” ou bioantropologia, estuda os mecanismos de evolução biológica, herança genética, adaptabilidade e variabilidade humana, primatologia e o registo fóssil da evolução humana. A disciplina está diretamente ligada à biologia e estuda a natureza do homem, sua origem, suas estruturas fisiológicas e anatômicas.

⁵A Antropologia Cultural tem por objetivo o estudo do homem e das sociedades humanas na sua vertente cultural, abrangendo aspetos arqueológicos, etnológicos e linguísticos na tentativa de compreensão das especificidades da natureza humana e suas manifestações.

utilizou fotografias antropométricas⁶ em suas aulas de anatomia humana e para estudos de casos neurológicos. Charcot criou, em 1881, um laboratório fotográfico no Hospital *Pitié-Salpêtrière*, em Paris, onde fez as célebres imagens de crises histéricas, catalogando as cerca de 4.300 mulheres internadas no centro psiquiátrico. Pedro Miguel Frade (1992) sustentou que Charcot se encarregou de estabelecer, com recurso da fotografia, uma matriz figurativa suscetível de definir tipos a partir dos casos singulares e, assim, operar “a fundamentação das aparências das histéricas para um conceito empírico da histeria” (1992: 146). A fotografia neste momento teria sido um “procedimento experimental (um utensílio de laboratório), um procedimento museológico (arquivo científico) e de ensino (elemento de transmissão)” (Didi-Huberman, 1982: 33).

Porém, é na configuração da imagem descritiva do indivíduo ou de grupos sociais que a fotografia se consolida como recurso de análise antropométrica. Dois métodos surgiram após 1869 para a recolha de material fotográfico antropométrico científico. “Estes foram nomeados em homenagem aos seus respetivos inventores: Thomas Henry Huxley e John Lamprey” (Spencer, 1992: 99). O biólogo darwinista Huxley⁷ desenvolveu diretrizes para fotografias de indivíduos desnudos, tanto frontais como de perfil, ao lado de uma régua marcada, com uma distância fixa da câmara. “Huxley também recomendava fotografias separadas da cabeça, tanto frontal como de perfil” (Van Duuren, 2007: 21).

Para a disseminação das suas orientações, Huxley esperava gerar um número suficiente de fotografias aderindo ao seu sistema conclusões estatísticas para comparações raciais (Van Duuren, 2007). No entanto, o sistema mostrou estar longe da perfeição exigida pela academia. Era evidentemente difícil determinar as verdadeiras medidas dos sujeitos através das imagens fotográficas e o método foi abandonado por ser impraticável. Como os seus resultados possuíam alguns erros, Huxley encontrou poucos adeptos (Edwards, 2001).

Ainda em 1869, Lamprey sugeriu um outro sistema, baseado num fundo com uma grelha formada por quadrados de 2x2 polegadas, em molduras de 3x7. O sujeito deveria estar desnudado, em frente à grelha, e seria fotografado frontalmente e de perfil. De acordo com Van Duuren (2007), objeções similares foram levantadas sobre o

⁶A fotografia antropométrica é uma fusão entre a técnica fotográfica e o método da antropometria que passa pela medição do corpo humano ou suas partes para classifica-lo mediante padrões.

⁷Na altura presidente da *Ethnological Society of London*.

processo, especialmente em relação à precisão. Embora este tivesse sido menos criticado, talvez pela sua simplicidade, facilidade e relativa precisão, coleções de fotografia refletiram a influência deste sistema, utilizado em diversas partes do mundo até à entrada do século XX.

Na virada do século XIX, o inspetor da polícia francesa e investigador Alphonse Bertillon desenvolve através da fotografia o “sistema antropométrico de identificação” como uma técnica que viria a ser chamada de *Bertillonage*. Esta veio a irradiar para o mundo, a partir do “Serviço de Identidade Judiciária” da Prefeitura de Polícia de Paris, como parâmetro de identificação criminal e judicial através da medição de onze partes do corpo humano a partir de imagens fotográficas. A fotografia passaria a ser não mais apenas um campo de índices para se tornar uma ferramenta capaz de denunciar e de acusar (Phéline, 1985).

A Antropologia passaria neste momento a ser uma disciplina comparativa, à procura de signos, marcas, inscrições e diferenças cravadas na superfície da pele humana capazes de serem registradas fielmente através de uma película: a fotográfica. Esse esforço generalizado, que Samain (2001) chama de “tipologização” da espécie humana, conduziu aos experimentos referentes a fotografias antropométricas mencionados de Thomas Henry Huxley, John Lamprey, Hugh W. Diamond, John Conolly, Jean-Marie Charcot e Albert Londe, entre outros.

Étienne Samain (2001) alertou que a antropologia francesa de meados do século XIX era “uma antropologia pobre e que titubeia. Situa-se bem aquém do ‘nível das outras ciências’ e precisa de ‘socorro’” (Samain, 2001: 116). No entanto, os novos porta-vozes das ciências naturais – a maioria médicos, naturalistas ou zoólogos – acreditavam que o advento da fotografia viria revolucionar parte do mundo científico. Este auxílio à Antropologia que Samain argumentou é complementado pelo artigo do crítico Ernest Conduché, redigido em 1855 na revista *La Lumière*⁸. “Que meio mais seguro, que base mais sólida pode possuir o etnologista a não ser uma multidão de provas fotográficas realizadas em todo lugar?” (Conduché, 1855: 50). Naquela altura já se idealizava um mapeamento visual da humanidade.

⁸La Lumière foi a primeira publicação francesa dedicada à fotografia. A primeira a alimentar um debate que, desde a divulgação da sua invenção do daguerreótipo (1839) “Durante exatos 17 anos, de 1851 a 1867, La Lumière deu conta de um apaixonante e múltiplo debate sobre a imagem fotográfica” (Samain, 2001: 116).

Ainda que a fotografia tivesse multiplicado, aos milhares, os registros dos tipos e das raças humanas, Samain (2001) salientou que ela permaneceu nos primeiros cinquenta anos do século XX subutilizada, no que toca aos estudos da espécie humana. Esse primeiro modelo, que mais adiante se transformaria na Antropologia Visual, não passou de uma tentativa mais ou menos bem-sucedida de aproximação do corpo visível e da exterioridade do ser humano. Um corpo do qual se media para comparar o “conjunto” aos padrões do europeu industrializado reflete os vestígios de um pensamento colonial.

A fotografia antropométrica ofereceria condicionantes excessivamente restritivos de catalogação, identificação e distinção étnica e racial, por ser realizada em estúdios. A imagem fotográfica necessitava de um contexto e rapidamente sentiu-se a necessidade de mover o processo de captação imagética para o campo.

1.2.2 Uma versão histórica da fotografia antropológica

Segundo a antropóloga Paula González (2011) na Antropologia estruturada no século XIX e na primeira metade do século XX, é possível encontrarmos registros fotográficos que ilustravam estudos variados acerca de distintos grupos culturais. Esse desenvolvimento passou da categorização dos indivíduos por métodos antropométricos feito pela Antropologia Física para o entendimento das manifestações culturais, defendido pela Antropologia Cultural. “Este período é visto na história da disciplina como uma transição entre um pensamento evolucionista para um mais relativista” (González, 2011: 91), em que o trabalho empírico realizado a longo prazo pelos antropólogos começou a instituir novas ferramentas de análise e perspectivas necessárias para extração das teorias sobre o entendimento das relações entre os indivíduos.

No caso da fotografia etnográfica, a que alguns autores chamam de fotografia antropológica (Collier, 1967) e outros de fotoetnografia (Harper, 2005), não pode ser creditada a existência de apenas uma história legitimada pela academia. Ricardo Campos (2007) apontou para diversas histórias que relatam as primeiras experiências do

uso da câmara fotográfica nos estudos antropológicos⁹. Relatos estes que vem afirmar que “a história oficial de qualquer esfera da vida humana é, no fundo, o olhar mais consensual sobre um determinado período cronológico. A legitimidade do discurso resulta da sua oficialização” (Campos, 2007: 187).

Neste sentido, a história oficial da fotografia antropológica tende inevitavelmente a ignorar experiências individuais, tendências menos estruturadas e por vezes invisíveis a nível académico. Da história formal estão de fora todos aqueles que se situam fora dos eixos centrais do pensamento e da ciência e dos estudos científicos. Campos (2007) alertou para a existência de uma história anterior e outra posterior à institucionalização da disciplina Antropologia Visual. “Encontramos uma narrativa de pessoas e iniciativas pioneiras que levam, posteriormente, à fundação de uma área disciplinar com identidade própria e, igualmente, a história mais recente de uma subdisciplina académica formalizada, com ramificações e propostas diversificadas” (Campos, 2007: 189).

Por isso, não nos arriscamos em mensurar “a” história da fotoetnografia, sem ter em consideração as suas diferentes trajetórias. Na sequência do argumento anterior, procuramos entender o papel da imagem fotográfica na Antropologia e o uso de outros elementos visuais, consentindo com as ideias de Campos (2007). O antropólogo entende a Antropologia Visual como “um território académico que professa métodos, que correspondem a um processo singular, através do qual se constroem olhares e retratos da alteridade, historicamente balizados” (2007: 189). É por isso importante situar o contexto da evolução cronológica do uso destas ferramentas no trabalho dito etnográfico. Como em muitos dos casos os trabalhos não académicos não se encontram publicados, e por isso difícil referenciá-los, fomos em busca de alusões de fotógrafos documentaristas, viajantes, exploradores, entusiastas e também de antropólogos que utilizaram pioneiramente a fotografia em seus estudos.

Mencionámos anteriormente que nas ciências sociais e médicas algumas experiências foram desenvolvidas no campo da fotografia antropométrica (Edwards, 2001; Spencer, 1992; Petherbridge, 1997) e a Antropologia Física (Theye, 1989). Todavia os viajantes colonialistas e exploradores foram os primeiros a utilizar a imagem

⁹Uma vez que este trabalho não está alocado na Antropologia, mas sim na comunicação (sendo o estudo antropológico uma das bases desta investigação), não iremos entrar na discussão dos conceitos e dos termos mais apropriado para ser utilizado, mas sim na função do uso do registo fotográfico no trabalho de campo.

fotográfica como elemento para relato da observação no campo das ditas comunidades “nativas” dos territórios ocupados ou visitados (Edwards, 2001). A expansão colonial e a produção de relatos pictóricos culminaram em diversos manuais para relatórios etnológicos, como o produzido pela *British Association for the Advancement of Science*, em 1854. Nestes textos são “apresentados um conjunto de instruções para cônsules, políticos, residentes e viajantes em que indica como devem ser coletadas as informações de forma padronizada dos diferentes tipos raciais, costumes e práticas, recomendando a obtenção de retratos individuais dessas pessoas, mediante processos fotográficos” (Brisset Martin, 1999).

A consolidação da fotografia como dispositivo representacional e o seu uso pela Antropologia possuíram origens muito próximas (Harper, 2005). Dois anos depois de Louis Daguerre, em 1839, ter apresentado a revelação em chapas fixas de imagens positivas, foi fundada a *Sociedade para a Proteção dos Aborígenes* (1841), precursora do *Real Instituto de Antropologia*, de Londres. Poucos anos mais tarde os investigadores deste organismo académico viriam a utilizar a nova invenção para registar visualmente nativos chineses (Itier, 1843) e norte-americanos, bem como os escravos africanos na Carolina do Sul. Desde 1850 os fotógrafos viajantes estiveram presentes em rituais de populações isoladas e singulares fora da Europa e América do Norte (Jezequel, 1992).

Contudo, Elizabeth Edwards (2008) alertou para um mercado informal que viria a surgir no final do século XIX sedimentado na venda de imagens fotográficas a instituições e centros de estudos antropológicos por viajantes exploradores. Estes iam ao campo captar, sem nenhum acompanhamento ou objetivo técnico, rituais e hábitos de populações ditas “exóticas”. Como caso elucidativo Edwards (2008) comentou que, entre 1865 e 1870, um retrato de um velho indígena tirado por um fotógrafo profissional, Thomas J. Washbourne, em seu estúdio de Melbourne, Austrália, fez parte de uma série registos fotográficos de aborígenes feitos para venda e para serem usados em cartões-de-visita¹⁰. Por volta de 1870, alguém teria comprado o cartão-de-visita de Washbourne. O destino da fotografia era Berlim e a *Berliner Gesellschaft für*

¹⁰O Cartão-de-visita ou *Carte-de-visite* é o nome dado a um antigo formato de apresentação de fotografias, patenteado pelo fotógrafo francês André Adolphe Eugène Disdéri em 1854. De tamanho diminuto (9,5 x 6 cm), a foto era colada num cartão de papel rígido um pouco maior (10 x 6,5 cm). O *carte-de-visite* tornou-se modismo mundial durante os anos de 1860 e popularizou a arte do retrato, conferindo ao fotografado o *status* de distinção e representação social (Mauad, 1996).

Anthropologie, Ethnologie und Urgeschichte (Sociedade Berlinense de Antropologia, Etnologia e História Primitiva). O mesmo retrato foi publicado pelo etnógrafo alemão Carl Dammann numa edição da *Anthropologisch-Ethnologisches Album in Photographien* (1874). A publicação continha cerca de 600 imagens. Quase todas tinham tido um percurso idêntico ao da fotografia de Washbourne (Edwards, 2008). Como estes, alguns outros casos de venda de fotografias para o mercado científico foram relatados. Na primeira página de um caderno pertencente a A. E. Franks, curador responsável pelas coleções etnográficas do *British Museum*, do século XIX, surge uma lista de moradas de fotógrafos alemães e de vendedores do mercado de fotografias científicas. Este comércio de fotografia para fins de análise científica “revela a forma como a comunidade interpretativa reproduzia os seus valores em torno de imagens sem conhecimento dos contextos. Onde as informações passariam a ser credíveis num contexto científico pela análise especializada” (Edwards, 2008: 10).

De acordo com Douglas Harper (2003), a fotografia antropológica, na sua fase inicial, foi considerada um instrumento científico utilizado para recolher dados objetivos. Este viria a contrapor-se ao modelo de captação das memórias de viagem ou de aventura, como era feito no caso da fotografia colonial. A ironia do início da fotoetnografia, como Edwards (1992) apontou, é que as imagens precisas e “objetivas” de tipos de corpo e formas antropométricas possuíam teorias consistentes apoiadas na ideologia colonial que, no passar dos anos, passou a ser deliberadamente rejeitada. “A subjetividade inserida na imagem fotográfica se transformou no interesse contemporâneo, atraindo investigadores para a introdução da câmara fotográfica nos estudos” (Harper, 2003: 242).

Em 1893, o botânico e explorador Everard Thurn publicou um dos textos mais célebres que oferece um conjunto de informações e faz uma análise crítica sobre a possibilidade da câmara fotográfica auxiliar o trabalho de entendimento das relações humanas no trabalho de campo. A obra intitulada *Anthropological uses of the camera* (1893) relata o seu estudo realizado no fim do século XIX e início do XX na Guiana Inglesa e Venezuela. Com um pensamento fortemente colonialista, comum na academia da época, Thurn foi presidente do *Royal Anthropological Institute* (1919-1920) e ainda Governador e Secretário Colonial do Governo Britânico em Fiji. Neste documento, entre outras recomendações, apontou que a captação fotográfica “deve ser reconhecida quase como um dever de um viajante educado das partes menos conhecidas do mundo

para colocar no registo permanente, antes que seja tarde demais (...); tais registos podem ser infinitamente ajudados pela câmara” (Thurn, 1893: 184).

Poderíamos ir mais além nas diversas experiências de exploradores colonialistas. Contudo, pelo seu caráter por vezes catalogador, preferimos dar continuidade à nossa contextualização cronológica pelas práticas estruturadas de investigadores que utilizaram a imagem fotográfica como recurso de análise antropológica. Enquanto investigações empíricas destacamos o trabalho de Franz Boas que, desde 1886 e durante 40 anos, estudou os povos indígenas *Kwakiutl* residentes no noroeste do Canadá. Em 1897, Boas publicou sua conceção da estrutura social dos *Kwakiutl* sob o título *Organization and the secret societies of the Kwakiutl Indians*.

Edward S. Curtis (1868-1952) foi outro nome relevante no que toca ao registo e recuperação das culturas indígenas norte-americanas. Iniciou o seu trabalho em 1900 financiado pelo banqueiro e empresário JP Morgan. A Curtis é creditada, por alguns livros e autores (como Gidley, 1998; Gamboa, 2006), a primeira fotografia publicada de um nativo norte-americano: a imagem da Princesa *Angeline* (1896), filha do Chefe *Sealth* de Seattle. O contributo mais importante de Curtis para o desenvolvimento do uso da imagem nas investigações científicas é que ele acreditava num modelo de registo fotográfico de grupos sociais e culturas como fonte importante de preservação histórica e fez disto o seu trabalho ao produzir cerca de 40 mil imagens de 80 tribos dos EUA (Gamboa, 2006).

No início do século XX, o antropólogo polaco Bronislaw Malinowski, reconhecido como o “pai do trabalho de campo” (González, 2011) e uns dos fundadores da Antropologia Social, usou o recurso fotográfico em sua estadia entre os habitantes das Ilhas Tobriand, no trabalho intitulado *Argonauts of the Western Pacific* (1922). O investigador utilizou a fotografia para registar os rituais, o trabalho, as casas, as festas, “dentro do que entendemos naquela época como um estudo clássico, em que a cultura é vista como uma totalidade em si mesma, que pode ser explicada através da análise de suas diferentes partes” (González, 2011: 94). Malinowski fez o uso do equipamento fotográfico com base no retrato posado, descrevendo os momentos célebres e colocando os retratados de maneira em que fiquem bem na imagem¹¹. Nos anos 30 o antropólogo

¹¹Essa foi uma escolha estética pessoal do antropólogo, pois lembramos que na década de 20 os recursos fotográficos eram mais modernos e não necessitavam, exclusivamente, de que os fotografados ficassem posados sem movimento como no daguerreótipo.

Claude Lévi-Strauss fez mais de três mil fotografias durante o seu trabalho de campo no Brasil, com os índios *Nambikwara*, no norte do estado de Mato Grosso e em Rondônia (Lévi-Strauss, 1995).

No entanto, o primeiro trabalho em que a fotografia foi utilizada por antropólogos como elemento de análise e registro, e não apenas como uma ilustração de estudos, foi o de Margaret Mead e Gregory Bateson, em Bali e na Papua-Nova Guiné. O estudo, que viria a revolucionar a Antropologia Visual moderna, utilizou também filmes etnográficos num extenso trabalho realizado entre 1936 e 1938. Imersos na cultura local, os investigadores documentaram a natureza do povo balinês, enfatizando os relacionamentos pessoais para observar as formas de socialização e a linguagem não-verbal utilizada pelos indivíduos. A câmara fotográfica serviu para registrar as relações culturais, em muitos casos captadas em sequência para oferecer uma visão espacial ao observador. “Neste sentido, as fotografias e os vídeos davam a oportunidade de preservar esses momentos numa espécie de resgate de formas de vida que inevitavelmente poderiam se transformar ou até desaparecer” (González, 2011: 96).

Uma seleção de 759 fotografias, entre as mais de 25 mil imagens captadas durante a estadia em Bali (Jacknis, 1988), resultou num dos primeiros livros da Antropologia Visual - *Balinese Character: A photographic analysis* (1942), onde a fotografia não ilustrava apenas o trabalho, era ela o próprio instrumento de análise. Na primeira parte do livro, Mead fez uma apresentação das características mais importantes da cultura balinesa. Em seguida, encontram-se 100 páginas com seis fotos cada, feitas pelo seu marido Bateson. Desta forma, Mead e Bateson solidificaram as bases do que seria o futuro da Antropologia Visual a ter em conta a imagem como um documento para explicar e descrever certos fenômenos sociais. Tal como Ira Jacknis explicou:

«Mead e Bateson não foram os primeiros antropólogos para usar a câmara no campo (...) Mas o trabalho em Bali está entre os primeiros usos da fotografia na Antropologia como um dispositivo de gravação primária, e não de mera ilustração» (Jacknis, 1988: 165).

Achutti (1997) concorda com o pioneirismo quando declarou que “eles não foram os primeiros a levar a câmara para campo, mas talvez tenham sido os primeiros a utilizar os recursos visuais como principal ferramenta no trabalho de levantamento de dados etnográficos” (1997: 25). Rosane Andrade (2002) valoriza o trabalho de Mead e

Bateson e destacou que a obra dos autores consiste numa autêntica revolução metodológica nas técnicas de coleta de dados e consolida a fotografia como excelente ferramenta na investigação cultural.

«Mesmo com o interesse na elaboração dos estudos, Mead e Bateson analisavam estes povos como indivíduos a partir de uma observação participativa visual. Uma pesquisa que vem de uma compreensão e aprendizado, resultado dessa observação e empatia. Antropologia aplicada não é apenas um meio de ver e registrar é um modo de participar e perceber o outro» (Andrade, 2002: 71).

Passados mais de 20 anos, desde a publicação de Mead e Bateson, um investigador e fotógrafo norte-americano consolidou a fotografia como uma ferramenta analítica na Antropologia. Em 1967, John Collier publicou pela primeira vez a sua obra *Visual Anthropology: Photography as a Research Method*, que foi revista e ampliada pelo seu filho Malcolm Collier, em 1986. A publicação fornece instruções para o uso da fotografia na investigação antropológica, como entendimento dos contextos, da comunidade, ambientes domésticos, tecnológicos e a dinâmica social. Jenna Harte e Leslie Thomson (2011) confirmam que “a história moderna da pesquisa visual em Antropologia foi lançada por John Collier” (Harte e Thomson, 2011: 2).

Em criança, Collier foi atingido por um automóvel e teve várias lesões traumáticas cerebrais e perda auditiva (Harte e Thomson, 2011). Talvez como uma medida compensatória, o seu sentido visual floresceu. Nos anos 40 ele trabalhou como fotógrafo documental para a *Farm Security Administration* (FSA)¹² e desenvolveu diversos estudos antropológicos com nativos da América do Sul e do Oeste dos EUA.

Em 1986, Malcolm Collier amplia a obra do seu pai e reedita-a, firmando e defendendo a importância do uso da imagem fotográfica nos trabalhos de cunho etnográfico. Os autores veem a fotografia como uma ferramenta de coleta de dados e de enriquecimento da relação entre o investigador e o informante, que multiplica as possibilidades de obtenção de dados relevantes para a investigação. Collier declarou que:

«A câmara é outra extensão instrumental dos nossos sentidos, que pode gravar em baixa escala de abstração. A câmara, por seu caráter ótico, tem uma visão mais ampla. Não importa como selecionamos uma unidade que desejamos fotografar, o dispositivo

¹²No próximo tópico falaremos com mais detalhes da *Farm Security Administration* e da sua importância para a fotografia documental, na Antropologia e na Sociologia.

registra fielmente este assunto especializado e também todos os outros elementos associados dentro de foco e escopo de sua lente. Esta capacidade faz do equipamento fotográfico uma ferramenta valiosa para o observador» (Collier, 1986:7).

Para esses autores, a câmara é um dispositivo através do qual os indivíduos estão acostumados a ver na sociedade moderna e que lhes oferece uma informação específica sobre a realidade que os rodeia, diferentes dos olhares sobre o cotidiano. “A fotografia tem afetado gradativamente o pensamento moderno. Nós estamos mudando nossos pontos de vista do mundo para nos aproximarmos da visão universal da câmara” (Collier, 1986: 08)¹³. Também pode ser vista como uma linguagem universal que atravessa diversas fronteiras. “A linguagem não-verbal através de um fotorrealismo é uma linguagem que é mais compreendida interculturalmente. Essa fluência do reconhecimento é a razão básica da câmara poder ser um elemento muito importante na comunicação antropológica e na sua análise” (Collier, 1987: 09).

Harper (2003) alertou, no entanto, que raras etnografias visuais desenvolveram o modelo teórico oferecido por Bateson e Mead (1942) e a atenção aos detalhes empíricos solicitado por John Collier e Malcolm Collier (1967; 1986). Os projetos ainda eram insuficientes para a implementação de um método fidedigno. “Os experimentos de uso da fotografia na Antropologia passariam a residir no *background* dos desenvolvimentos vigorosos da imagem em movimento, como o vídeo” (Harper, 2003: 242).

Ricardo Campos (2011) apontou que, apesar destes estudos marcarem um pioneirismo, a imagem passou a sofrer um gradual descrédito acadêmico que só começou a se dissipar a partir da década de 70¹⁴, “obrigando uma série de revisões de pressupostos e procedimentos que se encontram na base do ato etnográfico” (Campos, 2007: 242). Os impedimentos financeiros para a compra e manutenção do equipamento foram um ponto crucial para a diminuição dos dispositivos no campo. Utilizar essas ferramentas necessitava um grande investimento material e humano (Brigard, 1995). Campos (2011) complementou que filmar e fotografar até à década de 60 era bastante dispendioso. Um ambiente que viria a mudar com a popularização das câmaras portáteis

¹³No entanto, outros autores que fazem uma crítica pós-moderna da imagem fotográfica discordem deste conceito de universalidade da visão fotográfica e sim da visão restrita e emoldurada (John Tagg, 1988; Batchen, 2004; Bazin, 1945).

¹⁴Em 1973, o *International Comittee on Ethnographic and Sociological Film* vem a reconhecer que esta área se encontrava num processo de reavaliação e crescimento sem precedentes (Campos, 2011)

com preços e formatos mais acessíveis, contribuindo para uma maior divulgação e apropriação dos meios audiovisuais (Heider, 1995; Brigard, 1995).

No fim do século XX e no início do novo milênio a Antropologia Visual tem vindo a afirmar-se enquanto disciplina e a ganhar de novo fôlego e *status* acadêmico. Diversos centros de investigação e correntes ao redor do mundo consolidam o uso de recursos visuais em estudos antropológicos e sociológicos. O fato é que vivemos numa sociedade com base na visualidade e estes formatos se refletem nos métodos acadêmicos de interpretação social. Com os formatos digitais e a popularização e hibridização dos dispositivos, aumentam os estudos e textos em que utilizam a imagem num recurso somatório e extremamente válido no trabalho empírico (Ruby, 2000; Pink, 2001 e 2006; MacDougall, 1997; Marcus, 1998; Banks, 2001; Ribeiro, 2005).

1.2.3 O que a fotografia pode fazer pela Antropologia

Como relatámos, um percurso foi traçado para que a imagem fotográfica pudesse ser compreendida como um instrumento ativo, complementar e aditivo nos estudos acadêmicos das Ciências Sociais e Humanas. A fotografia oferece ao campo científico, além da capacidade de medir, contar e comparar, um aporte visual útil para a análise dos contextos sociais. Um dos maiores desafios para a Antropologia Visual é passar do objeto icónico ao objeto concetual, com suas expressões discursivas. Para isso, pensamos ser necessária uma sistematização rigorosa dos dados visuais encontrados na investigação.

Acerca da contribuição da imagem fotográfica para o trabalho empírico Collier (1973) apontou que a fotografia é um processo de abstração, embora seja em si um processo vital para a análise. “Assim, quando fotografamos, devemos nos considerar empenhados num trabalho de sutilezas” (Collier, 1973: 44-45). A Antropologia Visual vem reforçar a ideia que a imagem, após ter passado por diversos processos de entendimento e reconhecimento, não deve mais estar separada do saber científico para um entendimento mais amplo das esferas sociais. Os recursos visuais para a disciplina não são apenas um suporte de pesquisa, são também um meio de comunicação e expressão do comportamento cultural. Desta forma “a Antropologia Visual não almeja,

dentro dos novos padrões da investigação, apenas esclarecer o saber científico, mas humanisticamente compreender melhor o que o outro tem a dizer para outros que querem ver, ouvir e sentir.” (Andrade, 2002: 110-111).

Segundo Achutti (1997), esse domínio técnico aliado ao olhar treinado do antropólogo pode levar à construção de um trabalho fotoetnográfico que venha a ser relevante, “não só como mais uma das técnicas de investigação empírica, mas também como uma outra forma narrativa que, somada ao texto etnográfico, venha enriquecer e dar mais profundidade à difusão dos resultados obtidos.” (1997: 64). Darbon (1998) destacou a necessidade de observar que a captação da imagem no contexto de pesquisa não se limita aos documentos de presença no campo. “Pode também aplicar-se à análise das imagens produzidas por outros” (1998: 103), como no caso da análise de álbuns de família e fotografia produzidas pelos sujeitos pesquisados.

Andrade (2002) aludiu que a imagem fotográfica está em parte mudando a compreensão da representação do mundo. Assim como a Antropologia, “a fotografia tem um observador participante que escava detalhes e fareja com o seu olhar o alvo e o objeto de suas lentes e de sua interpretação” (2002: 31-32). A fotografia surge num momento bastante propício, pois nesse período os teóricos estavam preocupados em estudar a evolução humana, do ponto de vista das variedades culturais e etnológicas (Achutti, 1997). Kossoy (2001) concorda e salienta a importância da imagem fotográfica para o estudo de diversas áreas do conhecimento. “As imagens que contenham um reconhecido valor documental são importantes para os estudos específicos nas áreas da arquitetura, antropologia, etnologia, arqueologia, história social e demais ramos do saber” (2001: 55).

A produção de fotografias etnográficas contribui para a reconstituição da história cultural de grupos sociais e para uma melhor compreensão dos processos de transformação na sociedade. Em razão de seu caráter cultural, a fotografia, extraída de arquivos ou fruto de estudos empíricos, pode e deve ser utilizada como fonte de conexão entre os dados da tradição oral e a memória dos grupos estudados (Novaes, 1998).

A antropóloga social Sylvia Caiuby Novaes (1998) alude que a história das culturas passou a desfrutar de novas dimensões e interpretações com o uso de imagens. Isso contribuiu para a compreensão mais aprofundada do universo simbólico. Na expressão de sistemas e atitudes pelos quais os grupos sociais se definem, constroem-se

identidades e apreendem-se mentalidades. “Não é mais aceitável a ideia de se renegar a imagem para segundo plano nas análises dos fenômenos sociais e culturais” (Novaes, 1998: 116). Ainda, de acordo com a autora:

«Se um dos objetivos mais caros da Antropologia sempre foi o de contribuir para uma melhor comunicação intercultural, o uso de imagens, mais ainda do que de palavras, contribui para essa meta, ao permitir captar e transmitir o que é imediatamente transmissível no plano linguístico. Certos fenômenos, embora implícitos na lógica da cultura, só podem explicitar no plano das formas sensíveis o seu significado mais profundo» (Novaes, 1998: 116).

A subjetividade da imagem torna a fotografia um recurso de alguma forma mais flexível do que o texto, pela especificidade de sua linguagem. A imagem fotográfica, pela sua estrutura narrativa e caráter polissêmico, constitui um elemento que auxilia na análise de como significados são construídos, incutidos e veiculados pelos meios sociais (Novaes, 1998). A recepção da imagem pelo espectador depende de uma negociação de sentido que transgride a própria imagem e que se realiza no contexto cultural – e com os textos culturais – com o qual convive. A imagem, assim, aponta para esses textos e pode, inclusive, ser lida com o mesmo peso de um documento escrito. Neste sentido, as fontes fotográficas são uma possibilidade de investigação e descoberta “que promete frutos na medida em que se tenta sistematizar as suas informações, estabelece metodologias adequadas e oferece uma análise para a decifração de seus conteúdos” (Kossoy, 2001: 32).

Seja como material de resgate, suporte de análise, documento ou como objeto de estudos, olhamos para fotografias para resgatar o passado no presente. “Tiramos fotografias para nos apropriarmos do objeto que desaparecerá. Existe uma magia quando imortalizamos as pessoas e o tempo nas fotos. Para as tribos urbanas, fotografias são provas de sua existência, de sua identidade e história” (Andrade, 2002: 49).

Samain (2001) apontou que a fotografia antropológica tem como objeto a organização social e os dispositivos culturais que regem os grupos humanos. A fotografia, após a evolução de diversas experiências e já com inúmeros trabalhos referenciados, necessita de ultrapassar a função simplista de blocos de ilustrações, de cadernos de diversões exóticas ou de provas justificando claramente que o antropólogo “esteve lá”, para outros formatos.

No entanto, ainda são inexpressivos os modelos que conectam com outras práticas antropológicas nas quais os participantes colaboram diretamente: a etnografia por meio de suas próprias imagens através do uso “participativo” da imagem no qual esta investigação está centrada. Collier (1986) aponta os primeiros indícios de implementação destas práticas quando diz que o método colaborativo:

«As imagens convidaram as pessoas a assumir a liderança na investigação, fazendo pleno uso dos seus conhecimentos. Normalmente, entrevistas podem ser afetadas quando os objetivos das sondagens são explícitos. Entretanto, as fotografias convidaram para expressões abertas, mantendo os pontos de referência concretos e explícitos. Claro, refinado às entrevistas verbais pode-se conseguir o mesmo fluxo, mas as fotografias realizam este fim espontaneamente» (Collier, 1986:105).

É baseada nesta espontaneidade de que diversos autores mencionaram de uma linguagem comum entre o investigador e os envolvidos em estudo participativos visuais (González, 2011). As fotografias “podem levar a discursos distintos do que teríamos estabelecido ao estarmos presentes no momento de captura destas imagens” (González, 2011: 100). O modelo colaborativo, que a cada dia se observa mais consolidado na Antropologia Visual com as metodologias participativas visuais, promove uma interpretação visual ampliada por estar aliada às dinâmicas e diálogos estabelecidos no momento da produção das imagens. Alguns métodos promovem estes resultados como o *Photovoice* (Wang e Burris, 1997), o *photo-elicitation* (Harper, 2002) o *photo essays* (Sampson-Cordle, 2001), *photographic research method* (Caldarola, 1985), *photo interviewing* (Tucker e Dempsey, 1991), *auto-photography* (Sustik, 1999) e *photofeedback* (Sampson-Cordle, 2001). Estes estão aliados tanto a Antropologia Visual, como a uma nova disciplina proveniente da Sociologia.

1.3A Sociologia Visual

A partir das experiências etnográficas de utilização da fotografia no campo da Antropologia, a Sociologia iniciou paralelamente alguns estudos com a aplicação de métodos visuais em suas análises. Ana Caetano (2008) defendeu que a designação “Sociologia Visual” pode suscitar alguma desconfiança e estranheza, já que não é comum recorrer-se, por exemplo, à expressão “sociologia verbal”. No entanto, “o termo

foi proposto como forma de definição de um subcampo da Sociologia qualitativa, referindo-se ao registo, análise e comunicação da vida social através de imagens, nomeadamente com recurso da fotografia e do vídeo” (Caetano, 2008: 06).

Para Harper (1988), a Sociologia Visual passa pelo conjunto de abordagens em que investigadores e estudos se utilizam de recursos visuais para retratar, descrever ou analisar os fenômenos sociais. O autor sugere a divisão da disciplina em duas grandes áreas. A primeira envolve o uso de fotografias, no sentido mais tradicional de coleta de dados. Neste sentido o método visual trabalha em cima de um problema específico de investigação por um determinado período de tempo. A outra forma é fundamentada em estudos de imagens fotográficas produzidas pela cultura e seus meios de disseminação, por exemplo, a publicidade, jornais ou revistas, álbuns de fotografias da família, entre outros. Usando essa classificação, os sociólogos geralmente exploraram a Semiótica e os seus diferentes sistemas de signos e formatos de comunicação visual. Estas duas áreas da Sociologia Visual permanecem bastante distintas umas das outras. Enquanto uma é baseada na produção de imagens fotográficas para o estudo do mundo social, a outra analisa as fotografias captadas e disseminadas por instituições e organizações como os *media*. Contudo, as diferenças entre as duas práticas podem não ser tão evidentes, e muitos investigadores trabalham em ambas as áreas com igual energia.

Harper (1988) declarou que, apesar de não haver convergências iniciais, a Sociologia e a fotografia surgiram mesma década na Europa e como produtos dos mesmos eventos sociais. Seria de se esperar uma fusão cruzada entre o que era, na verdade, uma nova forma de ver (fotografia) e uma nova lente de interpretação (Sociologia) da sociedade. As ciências sociais surgem como o resultado da industrialização e das revoluções burguesas. O processo fotográfico também foi uma consequência desta revolução industrial e teria o propósito de democratizar um novo tipo de conhecimento, embora no início apenas uma pequena parcela da sociedade economicamente beneficiada havia se apropriado do novo mundo visual. No entanto, poucas décadas depois, o recurso foi popularizado graças ao desenvolvimento dos equipamentos de disparo rápido, com a Kodak de George Eastman¹⁵. Com o slogan *You press the button, we do the rest*, Eastman transformou a fotografia num ato fácil, popular e sem necessidade de avançados conhecimentos técnicos.

¹⁵Em 1889, George Eastman populariza a primeira câmara simples, de fácil manuseio, a milhares de consumidores. Nos anos que se seguiram, particularmente após o lançamento da câmara Kodak e dos métodos simplificados de Eastman, a captura de fotos difundiu-se a centenas de milhares de amadores.

Os pais fundadores da Sociologia não utilizaram o recurso visual nas suas análises sociais. Harper (1988) vai além quando alude de forma entusiasta “como seria o desenvolvimento dos trabalhos de análise sociológica se Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber tivessem utilizado o método fotográfico em seus estudos na segunda metade do século XIX” (1988: 55).

1.3.1 A fotografia documental como base da análise sociológica visual

A Sociologia Visual emergiu gradualmente e manteve um parentesco intrínseco com a tradição da fotografia documental. O ato de captação fotográfica na Europa no século XIX consistia principalmente na produção de retratos e passaria a ser, cada vez mais, consumido pela dominante cultura burguesa. Alguns artistas também viram a fotografia como um formato que viria a complementar e auxiliar a pintura. Contudo, os debates iniciais em causa (que continuam até o presente), fundamentam-se em como a inovação poderia ser uma forma de capturar uma realidade objetiva. Com o surgimento das escolas de arte realistas, a fotografia torna-se uma forma de arte por direito próprio e passa a ser utilizada, ainda de forma turbulenta e pouco reconhecida, por artistas para documentar as configurações sociais, bem como paisagens naturais e indivíduos. Os fotógrafos que trabalharam estes conceitos são hoje reconhecidos como precursores da documentação moderna, movimento que estrutura à Sociologia Visual.

A fotografia documental, desde o início, desempenhava um papel social oposto. Ao mesmo tempo que expunham os problemas sociais e desestabilizava um regime sociopolítico, poderia ser usada pelo Estado como uma forma de controlo social. De acordo com Peter Bacon Hales (1984) a tradição documental surgiu nos EUA por volta da virada para o século XX e estava intimamente identificada nas fotografias de miséria urbana e fluxos migratórios como fez Jacob Riis (Riis, 1890) e as imagens do trabalho infantil feitas por Lewis Hine (Hine, 1874-1940).

Essa era do fotojornalismo coincidiu espontaneamente com a investigação sociológica desenvolvida pela Escola de Chicago e, “seria de se esperar que os estudiosos do campo fossem encontrar um espaço para o método visual, que ampliaria a capacidade de observação, mas esta tecnologia foi definitivamente ignorada” (Harper,

1988: 57). Como exemplo de uma apropriação inicial do registo fotográfico em estudos sociológicos, entre 1896 e 1916, 31 artigos no *American Journal of Sociology* usavam fotografias como prova e ilustração (Stasz, 1979). No entanto por volta de 1920 as fotografias tinham desaparecido de grande parte das publicações na área científica.

A tradição documental foi além do campo académico e este formato de observação invadiu outros terrenos e tomou diferentes formas. Durante a década de 30, o governo norte-americano criou a *Farm Security Administration* (FSA) que patrocinou a fotografia documental por uma década, durante a grande depressão americana de 1930 e os efeitos sociais da política de recessão implementada na época. Fotógrafos como Russell Lee, Lange Dortha e Walker Evans fizeram fotografias que, apesar de serem tocantes e humanas, consolidavam a ideologia implícita do patriotismo e da estabilidade social (Harper, 1988). As imagens enalteciam famílias nas mais difíceis circunstâncias e estimulavam os cidadãos a repartir e persistir no sonho de mudança e a dar continuidade a momentos memoráveis norte-americanos institucionalizados como o jantar, o batismo e o Dia de Ação de Graças.

Desta forma foram retratadas escolas e igrejas que, embora parecessem em ruínas, estavam intatas. Os contextos sociais e económicos aparecem como fundo onde os indivíduos são mostrados como perseverantes em poses heroicas; ângulos de câmara-baixa que geralmente enfatizam a sua força, sujeitos com roupas típicas e expressões de determinação sombrias (Harper, 1988). Estas fotografias desempenharam um papel central nos estudos sociológicos das tradições norte-americanas durante os anos de 30 e 40.

1.3.2 A correlação da visualidade com a Sociologia

Na primeira metade do século XX, a análise fotográfica na Antropologia estava em pleno desenvolvimento com o surgimento da Antropologia Visual e brilhava nos trabalhos de Collier (1986), Mead e Bateson (1942), Mead e Macgregor (1951). A Sociologia, entretanto, não encontrava muito espaço para a aproximação com os recursos visuais (Harper, 1988).

Harper (1998) afirmou que a partir de 1920, até os anos 60, não houve Sociologia Visual. Pode-se refletir sobre as razões de uma certa rejeição da tecnologia de coleta de informações durante décadas formativas da disciplina. Uma das razões pode ter sido a tradição da pesquisa empírica desenvolvida pela Universidade de Chicago, que fez com que não incluíssem métodos fotográficos, excluindo os componentes analíticos visuais (Harper, 1988). Após 1960, um grande número de investigadores que rejeitava os paradigmas tradicionais dominantes da investigação científica passava de forma incipiente a aproximar-se mais do novo método. Nem todos os fotógrafos documentaristas da década de 60 foram sociólogos. Na verdade, relativamente poucos tinham formação acadêmica mas, despreziosamente, estruturaram a Sociologia Visual. Alguns eventos foram importantes na construção do impulso inicial. A revista *Transaction* (mais tarde chamada de *Society*) começou, e continua até hoje, a publicar “foto-ensaios”, e assim permanece entre as revistas científicas das ciências sociais que mais reconhecem o potencial da Sociologia Visual (Harper, 1988). A *Studies in the Anthropology of Visual Communication* começou a publicar-se em 1974 e continuou por dez anos a apresentar análises da comunicação visual através de modelos científicos com resultados visualmente eficazes. Nesta primeira edição inclui um artigo de Howard Becker (1974), que vem a influenciar o seu célebre ensaio *Photography and Sociology* (Becker, 1986). Becker relacionou a Sociologia Visual emergente com projetos em curso de fotodocumentaristas e discutiu-os retomando aos trabalhos de Robert Frank (FSA), Hine e Riis. Becker também analisou diversas questões metodológicas, como amostragem, confiabilidade, validade e o papel da teoria na pesquisa visual. Embora a revista tenha deixado de ser publicada em 1984, a *Visual Anthropology* deu continuidade ao trabalho.

Howard Becker (1974) foi um dos primeiros sociólogos a defender uma Sociologia Visual ligada às tradições da fotografia documental. Observou que tanto a fotografia como a Sociologia estavam preocupadas, de certa forma, com o exame crítico da sociedade, e sugeriu que a disciplina poderia contar com a representação fotográfica, somado ao ingrediente adicional da teoria sociológica. O autor aconselha os sociólogos a introduzir o uso das câmaras na produção de uma etnografia visual a partir das preocupações sociológicas de validade, confiabilidade e amostragem. O trabalho de Becker é creditado como um dos precursores da Sociologia Visual (Harper, 1988).

Após este estudo, diversos sociólogos visuais mostram-se interessados em apresentar as suas experiências e em discutir os métodos de investigação visuais comprometidos com a ampliação e o fortalecimento da ciência social empírica (Banks, 2001; Grady, 1996; Harper, 2000; Pauwels, 2000; Prosser, 1998; Rieger, 1996; Wagner, 1979 e Chaplin, 1994).

Durante a última década, numerosas tentativas foram feitas para definir a estrutura conceitual e as fronteiras disciplinares da Sociologia Visual. Emmison e Smith (2000), por exemplo, argumentaram que os investigadores visuais devem concentrar-se em melhorar as habilidades de observação. Sociólogos mais visuais, no entanto, consideraram trabalhar a imagem como um passo necessário para a melhoria da arte da observação (Grady, 2007). Enquanto uns (Wagner, 1979) acreditam que o campo é um inventário de técnicas de pesquisas visuais, outros (Harper, 2000) afirmam que a Sociologia Visual inclui não só a etnografia de ambientes naturais mas também a análise (interpretativa) semiótica dos produtos visuais de uma certa cultura e sociedade.

Grady (1996) argumentou que a investigação social e cultural com materiais visuais pode ser composta de muitas práticas analíticas distintas, onde poucas têm sido devidamente exploradas. Para o sociólogo e ex-presidente da *International Visual Sociology Association*, a omissão mais gritante na Sociologia Visual contemporânea, por exemplo, é uma falta de atenção para a análise visual quantitativa, como mapas, gráficos, mapas e outras formas de visualização (Grady, 2006). Para o autor, a Sociologia Visual pode ser tanto quantitativa quanto qualitativa. Pauwels (2000) afirma que os sociólogos visuais devem desenvolver uma “alfabetização visual científica” para explorar plenamente as oportunidades e a vasta gama de materiais visuais que se tornam possíveis na investigação.

«Tornar-se fluente em materiais visuais requer várias competências, incluindo um conhecimento detalhado de como os materiais foram produzidos, os corpos de conhecimento que estão a ser estudados, e os materiais a que se referem são formas mais precisas e eficazes para se comunicar materiais visuais» (Grady, 2007: 6).

A Sociologia Visual atualmente é descrita como um conjunto amplo de interesses e de aplicações de diversos fundamentos, detentora de uma vasta gama de programas de investigação e compromissos. Grady (2006) apontou para três propostas principais: A primeira é que *as imagens são construções emblemáticas*, o que significa

que são representações enquadradas de algo significativo criado pelo seu produtor para algum propósito, numa determinada fração temporal. Em segundo lugar, as *imagens contêm informações comportamentais e simbólicas*: apesar de todas serem produzidas como atos de subjetividade humana, a sua fisicalidade assegura que o que é representado é produto de um ato concreto de representação - como Barthes (1984) afirmava, “todas as imagens fotográficas representam mais ou menos claramente o que foi enquadrado pela câmara, no momento em que é captado mas também identifica o ponto de vista do fotógrafo que a opera (*operator*)” (Barthes, 1984: 48).

Finalmente, as imagens *são parte de estratégias de comunicação*. Normalmente são usadas para contar histórias. Para além da informação de que estas histórias transmitem, “as imagens possuem ainda uma função retórica que passa a ser inseparável do seu valor de verdade” (Grady, 2007: 7).

No entendimento dessas funções, os sociólogos que utilizam métodos visuais passam a concordar que as imagens podem constituir ricas fontes de informações sobre aspetos variados da vida social e cultural.

1.4 O *photo-elicitation* como ferramenta analítica para a Antropologia e Sociologia

Entre os métodos visuais de investigação, diversos modelos podem ser aplicados, desde os mais analíticos a propostas mais participativas. Um formato base de levantamento de dados qualitativos nas Ciências Sociais e Humanas utiliza a imagem a partir de imagens fotográficas, conhecido como *photo-elicitation*¹⁶. O método é baseado no conceito do uso de diversas formas da imagem fotográfica como suporte às entrevistas, em investigações empíricas principalmente de cunho antropológico e sociológico. O modelo passa por intervenções mais e menos participativas dos grupos a serem estudados. O editor e fundador da Revista *Visual Sociology*, Douglas Harper, justifica que a diferença entre entrevistas que se utilizam de imagens e textos que se

¹⁶Por não existir uma tradução literal para *photo-elicitation* em português, atualizaremos o termo em inglês.

fundamentam na pergunta e resposta, “reside na forma como nós respondemos a estas duas formas de representação simbólica” (Harper, 2002: 13).

Harper (2002) argumentou que “as partes do cérebro que processam as informações visuais são evolutivamente mais velhas do que as partes que processam informações verbal” (2002: 14). É por este aspecto que os conteúdos visuais são armazenados por um tempo maior em nossas memórias do que os verbais. As imagens evocam elementos mais profundos da consciência humana. As trocas informacionais podem potencializar-se quando estes dois instrumentos são trabalhados de forma integrada no trabalho empírico, seja etnográfico ou sociológico.

Enquanto pensamos a fotografia como um objeto que potencializa a memória e que reconstrói um passado que está imortalizado na imagem pictórica, Harper aponta que o “*photo-elicitation* evoca informações, sentimentos que são resultados das formas particulares da representação fotográfica” (Harper, 2002: 13). Por outra perspectiva, as imagens fotográficas oferecem a possibilidade de retratar dimensões sociais íntimas, familiares e coletivas.

Investigações científicas que utilizam *photo-elicitation* conseguem conectar nuclearmente as definições e entendimentos do *self* com a sociedade, cultura e história. Desencadeiam respostas e memórias e revelam as atitudes, pontos de vista, crenças e significados dos participantes. Servem também para investigar a dinâmica de um determinado grupo (Harper, 2002; Hurworth, 2003; Prosser, 1998). Esta técnica tem vindo a ganhar seguidores entre os sociólogos e antropólogos e tem sido utilizada numa variedade de subcampos acadêmicos como a sociologia de estudos da infância, juventude e educação (Kaplan *et al*, 2007; Noland, 2006; Thomson e Gunter, 2007, 2008), em que esta tese se fundamenta.

O *photo-elicitation* foi nomeado inicialmente num artigo de John Collier (1957) sobre a saúde mental das comunidades da província Maritime¹⁷, no Canadá. Collier propôs-se fazer entrevistas com base em imagens fotográficas como a solução para um problema prático que as equipas de investigação estavam a enfrentar: a dificuldade de concordância com as categorias da qualificação das habitações na área de investigação. O levantamento fotográfico fez com que os investigadores concordassem

¹⁷As províncias marítimas são as províncias do Canadá que se situam nas margens do Golfo do São Lourenço na região leste do país. É formada pelas ilhas do Príncipe Eduardo, Nova Brunswick e Nova Escócia.

e aceitassem sem discordâncias as categorias, tomadas por eles próprios como garantidas e eficazes. Os seus resultados foram publicados em 1957 na *American Anthropologist*. Posteriormente, o seu filho, Malcom Collier (1987), passou a defender o *photo-elicitation* na sua contribuição para a edição inaugural da revista *Visual Anthropology*.

Anunciado com alarde, como seria de esperar de um processo inovador nas décadas de 50 e 60, o método tornou-se atrativo a ser seguido na Antropologia e posteriormente pela Sociologia. No texto de Hockings, *Principles of Visual Anthropology* (1975), as entrevistas com fotografias só são mencionadas em passagens curtas num pequeno número de estudos, não garantindo assim um discurso diferenciado. Como mencionamos, o *photo-elicitation* tem desempenhado um papel importante no desenvolvimento da Sociologia Visual. Jon Wagner (1978) afirmou que as fotografias podem servir como estímulos à entrevista. A aplicação tenta demonstrar a qualidade polissêmica da imagem, na confiança nas imagens como centro da agenda e estratégias de investigação (Harper, 1987, 1988, 2000).

A questão de quem deve ser o produtor das imagens fotográficas ainda é um ponto bastante discutido, não só no uso do método mas de uma forma mais genérica nas investigações científicas. De um lado estão os investigadores-fotógrafos (Harper, 1997; Collier, 1957, 1987) que preferem fazer as imagens fotográficas; de outro estão os que oferecem a possibilidade de serem os participantes a produzirem as representações de suas vidas e contextos (Wang e Burris, 1997; Strack *et al.*, 2004; Carlson *et al.*, 2006). Quando os estudos estão focados nas crianças e jovens, torná-los participativos sobre as decisões de que imagens discutir pode oferecer uma aproximação de relações entre os investigadores e participantes, e o *empowerment* para documentar suas próprias vidas (Morrow, 2001; Berman *et al.*, 2001; Clark, 1999; Clark-Ibanez, 2004; Hanna e Jacobs, 1993; Jackson, 2005; Smith e Barker, 2000).

Entrevistas em profundidade estabelecem uma comunicação entre duas pessoas que podem não possibilitar o compartilhamento do mesmo capital cultural (Harper, 2002). As lacunas entre o mundo do investigador e do sujeito participante ainda são uma problemática debatida nos livros de métodos visuais de pesquisa (Banks, 2001; Pink, 2001). O *photo-elicitation* pode ser um procedimento que supera as dificuldades colocadas por entrevistas especialmente com públicos juvenis porque o diálogo pode estar ancorado numa imagem que é entendida por ambas as partes, uma vez que foi

construída de forma participativa. “Quando duas ou mais as pessoas discutem o significado de fotografias, estas tentam se debruçar sobre a mesma temática” (Harper, 2002: 23).

Apesar do método possuir falhas e apresentar diferentes resultados com os mesmos grupos, o *photo-elicitation* tem apresentado bons frutos no caso dos estudos em educação e sociologia da juventude. O uso de material visual com jovens promove a harmonia e permite aos investigadores entenderem os seus pontos de vista e os mundos sociais nos quais estão inseridos (Capello, 2005; Clark, 1999; Epstein *et al*, 2006; Fischman, 2001). Muitos investigadores têm reconhecido a importância das imagens fotográficas sobre as entrevistas orais, como estímulo a diálogos mais aprofundados sobre as relações comunitárias, memórias e reflexões (Clarke-Ibanez, 2004; Hazel, 1995; Holliday, 2000). Além disso, alguns autores (Epstein *et al*, 2006; Harper, 2000; Wagner, 2002) salientam que a inclusão de fotografias pode funcionar como uma ponte entre os distantes mundos sociais e culturais dos participantes e dos investigadores, contribuindo para a desfragmentação dos contextos sociais de ambos para uma análise crítica (Prosser, 1998). As fotografias, neste processo, podem favorecer interpretações mais subjetivas dos atores sociais, quebrando conceitos e paradigmas de quem está a conduzir o estudo (Becker, 2002; Schwartz, 1989).

1.5 A fotografia enquanto documento

Nos tópicos anteriores tentamos levantar uma análise sobre os usos e apropriações da imagem fotográfica pela ciência, particularmente na Antropologia e Sociologia. Contudo, o âmbito do entendimento da função social da fotografia na sociedade contemporânea passa por diversos aspetos analíticos e simbólicos, no campo das artes e da estética, entre outros. Nos próximos dois pontos pretendemos concentrar a nossa reflexão em duas utilidades que a imagem possui no entendimento da visualidade. Uma é fundamentada no papel da imagem fotográfica enquanto documento, arquivo e história e a outra permeia sobre o contributo que o dispositivo vem a oferecer a os estudos da memória.

Podemos arriscar dizer que, desde o início do século XX, as fotografias têm sido associadas ao registo do cidadão enquanto cidadão (Meirinho, 2009). A representação

identitária do indivíduo na sociedade complementa-se pela fotografia afixada nos documentos, que legitimam a sua cidadania e afirmação de participação numa dada esfera social. “Em alguns casos, na nossa vivência quotidiana, o indivíduo só passa a ser reconhecido como tal se munido de um documento que o legitime como cidadão, inserido em determinadas regras e leis sociais” (Meirinho, 2009: 14). Grande parte desses documentos só possuem validade e autenticação se vierem anexados a uma fotografia que os ilustre e credibilize. Levantamos assim a discussão de que é a imagem o que, por vezes, legitima e indica ao sujeito sua identidade social. No campo social, a imagem fotográfica passou a ser associada à identificação do indivíduo, sendo ilustrada, desde o início do século XX, em identidades, passaportes e nos mais diferentes tipos de documentos de reconhecimento social.

Na função de registo documental, histórico e social, a prática fotográfica apresenta um percurso que se reflete numa massiva produção imagética. O fato deve-se a uma popularização dos dispositivos e à portabilidade ofertada pelas câmaras de fácil manuseio disponibilizadas a partir do fim do século XIX (Meirinho, 2009). Desde o surgimento da fotografia e da preocupação de Daguerre no controlo sobre a ilusão imagética, o percurso e a sua história sempre foram marcados pelas polémicas ligadas aos seus usos e funções. “O carácter de prova irrefutável do que realmente aconteceu, atribuído à imagem fotográfica pelo pensamento da época transformou-a numa dupla realidade, cujo objetivo estava em ligar um real existente e captado à uma imagem refletida do mesmo” (Meirinho, 2009: 15).

É neste contexto de representação de um contexto no tempo e espaço que a imagem fotográfica tem vindo a assumir um importante papel no entendimento das relações sociais e humanas, alcançando por vezes um valor equivalente ao dos documentos históricos. Emma Yanes (1986) afirmou que “nesta época – atual – de usos e abusos da imagem, os interessados na história social não podem deixar de lado o conhecimento e a análise do que vemos e não vemos através do tratamento da fotografia como documento histórico” (1986: 99). A investigadora defende uma corrente dentro da disciplina que trata de recuperar um passado, tendo a possibilidade de reconstruí-lo através das imagens fotográficas. Para Yanes, “não se trata do momento, ou que os historiadores passem a se dedicar a colecionar fotografias, mas que assumam como uma tarefa a seleção, coleção e análise do material fotográfico” (1986: 99). E, assim, este material pode ser um elemento adicional no entendimento histórico e social. A

ethnohistoriadora do Instituto Nacional de Antropologia e História do México, Lina Güemes, assinalou que as fotografias “deveriam ser consideradas como objeto de leitura e interpretação” (Güemes, 1988: 613), uma vez que vêm a complementar, e por vezes contradizer, diferentes discursos e documentos.

O uso da fotografia como documento vem suscitando um incansável debate, especialmente no meio académico. Algumas correntes que defendem que a imagem fotográfica não oferece elementos válidos de complementação às fontes escritas e à oralidade. Já outras (Pink, 2001; Banks, 2001; Harper, 2000; Collier, 1968) salientam que os seus elementos visuais são um suporte aditivo, através da representação visual.

O debate em relação ao uso da fotografia como elemento para análise da pesquisa histórica foi estabelecido a partir do surgimento da corrente historiográfica da Escola do Annales¹⁸ na primeira metade do século XX. Para os estudiosos dos Annales, a investigação histórica deveria ampliar o leque documental para além dos registos escritos e orais. É neste contexto que a fotografia passa a ser compreendida como documento e registo válido para o estudo da disciplina História.

A metodologia de análise de fotografias tem como ponto de partida o ensaio *Meaning in the Visual Arts* (1955), de Erwin Panofsky, descrito por Burke (2004: 45) e Kossoy (2007: 47). A partir da obra de Panofsky, Kossoy propõe uma metodologia de análise da documentação fotográfica com base na iconografia¹⁹ e iconologia²⁰. Na análise iconográfica, “busca-se [...] decodificar a realidade exterior do assunto registrado na representação fotográfica, sua face visível, sua segunda realidade” (Kossoy, 1999: 59). Já a interpretação iconológica, considera que “o documento fotográfico é uma representação a partir do real, onde se tem registrado um aspecto selecionado da realidade, organizado culturalmente, tecnicamente e esteticamente, portanto ideologicamente”. (Kossoy, 1999: 59).

Para José Gamboa (2003), a fotografia possui significados visuais que podem ser úteis e necessários quando acompanhados de uma programada metodologia para análise

¹⁸A Escola dos Annales foi fundada no fim dos anos 20 por historiadores franceses como reflexo da Grande Crise económica que assolou em 1929 os Estados Unidos, bem como a Europa. Do grupo de historiadores associados a um estilo de historiografia destaca-se a incorporação de métodos pluridisciplinares das Ciências Sociais à História.

¹⁹A iconografia é uma forma de linguagem visual que utiliza imagens para representar determinado tema e estuda sua origem e a formação.

²⁰Iconologia é o estudo de ícones ou de simbolismo na representação visual. Ou seja, a interpretação de um tema, através do estudo abrangente do contexto cultural e histórico do objeto de estudo.

e interpretação ideológica. A perspectiva ideológica critica a suposta neutralidade ou objetividade das imagens, já que a sua produção, seleção e divulgação representam certas práticas e usos sociais. Segundo esta perspectiva, Gamboa (2003) apontou que, para compreender a fotografia, é necessário contextualizá-la, observando os usos e significados da prática fotográfica na cronologia temporal histórica em que foi captada. Canabarro (2005) corrobora quando afirmou que:

«O historiador precisa situar a fotografia num determinado tempo e espaço e perceber as suas alterações e do contexto. O ofício do historiador consiste na realização da crítica interna e externa do documento e, nesse sentido, alguns métodos de análise permitem-lhe a leitura dos documentos visuais» (Canabarro, 2005: 26).

Contudo, é possível afirmarmos que as fotografias constituem importantes meios de compreensão do passado. Defende-se aqui a ideia de que, por meio de uma observação mais profunda da imagem, é possível levantar novas informações e propor novos questionamentos acerca da historiografia oficial. A partir das informações nela contidas, busca-se a complementação com documentos de outras naturezas que possam realmente legitimar o que é perceptível visualmente.

1.6 A contribuição da fotografia para a memória

Desde o seu surgimento e desenvolvimento tecnológico, a partir das pesquisas de Niepce, Daguerre, Talbot²¹ e outros, a fotografia procura captar a essência da veracidade incontestável dos fatos registrados. Partindo do pressuposto de que a fotografia apresenta e representa um real reproduzido, podemos afirmar que a mesma passa a ter simbolicamente a apropriação do próprio real referenciado. Se constatarmos que a imagem fotográfica é a revelação de um olhar que observa um determinado momento histórico, ela pode ser apresentada como realizadora da construção e produção da memória, sendo essa representada pela imagem. “A reconstituição, seja ela de recordação pessoal ou histórica, sempre provocará um processo de (re)criação de realidades” (Meirinho, 2009: 10).

²¹Joseph Nicéphore Niepce (1765-1833), Louis-Jacques Mandé Daguerre (1787-1851) e William Henry Fox Talbot (1800-1877) foram alguns dos principais precursores da fotografia com suas técnicas inovadoras de captação fotográfica.

A fotografia passa a ser o suporte ideológico para uma representação “perfeita” do real que o sujeito moderno vinha perseguindo desde a antiguidade. A imagem passa a ser um elemento referencial da ação, caracterizando uma lembrança provocada pelo olhar que vê uma síntese da memória pessoal de cada indivíduo. A partir dessa lembrança são construídas redes de significados precisos que singularizam a rememoração pelo ato emocionado que provoca no observador e pela cumplicidade estabelecida entre o observador e a imagem de que aquele momento não mais existe, mas passa ser permanente na realidade da fotografia. “Por isso a memória e fotografia se confundem, são uníssonas, uma está contida na outra, estão intrinsecamente ligadas, fundamentalmente ‘enamoradas’” (Felizardo e Samain, 2007: 210).

À fotografia foi agregada um elevado estatuto de credibilidade desde a sua criação devido à possibilidade de registrar partes selecionadas do mundo “real”, da forma como este se apresenta. É evidente que a forma de representação deste real pode não ser suficiente para conferir-lhe uma credibilidade absoluta.

Mas então, que importância tem a memória neste processo? A historiadora Loiva Otero Felix (1988) sugere que:

«Antes mesmo da instituição da razão como instrumento de compreensão do mundo, no século V a.C, a memória já era valorizada como imprescindível à coesão dos laços sociais. Numa sociedade de fundamento mito-poético, o *aedo*²² desempenhava esse papel. Era ele quem resgatava a memória e sua importância. A memória era sacralizada. A palavra poética enunciada em voz alta construía verdades dentro de uma dimensão do tempo mítico, não do cronológico» (Felix, 1998: 36).

Essa arte de celebrar os imortais, tarefa do *aedo*, ou poderíamos chamar da “Arte da Memória”, nasceu na Antiguidade grega. Poderia a fotografia ser o novo *aedo* da era moderna? “Sem dúvida temos a escrita, o desenho, a pintura e a música, que muito antes do surgimento da fotografia já se portavam a tal função” (Felizardo e Samain, 2007: 212).

Dubois (1984) afirmou que “a memória é feita de fotografias” (1984: 314), sendo a imagem fotográfica, portanto, uma das formas modernas que melhor encarna o

²²O *aedo*, contador de epopeias cantadas na sociedade arcaica grega, tinha a função específica de celebrar os imortais assim como alguns feitos heroicos. Numa sociedade assentada nas conquistas por atos de bravura e mitologias, o artista era quem, concedendo ou negando a memória, determinava o valor de um guerreiro. Através de seu louvor, os contadores de epopeias viajantes concediam ao indivíduo uma memória. Neste sentido, um homem sem façanhas é vítima de silêncio, estaria abandonado ao esquecimento (Detienne, 1998: 17-21).

prolongamento das artes da memória. O autor salientou ainda que a memória pode ser entendida como um dispositivo, feito de câmara (os lugares) e de revelações (as imagens). Esta funciona como uma máquina que permite os indivíduos voltarem ao passado. A fotografia tem a capacidade de nos transportar de um tempo cronológico a um memorial afetivo, onde as lembranças fixadas na imagem substituem pessoas e acontecimentos reais que, em muitas vezes, se perderam no passado. “Nessa viagem, no entanto, levamos o presente: nosso modo de ver, nosso corpo, nossa vivência. A subjetividade de nosso olhar constrói novos significados, transformando, com frequência, imagens aparentemente inalteráveis” (Creus, 2002: 2).

Le Goff, em sua obra *História e Memória* (2003), aponta que a evolução dos processos e a massificação da fotografia provocaram uma mudança na retratação dos momentos quotidianos, e mais especificamente familiares. O produtor da imagem não necessitava mais ser um profissional com conhecimentos físico-químicos. O fato vem permitir o crescimento dos álbuns de família, perpetuando assim, mais eficazmente, uma memória geracional. Bourdieu (1965) evidencia o significado do álbum de família quando afirma que “a galeria de retratos democratizou-se e cada família tem o seu retratista. (...) O álbum de família exprime a verdade da recordação social.” (Bourdieu, 1965: 53-54). Estas questões sobre a imagem e a família serão uma das categorias identitárias de análise da nossa investigação, em que o álbum fotográfico tem um importante papel neste processo identitário e de reconhecimento como membro integrante da instituição família.

Myriam Lins de Barros (2000) salientou a importância do papel da figura feminina materna como retratista e depositária das lembranças familiares. A ela, muitas vezes é conferida a responsabilidade de preservar, organizar e catalogar a memória fotográfica da família. De acordo com seu estudo sobre retratos de família, a antropóloga afirmou que as mulheres, dentro do grupo familiar, assumem o papel de “guardiãs” das memórias dos seus grupos de relações e este perfil passa a ser reconhecido na estrutura familiar e social.

O fato é que a fotografia é um fenómeno que tem vindo a contribuir para os estudos sobre a memória. Esta tem ajudado a dar sentido à existência do indivíduo e promovido uma compreensão mais detalhada de si próprio e do mundo ao seu redor. Segundo Pollak (1992), a memória é constituída por acontecimentos, personagens e lugares. “Existem lugares da memória, particularmente ligados a uma lembrança, que

pode ser uma lembrança pessoal, mas também pode não ter apoio no tempo cronológico” (1992: 2).

Também na fotografia, o espaço e o tempo cravados no recorte são elementos indissociáveis, são marcas permanentes para a sua construção e de vital importância à sua rememoração. “Tal ação ocorre num preciso lugar, numa determinada época, isto é, toda e qualquer fotografia tem sua gênese num específico espaço e tempo, que são as suas coordenadas de situação” (Kossoy, 1999: 26). A fotografia carrega consigo a magia da (re)criação de um “isso foi” (Barthes, 1984: 115) para àquele que a observa, suscita e reproduz sentimentos. Esta é uma qualidade inexorável da imagem fotográfica que é independente de seu tempo e do modo como foi produzida e que pode atuar tanto na memória individual quanto na coletiva.

Quando pensamos na aplicabilidade dos estudos da memória nas investigações visuais com usos de recursos fotográficos, Annette Kuhn (2007) apontou que a rememoração pode oferecer resultados no que toca às experiências pessoais dos participantes, desbloqueando significados e percepções. A importância do meio fotográfico nesta pesquisa conciliou uma estratégia investigativa fundamentada nas memórias pessoais e coletivas dos participantes, comprovando resultados benéficos aos estudos empíricos participativos. As dinâmicas sobre as fotografias pessoais, os álbuns de família e a memória “abrem portas para uma compreensão não só etnográfica, mas sobre o funcionamento da memória cultural dos indivíduos participantes” (Kuhn, 2007: 286). Ainda existe uma tendência em trabalhar as memórias através da oralidade como forma de conhecimento do repertório pessoal de cada sujeito, mas este estudo explorou a visualidade como ferramenta de pesquisa para obter informações complementares e ampliadas sobre as fronteiras, culturais, sociais e históricas dos jovens envolvidos através de um processo de *photo-elicitation* (Harper, 2002) aplicado nesta investigação social.

Notas Conclusivas

Nos tempos atuais, possivelmente mais do que noutros períodos históricos, é possível percebermos que a imagem fotográfica tem vindo a assumir no quotidiano das

sociedades ocidentais uma importância e centralidade que assentam não apenas na quantidade e diversidade de imagens em que cada sujeito acede e produz mas também nos seus diversos fins. “A documentação imagética pessoal encontra-se hoje presente e plenamente integrada em praticamente todas as esferas da vida em sociedade” (Caetano, 2008: 3).

Entre as diversas finalidades de utilização, arriscamos dizer que esta forma de representação visual foi introduzida nos estudos das Ciências Sociais e Humanas pela Antropologia como instrumento de registo etnográfico. Vimos, ao longo deste capítulo, como as utilizações da imagem fotográfica vêm se desenvolvendo e solidificando na pesquisa académica. Tanto a Antropologia, como a Sociologia adaptaram-se a uma Cultura Visual, consolidando novas disciplinas em que a imagem é não apenas o objeto de estudo, mas a ferramenta que proporciona análises sociais e culturais mais detalhadas (Banks, 2000; Collier, 2001; Pink, 2001 e Ruby, 2005).

Esta investigação está dividida em três diferentes campos, Comunicação, Sociologia e Antropologia. Neste estudo, a fotografia pode ser classificada como uma ferramenta de inventário cultural, mediação e interação social. A contribuição enriquecedora da imagem fotográfica nas entrevistas possibilita a este estudo informações privilegiadas dos indivíduos participantes e dos seus contextos sociais.

Nas primeiras décadas após o anúncio da fotografia, o interesse centrou-se no desenvolvimento da técnica, apontando processos padronizados para fazer da fotografia um instrumento adequado às necessidades dos investigadores. Gradualmente a técnica foi deixando de ser um obstáculo intransponível para facilitar o uso dos dispositivos de captação imagética. O que não foi planeado de início era como esse modo de compreensão da realidade poderia mudar a nossa forma de observar o mundo e seus povos. Como um meio “ao serviço da ciência”, a fotografia foi restrita a um determinado uso das teorias que a abrangiam. A visão microscópica utilizada por biólogos e químicos estava ao mesmo nível que as imagens dos etnógrafos em viagens por terras distantes. “O produto não era mais que uma prova de que a experiência tinha sido um resultado satisfatório e válido para a análise científica” (González, 2011: 101). Desta maneira, os investigadores coletavam imagens que dessem suporte às suas teorias.

Até agora analisamos o uso da câmara fotográfica na retratação de populações ditas “exóticas” e “distante” sob o entendimento de teorias evolucionistas que procuravam definir uma mentalidade dominante. Contudo, esta investigação segue o

fluxo dos estudos científicos que utilizam a imagem fotográfica como instrumento de reflexão dos contextos sociais. Obras como *Un art moyen*, de Pierre Bourdieu (1965), *On photography*, de Susan Sontag (1977) e *La chambre claire*, de Roland Barthes (1980), iniciam algumas reflexões sobre as formas distintas de “ver” fotograficamente, apontando novas funções sociais para a fotografia e considerando diferentes pontos de vista dos usos que a fotografia pode vir ter para um entendimento mais alargado dos indivíduos.

Com o entendimento destas novas funções, passamos a assumir que a imagem pode ser vista como um objeto carregado de significado e um meio de transmitir e afirmar certas ideias expressas através da linguagem visual. É, também, parte de uma cultura material pertencente ao nosso meio de referência que conservamos, acumulamos e mostramos. Descobrimos que a imagem fotográfica pode nos ajudar a entender o mundo a partir das significações de cada indivíduo. Passamos, assim, a compreender o sentido da intencionalidade de mostrar uma imagem para os outros, através da qual nos representamos. Estas formas de representação podem contribuir para uma análise social mais ampla de indivíduos e grupos estudados. Já deixámos claro que a utilização da fotografia como suporte à investigação científica não apresenta grandes dificuldades, uma vez que pode contribuir para a compreensão dos resultados. O que representa um verdadeiro desafio é a análise do contexto em que esta imagem está inserida, procurando respostas que podem estar atrás do dispositivo fotográfico ou mesmo à frente dele, olhando para os discursos das pessoas envolvidas na produção e investigando as maneiras que os utilizam.

Para que as imagens tenham significado e possam criar histórias, os investigadores podem interrogar-se sobre: “O que é a imagem e qual é o seu conteúdo? Quem a fez, como e quando? Como é que chegou às outras pessoas, como a lêem e o que fazem com ela?” (Banks, 2001: 7). Estas três questões passam a englobar os diferentes pontos de vista que temos que ter em conta ao trabalharmos com fotografias, sejam previamente selecionadas num arquivo pessoal ou público, ou sejam produzidas durante o trabalho de campo. Feitas pelo investigador ou pelos participantes do estudo, é necessário perceber quem está na fotografia, o que aparece na mesma e o contexto em que essa relação ocorre.

No caso desta investigação, como temos visto, partimos do questionamento da metodologia em que as câmaras são apropriadas pelos participantes com a finalidade de

analisar as imagens e de extrair uma série de conclusões sobre as formas de representação através do meio fotográfico. Tentaremos nos seguintes textos abarcar algumas destas implicações, formatos metodológicos e estudos através de um suporte metodológico participativo visual, aliado aos diferentes grupos juvenis que estiveram envolvidos neste trabalho.

CAPÍTULO 2 – IDENTIDADES JUVENIS E VISUALIDADE

Abordagem introdutória

Antes de iniciarmos as correlações em torno da visualidade e dos jovens, que são o nosso público a ser estudado, é necessário definirmos e contextualizarmos os conceitos referentes à juventude.

Apesar do termo jovem ser uma categoria etária com resquícios históricos bastante antigos, institucionalmente a Assembleia Geral da ONU definiu o termo juventude, pela primeira vez, em 1985 no que foi declarado “Ano Internacional da Juventude”. Ao subscrever as diretrizes para o planeamento posterior e o acompanhamento adequado no setor da juventude, a Assembleia fixou como jovens os indivíduos com idades compreendidas entre 15 e 24 anos. O “Programa Mundial de Ação para a Juventude até ao Ano 2000” acrescentou que o sentido poderia variar em diferentes sociedades e que as definições de juventude haviam mudado continuamente na história como resposta a flutuações das circunstâncias políticas, económicas e socioculturais. Desde 1985, todos os serviços estatísticos do sistema das Nações Unidas têm utilizado a faixa etária 15-24 para a recolha de dados mundiais sobre as juventudes. Contudo, cada país possui a sua definição e legislação que incide a sobre juventude²³.

Mas qual a definição para a fase da vida de um indivíduo a que chamamos de juventudes ou adolescências²⁴? Quais são as transformações, conflitos identitários, interações sociais e culturais que estes indivíduos passam, desde que saem da infância até tornarem-se adultos? Para alguns, as juventudes são um símbolo que ultrapassa a categoria etária, no qual emerge o significado de adolescência através da representação de uma aparência para cada período histórico (Wyn, 1997). Pode ser classificada ainda

²³Conforme dados da Organização das Nações Unidas (ONU), cerca de 18% da população mundial possui entre 15 e 24 anos. Segundo o relatório publicado em 2007, há 1,2 mil milhões de jovens no mundo e a próxima geração poderá atingir os 1,8 mil milhões.

²⁴Embora haja algumas distinções dos termos juventude e adolescência para a Psicologia, Sociologia e Antropologia, esclarecemos que no português há um uso concomitante dos termos enquanto sinónimos. Apesar das abordagens teóricas apontarem para dois campos, que esclareceremos mais adiante, aqui utilizaremos as duas palavras para a definição de um período da vida do ser humano.

como uma fase de preparação para a idade adulta no qual passa por um momento de crise, desencadeando incertezas sobre as suas transições físicas e relações sociais (Erikson, 1968).

A primeira ideia que nos surge, quando pensamos em adolescência, é a de “transformações”. Estas mudanças podem ser classificadas como biológicas ou fisiológicas, que as ciências médicas chamam de puberdade, marcada pelo crescimento rápido dos membros, surgimento de pelos, mudança na voz nos rapazes, desenvolvimento dos seios das raparigas, ebulições hormonais, entre outras. Já a psicologia foca a ênfase dessas transformações comportamentais e desenvolve uma análise acerca de uma suposta rebeldia, isolamento, apego aos grupos, adoção de novas formas de se vestir, falar e se relacionar, além de episódios como depressão, tristeza ou euforia. Segundo a psicóloga Melissa Lepre (2005), tal metamorfose inclui ideias, de certa forma, revolucionárias e inovadoras como crença de que pode mudar o mundo, assim como a perda de algumas referências de que papéis estão a assumir socialmente.

Neste capítulo pretendemos refletir acerca dos processos de construção da identidade dos jovens a partir do entendimento das suas relações interpessoais e intrapessoais, seus pares, família e ambientes sociais. Para tanto, faremos um resgate sobre o conceito de juventude, no intuito de esclarecer qual o sentido que esse termo possui nos dias atuais e de que forma estas definições esclarecem a compreensão desta fase. Pretendemos, ainda, apontar os processos identitários que são construídos neste período através das relações de identidade entre si, com os seus pares e com a sua família e todos os conflitos que estão associados a esta fase da vida. Teorias sobre juventude e identidade, como as de Erick Erikson (1968) e James Marcia (1980), farão parte do nosso marco teórico, sobretudo, suas análises sobre as crises deste processo, as formas de representação, as apropriações e consumos visuais deste grupo social. No decorrer deste capítulo, desde a conceitualização sobre juventudes, passando pelos processos identitários e as crises na adolescência, servem como base argumentativa para o nosso objetivo que será que importância a visualidade e a autorrepresentação possuem nos jovens. A imagem com que se apresentam e se identificam são aspetos determinantes para as suas relações pessoais e a sua aceitação nos grupos de pares (Ferreira, 2008).

2.1 Uma definição de juventude

2.1.1 A cronologia do termo juventude

Apesar da popularização e visibilidade mediática do que seria uma definição de juventude ser dada, em grande escala, no século XX pelo mercado de consumo (Frith, 1986), argumenta-se que a análise e categorização das juventudes, como um período de transição para a idade adulta, possuem uma história anterior. A filosofia aponta que o termo juventude surgiu numa época remota, contudo ainda indefinida. Não pretendemos correr o risco de apontar marcos históricos. Por isso, tentaremos aludir um conjunto de situações na história ocidental que acreditamos ser relevantes para o entendimento e construção do conceito.

Ao analisarmos a história da sociedade entendemos que o nascimento de um indivíduo não era o suficiente para a ocupação de um lugar no mundo. No império romano, por exemplo, era necessário um reconhecimento paternal para que iniciasse sua educação e conseqüente colocação na aristocracia romana. “Assim que a criança nascia era entregue a uma ama que ficava responsável por educá-la até a puberdade. Aos 14 anos o jovem, rapaz, romano podia abandonar as vestes infantis e aos 17 já podia entrar para o exército e a carreira pública” (Lepre, 2005), fato que o designava um cidadão. Até o século V, no império de Justiniano, se reuniam em praça pública os membros familiares e o consílio romano para declarar a puberdade ao jovem, com o desposar da toga *virilis*²⁵ que assinalava o seu ingresso na comunidade política enquanto cidadão. “Quando um jovem estivesse preparado para deixar “os signos da infância”, uma cerimônia presidida pelo pai do adolescente, era realizada, em que o jovem desposava a toga *praetexta*²⁶ e vestia a toga *virilis* como símbolo da sua maturidade” (Fraschetti, 1996: 90). “A partir deste momento poderia participar das eleições, aceder à magistratura, realizar negócio, participar do exército, tendo os mesmo direitos e deveres que um adulto” (Feixa, 1998: 29).

²⁵ A toga *Virilis* era uma vestimenta branca usada no Império Romano em ocasiões formais pela maioria dos jovens romanos entre 14 a 18 anos, mas poderia ser qualquer fase entre esta idade. O uso da toga *Virilis* marca a maturidade.

²⁶ A toga *Praetexta* era utilizada na infância de um romano.

Durante a Idade Média, o período de transição entre a infância e a idade adulta ainda era bastante incerto e indefinido. O ritual que estaria mais próximo da passagem do período da infância para a idade adulta, para os homens, dava-se através da cerimônia realizada no momento no primeiro barbear do jovem, chamada de “barbatoria” (Raupp, 2006). “Nessa época, o pelo era a prova de que a criança tornara-se homem, podendo, a partir de então, cultivar a qualidade da agressividade que visava à boa formação do guerreiro - necessária para sua sobrevivência” (2006: 14). Para as mulheres esta transição passaria a ser mais evidente na primeira menstruação, que a tornaria apta para ser mãe e ocupar uma posição social.

Alguns estudos apontam que por volta do século VI e VII, já se iniciam algumas categorizações, a partir das características etárias. Um testemunho esclarecedor pode ser encontrado numa espécie de enciclopédia do saber sagrado e profano, publicada em França, em 1556, e chamada *Grand propriétaire de toutes les choses*. “Na obra distingue-se sete idades, que correspondiam aos sete planetas conhecidos: infância, puberdade, adolescência, juventude, idade média, velhice e senilidade” (Feixa, 1998: 31). Guimarães e Grinspun (2008) apontaram que as idades se referiam a: infância (de 0 a 7 anos), puberdade (de 8 a 13 anos), adolescência (de 14 a 21 anos) e juventude (de 22 a 30 anos). Contudo, a classificação dos limites de idade ainda era muito relativa na qual a adolescência era confundida com a infância e a juventude com a “idade média” (que hoje se denominaria a fase adulta). Já Mitterauer (1993) argumentou que, de forma linguística e conceptual, o período da juventude não existiu na Europa até o século XVII. Embora um vocabulário da primeira infância tivesse surgido e se ampliado, subsistia a ambiguidade entre a infância e a adolescência, de um lado, e aquela categoria a que se dava o nome de juventude, do outro. “Não se possuía a ideia do que hoje chamamos de adolescência, e essa demoraria a se formar” (Ariès, 1981: 45).

Contudo, é com a Revolução Industrial que a imagem da juventude começa a ser construída tal como a conhecemos atualmente. Frank Musgrove relaciona que “o jovem foi inventado ao mesmo tempo que a máquina a vapor. O principal inventor da máquina a vapor foi Watt, em 1765. E do jovem foi Rousseau, em 1762” (Musgrove, 1965: 33). Para Feixa (1998), é indiscutível a importância do filósofo para o desenvolvimento do pensamento sobre a infância e a adolescência. De acordo com o pensador iluminista em *Emile*, a adolescência poderia ser vista como um segundo nascimento, onde há uma

transformação no estado de existência do indivíduo no qual se desperta o sentido social, as emoções e a consciência (Feixa, 1998: 35).

De acordo com Lepre (2005), é no século XVIII que aparecem as primeiras tentativas de se definir, claramente, a adolescência. No fim do século XIX, definiu-se, nas classes burguesas, o termo adolescência, como o resultado de uma sociedade capitalista e industrializada, com a intenção de demarcar o início da segunda infância, definindo a idade para além dos 13 anos (Fuchs, 1976; Worthman, 1987). Para Silva e Lopes (2009), na metade do século XIX surgiram inúmeras pesquisas sobre a psicologia do desenvolvimento infantil que apontam a infância como objeto de interesse acadêmico. Contudo, é no final do mesmo século e início do XX que a juventude passa também a ser objeto dos estudos científicos” (2009: 89). A ciência passa a se preocupar sobre como os jovens pensam, a justificar suas atitudes a nível social e clarificar as mudanças psíquicas da puberdade, constituindo a imagem da juventude que temos atualmente.

Como obras de referência sobre a juventude, em 1904, Stanley Hall publicou *Adolescence: Its Psychology, and its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*, abordando esta como uma singular e importante fase do desenvolvimento humano. Hall (1904) considerava que a emancipação e o sucesso da vida adulta seria o resultado de um desenvolvimento acompanhado de cuidados especiais durante a fase da adolescência. Referindo-se a este período afirma que:

«Nenhuma idade é tão sensível aos melhores e mais sábios esforços dos adultos. Não há um único solo em que as sementes, tanto as boas como as más, atinjam raízes tão profundas, cresçam de forma tão viçosa ou produzam frutos com tanta rapidez e regularidade» (Hall apud Sprinthall e Collins, 2003: 15).

Segundo Carles Feixa (1998), Hall caracterizou a adolescência como uma etapa de tempestade e estímulo. Hall elaborou a chamada teoria da *recapitulação*, segundo a qual a estrutura genética da personalidade leva incorporada a história do gênero humano. “A adolescência corresponderia a uma etapa pré-histórica de turbulências e transições marcadas por migrações de massa, guerras e cultos a heróis” (1998: 16). A obra de Hall teve uma enorme influência para a difusão da imagem que é conhecida hoje da adolescência como uma etapa social e de crise do indivíduo.

A antropóloga Margaret Mead realizou estudos entre 1925 e 1933 sobre os nativos da ilha de Samoa. Para divulgar suas descobertas, Mead publicou o livro *Coming of age in Samoa: a psychological study of primitive youth for western civilisation* (1928) onde focou a adolescência samoana, fazendo comparações com os adolescentes das sociedades modernas industrializadas e desenvolvidas da época. Para a autora, o que marcava uma diferença profunda entre os jovens dos contextos de culturas modernas e os de Samoa é a quantidade de escolhas que se permite a cada indivíduo (Mead, 1928).

No entanto, é no século XX que vimos nascer o adolescente moderno que exprimia uma mistura de pureza provisória, força física, espontaneidade e alegria de viver, o que tornou o adolescente o herói do início do século XX. Não é por casualidade que em 1919 o escritor alemão Hermen Hesse publica o livro *Demian* que relata em primeira pessoa a passagem da infância para a idade adulta. É na segunda metade do mesmo século quando se presencia a aparição do jovem como sujeito ativo. “A era pós-industrial descortina e ‘democratiza’ o conceito de adolescência, passando do início do século XX de um sujeito passivo a um ator protagonista da cena pública” (Feixa, 1998: 41). Após as experiências vividas pelas duas grandes guerras e pela autonomia dos “anos dourados”, as décadas de 60 e 70 desencadeiam momentos que refletem essa participação política em locais e datas como “Brighton, 1964²⁷; San Francisco, 1967²⁸; Paris²⁹ y México, 1968³⁰, entre muitos outros ao redor do mundo” (Gillis, 1981: 189). Teóricos da contracultura, como Herbert Marcuse (1968) anunciaram a emergência da juventude como uma nova classe e como vanguarda de uma sociedade futura.

Estas etapas da adolescência durante o século XX vão delinear o termo Cultura Juvenil a partir do culto de uma idade em moda. Feixa (1998), assim como outros autores da Sociologia da Juventude e Antropologia da Juventude, falam de culturas juvenis, no plural, com o intuito de abranger a heterogeneidade das mesmas, como “um conjunto de experiências sociais dos jovens expressadas coletivamente mediante a construção de estilos de vida distintos” (Feixa, 1998: 84). Dentro dos Estudos Culturais,

²⁷Conflito em Maio 1964 entre as subculturas juvenis de motoqueiros britânicos *Mods* e *Rockers*.

²⁸Em 1967 foi realizado um festival em São Francisco chamado *Summer of Love*, onde se reuniram centenas de milhares de hippies para celebrar uma contracultura.

²⁹Em Maio de 1968 uma série de protestos foram realizados em Paris por grupos estudantis contra uma sociedade de consumo que está ligada a a greve geral da história da França.

³⁰No dia 2 de Outubro de 1968 na *Plaza de las Tres Culturas*, na Cidade do México, cerca de 200 a 300 jovens foram mortos por uma série de manifestações e revoltas estudantis para chamar a atenção do mundo por ocasião dos Jogos Olímpicos de 1968.

há uma longa tradição de investigações sobre as culturas juvenis que remontam ao início dos anos 1960. Ao considerarmos o nascimento dos estudos culturais entre 1950 e 1970, Amparo Huertas apontou, em seu estudo *La audiência investigada* (2002), que “esta tradição se dá praticamente desde o início desta corrente” (2002: 123). Estas pesquisas estão principalmente preocupadas com a forma como os jovens se apropriam das mercadorias culturais e as usam para seus próprios dispositivos. Muito destes trabalhos centraram-se especificamente nas “subculturas” juvenis onde “grupos como *hippies*, *skinheads*, *punks*, *góticos*, *ravers* e outros são vistos como resistentes ou opostos às culturas imperativas dos pais, por exemplo, através da moda, dança, música e outras formas culturais” (Buckingham, 2008: 4). Buckingham afirmou que, neste caso, as subculturas são vistas não apenas como subordinadas, mas também como subversivas. Elas surgem de contradições e tensões sociais contra uma ordem dominante e representam uma ameaça às normas sociais estabelecidas. É desta forma que a juventude passa a ser vista no fim do século XX. O período que Lepre (2005) chamou de “século da adolescência” passava a ser definido por Daniel e Cornwall (1993) como a era de uma “geração perdida”.

Retomando ao mundo das escolhas a que Mead (1928) se referia, a juventude ocidental, principalmente, se encontra num mundo de opções que vão desde religiões, crenças, códigos morais e práticas culturais distintas. O pensamento da autora torna-se atual ao ponto que o conceito de juventude não pode ser tomado como universal. Enquanto para alguns jovens as escolhas implicam transgressões às normas do grupo social, para outros essas possibilidades são bastante mais amplas. Desta forma, o que tentaremos traçar é um entendimento das diversas formas de juventude nas sociedades modernas, que encontram um grande número de possibilidades, mas que convivem diariamente com conflitos afetivos, sociais e morais por suas escolhas e pelas condições sociais e culturais nas quais estão imersas.

2.1.2 A juventude enquanto conceito: os sujeitos problema

Muitas são as definições e conceitualizações desta faixa etária que pode ser chamada de juventude, mocidade, adolescência, entre outros. É importante esclarecer que genericamente, na língua portuguesa, há um uso concomitante de dois termos:

adolescência e juventude. Suas semelhanças e diferenças nem sempre são esclarecidas e suas concepções ora se sobrepõem, ora constituem campos distintos, mas complementares, ora traduzem uma disputa por abordagens divergentes.

Para as autoras Carla Silva e Roseli Lopes (2009) o termo adolescência está mais vinculado às teorias psicológicas, “considerando o indivíduo como ser psíquico, pautado pela realidade que constrói e por sua experiência subjetiva” (Silva e Lopes, 2009: 88). Em contradição, o uso do termo juventude parece estar mais próximo ao campo das teorias sociológicas e históricas, no qual a leitura do meio prevalece sobre o indivíduo. Sendo assim, “a juventude só pode ser entendida na sua articulação com os processos sociais mais gerais e na sua inserção no conjunto das relações sociais produzidas ao longo da história” (Silva e Lopes, 2009:88). O dicionário da Língua Portuguesa da Porto Editora aponta para termos sinónimos. Contudo a adolescência é descrita como “o período final do desenvolvimento humano entre o início da puberdade e o estado adulto; juventude; mocidade”, enquanto a juventude é tratada como um conjunto de características (valores, códigos e condutas) que são próprias das pessoas jovens.

Para a Organização Mundial de Saúde (OMS), a adolescência constitui um processo fundamentalmente biológico, durante o qual se aceleraria o desenvolvimento cognitivo e a estruturação da personalidade. Abrange as idades situadas entre os 10 aos 19 anos, divididas pelas etapas da pré-adolescência (dos 10 aos 14 anos) e da adolescência propriamente dita (de 15 a 19 anos). Já o conceito juventude resumiria uma categoria essencialmente sociológica, que indicaria o processo de transição para o estado adulto, tanto no plano familiar quanto no profissional, estendendo-se dos 15 aos 24 anos. Como mencionamos, essas são as idades compreendidas em todos os documentos das Nações Unidas.

Se o recorte etário possibilita a categorização exata da população, por outro lado não consegue encerrar o dilema da conceituação acerca da juventude e da adolescência. A estruturação da etapa da adolescência, como um período de transição entre a infância e a vida adulta ou entre a dependência e a maturidade, traz compreensões que distorcem a ideia de recorte etário. Freitas (2005) afirmou que, na designação do período juvenil pode se ampliar tanto para baixo quanto para cima estendendo-se entre uma faixa máxima que compreende desde os 12 aos 35 anos. As categorias relacionadas com o pré-adolescente, puberdade ou jovem adulto podem fornecer maior grau de

especificidade em relação à idade, mas a sua aplicação é variável nos diferentes contextos nos quais o indivíduo se encontra inserido. A antropóloga Mary Bucholtz (2002) destacou que “as categorias potencialmente contrastantes como adulto, criança ou ancião podem mudar para incorporar os membros da categoria juvenil e vice-versa” (Bucholtz, 2002: 526-527). É a característica de ser ou estar jovem em qualquer faixa etária também pode ser levada em consideração.

Enquanto processo analítico, um dos temas centrais e recorrentes nos estudos sobre juventude é a natureza problemática de ser jovem e de tornar-se um adulto. Grande parte da literatura que trata da juventude vem herdar alguns pressupostos relacionados a “psicologia do desenvolvimento, através dos seus estágios universais de desenvolvimento, formação da identidade, comportamento normativo e da relação entre maturação física e social” (Wyn, 1997: 8). Segundo a educadora e diretora do *Youth Research Centre* (YRC) Johanna Wyn (1997) ainda pouco tem sido feito para clarificar a base teórica da classificação desta fase da vida de um indivíduo, com base na idade. Rotineiramente este ponto (idade) tem sido pensado e analisado por pesquisadores da juventude. Em 1968, Sheila Allen já referia que o conceito de juventude precisava ser reavaliado. A autora destacou que “não são as relações entre as idades que criam a mudança ou a estabilidade na sociedade, mas a mudança na sociedade que explica as relações entre sujeitos de diferentes idades” (Allen, 1968: 321).

Passados vinte anos, Gill Jones (1988) assumiu o desafio de expandir a compressão do conceito, apontando que a Sociologia da Juventude ainda estava a desenvolver um quadro conceptual para o entendimento, tanto das transições em que os jovens passam até a fase adulta, quanto das diferentes experiências de grupos em contextos distintos. Viria a argumentar que é enganoso enfatizar e categorizar as qualidades ou não da juventude, pelo simples fato dos “jovens não serem um grupo homogêneo e estático” (1988: 707). Por isso que a juventude é convenientemente conceituada como um processo relacionado com a idade (Jones, 1988). A ampliação do conceito faz-nos refletir que o estado de juventude pode não ser, apenas, pautado nas características inerentes dos próprios jovens, mas sim em torno de todos os processos, meios e instituições sociais como a escola, a família, os pares, o mercado de trabalho, entre outros. Os investigadores que estudam a juventude contemporânea apontam que o foco sobre o conceito ou definição, como um processo, põe em causa o próprio uso do termo universal “juventude” (Liebau e Chisholm, 1993). Wallace e Kovacheva (1995)

apontaram que as experiências da juventude estão cada vez menos relacionadas com a idade e mais com as transições associadas às relações destas com a sociedade onde vivem e os grupos com os quais interagem.

O surgimento da ideia de juventude está particularmente associado à construção social de uma representação do jovem enquanto agente económico: da exclusão do trabalho e de como fica remetido ao papel de consumidor. Frith (1986) argumentou que o termo juventude foi mais frequentemente utilizado em pesquisas sobre jovens da classe trabalhadora, principalmente nos Estados Unidos da América e no Reino Unido. As altas taxas de emprego deram a este grupo poder de consumo sem precedentes, dando-lhe visibilidade e uma nova forma de autoridade (Webster-Stratton, 1993). Desta forma, o modelo económico passou a visualizar um novo público consumidor, que necessitava de ações e produtos direcionados, a juventude se torna uma “nova categoria”. Sobre esse novo mercado de consumo Carles Feixa (1998) apontou que:

«O nascimento do ‘teenager market’ oferece pela primeira vez um espaço de consumo especificamente destinado aos jovens que se convertia num grupo com crescente capacidade aquisitiva: moda, adornos, lazer, musica, revistas, etc., constituíam um mercado de produtor para consumidores adolescentes» (Feixa, 1998: 43)

Por outro lado, a partir de seus ideais inovadores e por vezes revolucionários, esse grupo social passaria a ser uma ameaça potencial para a estabilidade da sociedade. Embora o sentido de ameaça subentenda uma força física, os jovens passaram a simbolizar mudanças dos valores morais e culturais das sociedades em desenvolvimento. Esta sensação de ameaça foi descrita por Cohen (1972) como um “pânico moral”, com base no comportamento violento e perturbador que a juventude representava após a metade do século XX e de certa forma ainda afigura.

Embora a experiência da juventude possa ser de algum modo variável em diferentes culturas e o conceito desta fase ainda seja muito indefinido, é importante a compreensão das suas complexidades que passam a ser visíveis na mudanças sociais que esse grupo tem vindo a assumir na sociedade contemporânea. A imagem de “ameaça” à lei e a ordem representa um grupo com mais poder do que, por vezes, realmente possui. Embora os jovens tenham direitos enquanto cidadãos, “estes são facilmente negados quando pensamos que eles não são ouvidos ou ativos nas decisões das instituições que os representam e decidem sobre suas vidas” (Wyn, 1997: 11). Essa

negação passa pela padronização da categoria juventude para que as estruturas e instituições, normalmente chefiadas por adultos, possam julgar alguns jovens como “dentro do padrão de socialidade” e outros como necessitados de intervenção, seja ela social, política ou psicológica. O mundo adulto preza a qualidade de um desenvolvimento deste grupo a partir de modelos e regras sociais do que seria um sujeito responsável, independente, centrado, autônomo, conformista e de identidade fixa. O desenvolvimento saudável de indivíduos centrados proporciona a possibilidade de uma sociedade futura mais estabilizada.

A ideia de que os jovens são um problema para a sociedade e para si próprios passa a ser um tema figurativo das discussões sobre o grupo social. O posicionamento dos jovens e seus comportamentos, diante algumas situações, os colocam nesta posição de ameaça aos valores sociais. Esse descrédito pode ser referenciado na abordagem dos jovens como uma “geração perdida” (Daniel e Cornwall, 1993). O quadro que emergiu do estudo de Daniel e Cornwall (1993) aponta que os jovens não assumem compromissos com a sociedade, por não se sentirem pertencentes a ela. No entanto, os autores possuem uma definição da tal “geração perdida”, diferente dos ditos populares, quando justificam que os jovens são vítimas de alterações e evoluções da organização econômica e social que os marginalizam. Wyn (1997) complementou afirmando que “a juventude é uma vítima da sociedade, bem como uma ameaça a ela” (1997: 22).

Como um período de transição para a vida adulta, o entendimento de a juventude só tem sentido em relação às circunstâncias específicas da vida social, política e condições econômicas. Uma vez que o meio é compreendido, é possível trazer as condições sociais para o primeiro plano e examinar a diferença significativa entre os grupos de jovens e como eles se envolvem com os processos que irão levá-los à vida adulta.

É por isso que o conceito de juventude pode não ser o mesmo e apresentar definições e características distintas de um jovem europeu, caucasiano, de classe média alta, que vive num contexto urbano de outro de etnia africana ou asiática, residente numa comunidade rural. O que conhecemos hoje por juventude, desde uma fase de comportamentos de risco, rebeldia, transgressão, irresponsabilidade e dependência, é uma concepção ocidental que expõe o ideal de infância feliz seguida por mitos “construídos em torno das preocupações sociais e prioridades de países de economia global europeus e norte-americanos” (Boyden, 1990: 184). Enquanto uma perspectiva

global é tomada, pela natureza social de juventude, “para uma grande porção de jovens no mundo o conceito de ‘juventude’ como uma etapa de desenvolvimento humano continua a ser um conceito inadequado” (Wyn, 1997: 10). Se a juventude pode ser entendida como um período tão importante da formação da identidade de um indivíduo, entre o fim da infância e a entrada para o mundo adulto, “situações como exploração sexual, do trabalho e jovens envolvidos em conflitos armados não deveriam fazer parte deste cenário atual” (ONU, 1986: 8), sendo os direitos visíveis e garantidos a estes grupos sociais apenas em algumas regiões do mundo.

2.2 Identidade Juvenil

2.2.1 Uma conceitualização sobre identidade e seu estado de crise na adolescência

As Ciências Sociais e Humanas têm sido um notável palco para as questões da identidade, sendo estas reivindicadas e analisadas pelas lentes de disciplinas como a Psicologia, Sociologia, Filosofia e Antropologia, entre outras. Para David Buckingham (2008), teorias como a do interacionismo simbólico, os estudos culturais, a psicologia do desenvolvimento e muitas outras tem trabalhado este conceito como elemento gerador de respostas das interações sociais e culturais. O autor salienta que a identidade é um termo ambíguo e escorregadio e “tem sido utilizado em excesso em muitos contextos e fins diferentes, principalmente nos últimos anos” (Buckingham, 2008: 1). Às identificações e semelhanças nas relações entre indivíduos e meio pode oferecer um conhecimento mais aprofundado do ser humano, com o entendimento de que ele é produto único das suas experiências e repertórios que formam uma biografia pessoal. Embora os dicionários não nos expliquem claramente a aplicação da palavra identidade, sabe-se que as origens provêm do latim *identitat* e do francês *identité*. Contudo, como comentou Buckingham (2008), o paradoxo fundamental da identidade é inerente ao próprio termo. Da raiz latina *idem*, que significa “o mesmo”, o termo, no entanto, implica tanto a semelhança, quanto a diferença. Apesar desta dicotomia entre o entendimento do conceito do que se assemelha e diferencia, é recente a popularidade do termo pelas Ciências Sociais. Marcia (1980) atribui a Erik Erikson (1950; 1968) o

pioneirismo a partir do desenvolvimento psicossocial e expandindo os estágios psicossociais de Freud. Os trabalhos de Erikson passaram a influenciar pensadores como James Marcia (1980), que relatou os quatro estados de identidade, que veremos adiante, Anthony Giddens (2002) e os laços entre identidade e modernidade nos contextos globalizados, Stuart Hall (2001) com as identidades culturais e chega a autores como David Buckingham (2008), através das decomposições e apropriações dos contextos digitais e juvenis e os processos identitários.

Uma apreciação adequada do significado ontológico de identidade engendra na sua função enquanto “instância específica de interpretação do mundo que investe significado a uma pessoa e àqueles à sua volta” (Heaven e Tubridy, 2003: 152). As identidades estruturam a forma como uma pessoa se compreende a si mesma, no seu mundo, tanto no senso descritivo quanto prescritivo. A partir do período da infância (Inhelder e Piaget, 1958) uma pessoa é descrita e apontada pelos outros através de identidades que a convida a ser categorizada, de uma certa maneira. Culturalmente, específicos modos de ser masculino ou feminino estão entre as primeiras identidades (género) nas quais as pessoas classificam os outros e são reciprocamente categorizadas. Estes seguem por outros estados identitários a serem identificados como raça, etnia, geração, classe social. Contudo, no decurso do desenvolvimento biológico e social de um indivíduo, as identidades podem mudar de acordo com a circunstância e, em certa medida, com as preferências. Para Heaven e Tubridy (2003), isso resulta “numa compreensão sempre complexa, muitas vezes contraditória e normalmente profundamente assente no entendimento da natureza de si próprios, dos outros e do seu mundo” (2003: 152-153). Desta forma, a negociação da identidade é um processo dinâmico e contínuo. Identidade refere-se ao nosso sentido de quem somos como indivíduos e como membros de grupos sociais. As identidades não são uma simples criação própria, de cada indivíduo. Elas se constroem, de forma única, em resposta a fatores internos e externos. Em certa medida, cada indivíduo escolhe uma identidade, mas esta também é formada por forças do meio fora de seu controle (Frideres, 2002).

Sobre um processo sucessivo de construção da identidade, Stuart Hall (1992) apontou que este sistema pode não ser transparente, mas é produzido constantemente. Para Hall (1992) as práticas de representação de identidades sempre implicam as posições a partir do qual se fala ou escreve, ainda que os sujeitos falem em nome de si mesmos, de sua própria experiência. Aquele que fala e aquele que é falado

podem não ser idênticos, ou não estar exatamente no mesmo lugar. Hall (1992) explica que os pressupostos culturalmente específicos, contidos dentro de uma diversa gama de inter-relações e práticas (como língua, religião, sexualidade, entre outras), significam que a identidade de uma pessoa é sempre um conglomerado multidimensional de muitas identidades. A diversidade cultural é uma componente que deve ser somada à complexidade da identidade, na medida em que abre lacunas e descontinuidades entre a maneira em que uma determinada comunidade pode perceber a si mesma e a forma como é percebida pelos outros. Heaven e Tubridy (2003) complementam o argumento quando salientam que:

«Características físicas, estilos de se vestir, comportamento, linguagens, acentos comunicativos e outros numerosos fenômenos distintos atuam como gatilhos simbólicos nas práticas de interpretações culturais que atribuem características coletivas aos membros de uma comunidade específica, de forma a localiza-los dentro de relações de classe, gênero, etnia, e assim por diante» (Heaven e Tubridy, 2003: 152-153).

De acordo com o James Marcia (1980) a identidade tem sido chamada de “sentido, atitude, resolução”, entre outros termos. Contudo o autor propõe uma outra forma de interpretar a identidade como uma autoestrutura e autoconstrução. “Uma organização dinâmica de unidades, habilidades, crenças e histórias individuais” (1980: 159). Acerca dos indivíduos distintos, Marcia afirmou ainda que:

«As estruturas melhores desenvolvidas são aquelas em que os indivíduos parecem ser mais conscientes da sua própria singularidade e semelhança para os outros e de suas próprias forças e fraquezas nos seus percursos de vida. Nas estruturas menos desenvolvidas os indivíduos são mais confusos quanto as suas convicções a partir dos outros. Estes são mais dependentes de fontes externas para avaliarem-se» (Marcia, 1980: 159).

Marcia (1967; 1980) operacionaliza a construção de Erikson (1950; 1968) sobre a formação da identidade em relação à exploração e compromisso. Especificamente, Erikson propôs que os indivíduos devem trabalhar através de uma variedade de lutas para estabelecer um senso de identidade. Marcia acreditava que o primeiro estágio da exploração era pesar as várias opções e alternativas, antes de fazer uma escolha para facilitar a formação de compromissos.

Como referimos, o processo de construção de identidade é social e intermitente ao longo da vida dos indivíduos (Erikson, 1967; Marcia, 1980, Hall, 1992; Inhelder e

Piaget, 1958). Lepre (2005) enfatizou que desde o seu nascimento os indivíduos percorrem uma longa interação com o meio em que estão inseridos, a partir da qual construirão não só a sua identidade, mas também a sua inteligência, emoções, medos, angústias formadores da sua personalidade. A psicologia do desenvolvimento aponta que apesar de alguns traços neste processo serem inerentes a todas as pessoas, independentemente dos meios ou culturas, estas características podem ser variáveis em grande escala nos diferentes contextos de crescimento.

A formação da identidade pode ser um dos fatores que está intimamente ligada aos modelos culturais e sociais em que o indivíduo se encontra inserido. Durante o desenvolvimento de construção identitária podemos observar certas crises de identidade (Lepre, 2005). Erikson (1968) mencionou que essas crises podem ser desencadeadas em cada um dos seus oito³¹ estágios do desenvolvimento psicossocial humano. A resolução dos conflitos psicológicos, que podem ser bastante profundos e devastadores, permite uma progressão saudável para a fase seguinte (adulto). Dentro da “Teoria do Desenvolvimento Psicossocial” de Erikson, a adolescência é o quinto estágio que o autor chama precisamente de “identidade versus confusão”. É esta fase em que “os adolescentes começam a racionalizar e sofrer uma crise de identidade pessoal verdadeiramente como um adulto” (Boyes e Chandler, 1992: 278).

O desenvolvimento de um sentido de valores forte e estável de si próprio é considerado como uma das funções centrais da adolescência (Butler, 2010). Apesar do desenvolvimento da identidade ocorrer durante toda a vida, é na adolescência que as pessoas começam a pensar sobre esse processo de escolhas, influenciadas por diversos fatores que virão a afetar suas vidas (Steinberg e Morris, 2001).

Michael Berzonisk (1981) reconheceu que a juventude é um período crítico e decisivo na vida do ser humano. Conforme Suárez (2011), esta é uma etapa em que a personalidade de um indivíduo se desenvolve em pelo menos quatro dimensões: “Os

³¹Os oito estágios foram a Teoria do Desenvolvimento Psicossocial de Erikson constituídos por:

1. Confiança versus desconfiança (ocorre aproximadamente durante o primeiro ano de vida).
2. Autonomia versus dúvida e vergonha (aproximadamente entre os 18 meses e os 3 anos).
3. Iniciativa versus culpa (entre os 3 e 6 anos).
4. Indústria (produtividade) versus inferioridade (decorre na idade escolar antes da adolescência, dos 6 aos 12 anos).
5. Identidade versus confusão (este marca o período da adolescência).
6. Intimidade versus isolamento (entre os 20 e os 35 anos, aproximadamente).
7. Generatividade versus estagnação (35 - 60 anos).
8. Integridade versus desespero (a partir dos 60 anos)

interesses sociais se ampliam; os poderes intelectuais aumentam; os objetivos da vida se expandem e as experiências pessoais se aprofundam” (2011: 31). Nesta fase o ser humano passa a vivenciar momentos decisivos para a formação de sua identidade. Entre os principais desafios, podemos afirmar que a busca pela individualidade se dá dentro de uma fase de relações coletivas (Erikson, 1968), necessárias para a legitimação das suas escolhas. Essa elaboração de um conceito estável de si mesmo é que lhe vai oferecer um sentido norteador para a adoção de um sistema de valores e ideologia.

Para Erikson (1959, 1968) e muitos outros (Coleman *et al.*, 1977; Marcia, 1980; Matteson, 1972; Newman e Newman, 1978; Waterman, 1982) uma tarefa central do período da adolescência é orientar a si próprio para uma gama de compromissos que são exigidos até a chegada à iminente idade adulta. Neste período o indivíduo vai avaliar as construções dos períodos anteriores, próprios da infância. Assim como o adolescente, que está vivenciando transformações fisiológicas próprias da puberdade, precisa rever suas posições infantis frente à incerteza dos papéis adultos que se apresentam (Lepre, 2005).

David Buckingham (2008) comenta que esta expectativa para a vida adulta pode ser uma das bases para a etapa de conflito identitário que a adolescência atravessa. A solução desta crise proporciona ao jovem o fechamento de ciclos de posturas infantis para um posicionamento, que está vinculado à idade adulta, ligado a estabilidade e responsabilidade diante dos outros e do ambiente em que vive. O autor apontou que:

«[...] resolver este conflito pode envolver encontrar um papel mais ou menos estabilizado na vida, resultando na formação de uma virtude, neste caso lealdade ou fidelidade, que permite que o jovem avance para a idade adulta de modo a formar ligações íntimas que são as chaves desta etapa» (Buckingham, 2008: 02).

Buckingham (2008) alude ainda que uma resolução frágil pode resultar numa má adaptação, que pode ser visualizada numa forma de fanatismo ou até de repúdio da idade adulta.

Na visão de Erik Erikson (1968) o que preocupa fundamentalmente o adolescente “é que a estar perante os olhos de um círculo mais amplo de pessoas significativas, em comparação com o que eles próprios chegaram a sentir que são” (1968: 285). Esse dilema se manifesta em questões como: “Quem eu sou? e Onde irei na vida?” (Weiten, 2002: 328).

Talvez Erikson tenha se interessado pelo estudo da identidade por razões da sua própria experiência, como é comum na psicologia. Myers (1999) explicou que sendo filho de mãe judia e pai dinamarquês, Erikson convivia com uma crise de identificação e integração na comunidade alemã. “Na escola o desdenhavam por ser judeu e na sinagoga o ridicularizavam devido aos cabelos louros e aos olhos azuis” (1999: 86). Esse contexto possivelmente o motivou à busca de uma identidade na sua adolescência.

Em seu livro *Youth and Crisis*, publicado em 1968, o psicanalista desenvolveu a teoria de Piaget sobre “idades e estágios.” Erikson vê a adolescência como um período crítico da formação da identidade. Contudo, apesar das incertezas e conflitos, o autor argumenta que é nesta etapa da vida que uma pessoa se torna mais consciente de seus pontos fortes e fracos e se torna mais confiante nas suas próprias qualidades, que podem ser únicas. Em sua teoria, não considera a crise como uma catástrofe iminente, mas como “um ponto decisivo e necessário e momento em que o desenvolvimento deve seguir uma ou outra direção” (Erikson, 1968: 14). Contudo entendemos que esta não deva ser sinônimo de catástrofe ou desajustamento, mas de mudança e construção. Esta fase passa a ser um momento crucial no desenvolvimento, em que a necessidade de se optar por uma ou outra direção é evidente, mobilizando recursos que levam ao seu crescimento (Lepre, 2005).

Ainda quando estava a desenvolver pesquisas sobre a infância, Erikson (1950) declarou que a crise de identidade pode se apresentar de maneira diferenciada, por esta não possuir características homogêneas a todos os grupos e indivíduos. Afirma que a crise pode ser mais ou menos perceptível e marcante em diferentes ocasiões e contextos sociais, históricos, políticos e culturais. Enquanto para alguns jovens a crise de identidade se apresenta sem nenhum impacto, em outros o conflito marca um período crítico, “uma espécie de ‘segundo nascimento’ (como ressaltou Rousseau), institucionalizado mediante cerimônias, ou intensificado mediante a disputa coletiva ou o conflito individual” (1950: 13).

Essa crise, segundo o autor, pode ser vivenciada em diferentes estágios da vida. No entanto, é na adolescência que emoções como angústias, passividade ou revolta, dificuldades de relacionamento com os outros e consigo mesmo, além de conflitos de valores, se tornam mais latentes. A noção de identidade para Erikson (1968) é desenvolvido durante todo o ciclo vital, onde cada indivíduo passa por uma série de períodos desenvolvimentais distintos, havendo tarefas específicas para se enfrentar. A

função central de cada período é o desenvolvimento de uma qualidade específica de si próprio. O psicanalista aponta que dos 13 aos 18 anos o estatuto a ser desenvolvido é a identidade, sendo a principal tarefa do indivíduo adaptar o sentido do ‘eu’ às mudanças físicas da puberdade, além de desenvolver uma identidade de gênero mais fortalecida, buscar novos valores e fazer escolhas ocupacionais. “De fato, podemos falar da crise de identidade como o aspeto psicossocial do processo da adolescência” (Erikson, 1972: 90).

A resolução bem-sucedida desta crise pode levar a uma identidade segura. Assim como uma insuficiente pode levar a uma confusão de papéis e um fraco senso de si (Butler, 2010). Uma das chaves para a resolução reside dentro da interação do jovem com os outros, sejam estes seus pares, sua família ou o meio em que vive. Marcia (1966) sugeriu etapas de desenvolvimento para os adolescentes, mas ao invés de caracterizá-las de “fases”, o autor chamou de estados, que leva a um processo não-linear (Marcia, 1966). O psicólogo propôs que os estados de desenvolvimento de identidade ocorrem em resposta às crises em domínios, como as relações e valores e instituições nas quais o jovem interage, tais como a escola. Para Marcia (1980), esses modos são definidos em termos de presença ou ausência na tomada de decisão (crise) e o grau de investimento pessoal (compromissos) em duas áreas: ocupação e ideologia. Os estados de identidade são desenvolvidos no processo metodológico com base na “Teoria do Desenvolvimento Psicossocial” de Erikson (1968), contudo, submetido a estudos empíricos. Assim, os modelos identitários que Marcia (1980) vem a chamar de *Diffusion*³², *Foreclosure*, *Moratorium* e *Achievement* passam posteriormente a fazer parte das teorias da identidade. Os quatro estados de identidade são modelos para lidar com as questões identitárias características da juventude.

A identidade *Diffusion* é marcada pelos jovens “que não definiram uma direção ocupacional ou ideológica, independentemente de terem ou não experienciado um período de tomada de decisões” (Marcia, 1980: 111). Um jovem que ainda não tenha considerado perspectivas de uma carreira profissional, por exemplo, poderia estar com esse estatuto em relação à sua identidade profissional. Para Butler (2010) esse não pode ser resolvido, a menos que algumas experiências forcem a passagem por uma possível crise.

³²Optamos por utilizar os termos em inglês para que o conceito não fosse distorcido com a tradução.

A identidade *Foreclosure* é formada por pessoas que possuem comprometimento com posições ocupacionais e ideológicas, mas estas podem ter sido escolhas parentais em vez de autoescolhas. Marcia (1980) apontou que estes jovens demonstram pouca ou quase nenhuma evidência com a crise em que Erikson (1968) mencionou e no estatuto que Blos (1962) veio a chamar de *abbreviated adolescence*. De certa forma, essa tomada de consciência pode também ocorrer por tradições culturais ou por intervenção, sem opção de escolha, das figuras paternas. Na identidade *Foreclosure*, entre os estados de identidade, ambos os sexos são recetivos a valores autoritários (Marcia, 1966, 1967; Marcia e Friedman, 1970; Matteson, 1974; Schenkel e Marcia, 1972).

Os jovens que estão na identidade chamada de *Moratórium* são os indivíduos que estão lutando com problemas ocupacionais e/ou ideológicos. “Este pode ser um momento interessante, porém potencialmente perigoso, levando a conflitos com os pais ou figuras de autoridade” (Marcia, 1980: 118). Marcia apontou ainda que “este é o estatuto mais evidente da crise de identidade na adolescência” (1980: 112). Por fim, a identidade *Achievement* é marcada por indivíduos que “estão passando por um período de tomada de decisão e possuem a oportunidade de explorar as suas escolhas próprias de posições ideológicas e de ocupação” (Marcia, 1980: 111).

Sobre os estados de identidade de James Marcia (1966, 1967, 1980) é possível visualizar duas vantagens claras sobre a abordagem da identidade. A primeira é que eles fornecem uma maior variedade de estilos em lidar com a questão da identidade na adolescência do que a dicotômica quinta etapa de Erikson (1968): “identidade versus confusão”. Em segundo lugar, o autor apontou aspectos mais diversos e categóricos para cada um dos estilos, que podem ser mesclados e ter um amplo leque de interpretações psicológicas. Como citado pelo próprio:

«A identidade “foreclosure” pode ser vista como firme ou rígida, comprometida ou dogmática, cooperativa ou conformista; A “moratórium” pode ser entendida tanto como sensível ou ansiosa, altamente ética ou hipócrita, flexível ou vacilante; A “diffusion” pode ser considerada despreocupada ou descuidada, encantadora ou psicopática, independente ou esquizofrênica. E a “achievement”, para muitos, pode ser vista como forte, autodirigida e altamente adaptável» (Marcia, 1980: 111).

Para Wileya e Berman (2012), Marcia (1967) descreveu os quatro estados de identidade, a partir da teoria de Erikson (1950, 1968), com base no grau de exploração da identidade e compromisso. Os estados de identidade teoricamente podem seguir uma

trajetória de desenvolvimento “em que os indivíduos começam no *diffusion* e depois prosseguem naturalmente através da identidade *moratorium* para a *achievement*” (Wiley e Berman: 2012: 1205). No entanto, alguns indivíduos fazem um desvio neste caminho e encontram a si próprios no estado *foreclosure* por fazer compromissos prematuros e por vezes fora de suas escolhas pessoais (Fitch e Adams, 1983; Marcia, 1976; Waterman e Goldman, 1976). Marcia (1976) apontou que o grande diferencial da categorização de estados de identidade feito por ele, em contraposição à teoria de Erikson, é o seu grau de confiabilidade, devido às aplicações empíricas realizadas. O autor assegura que estes estados apresentavam-se em cerca de 80% da população juvenil da época em que os estudos foram realizados.

Para Boyes e Chandler (1992) o relato descritivo da forma em que os jovens caracteristicamente começam a negociar um senso de identidade foi iniciado por Erikson (1959, 1968), estendido e elaborado por Marcia (1966, 1976, 1980) e muitos outros (Archer, 1982; Grotevant *et al.*, 1982). No entanto, o que as categorizações dos modelos identitários dos adolescentes nos demonstram é que no trajeto de formação de um sentimento maduro de identidade os jovens podem apresentar diferentes estados de identidade. Estes podem ser marcados pela presença ou ausência de um sentimento de crise sobre a necessidade de fazer escolhas importantes de vida, ter ou não compromissos particulares e alternativas específicas que ainda não foram tomadas.

2.2.2 A identidade coletiva e o seu contributo para a adolescência

É durante a chamada crise de identidade na adolescência que os jovens buscam um entendimento de si próprios e do meio onde vivem, através da identificação de diferenças e semelhanças. Se por um lado a construção de valores e ideologias fazem parte desse processo, por outro o *self* não é complementarmente individualizado. Na juventude os indivíduos valorizam e moldam os seus sentimentos através de relações intrapessoais e interpessoais, no confronto com outros “iguais” e na formação dos seus grupos. A necessidade de dividir suas angústias e padronizar suas atitudes e ideias faz do grupo um espaço privilegiado, pois nele pode-se encontrar uma uniformidade de comportamentos, pensamentos e hábitos.

Heaven e Tubridy (2003) acreditam que uma das chaves para a resolução, ou pelo menos entendimento, dos conflitos pelos quais os jovens passam durante a crise da adolescência reside dentro da interação do jovem consigo próprio, com os outros, sejam este e os seus pares, família ou o meio em que vivem. Acredita-se que as mudanças corporais, ao nível físico, são relativamente universais, com algumas variações. Entretanto, ao nível psicológico (principalmente comportamental), pode-se encontrar uma vasta diferença de características no que tange às mudanças. Estas estão intimamente relacionadas com as suas experiências, compromissos sociais e identidades pessoais, coletivas e familiares que se alteram de cultura para cultura, de grupo para grupo e de indivíduo para indivíduo.

Vamos neste e nos próximos tópicos levantar uma reflexão acerca destes modelos de interação, baseados nos processos de identidade pessoal (individual), coletiva (ou social com os seus pares), parental (com seus familiares e responsáveis) e cultural (com a comunidade e o meio em que vivem. Estas são ainda os quatro perfis identitários que serão detalhados na análise das representações visuais das imagens fotográficas produzidas pelos jovens participantes do projeto Olhares em Foco e dos processos, enquanto trabalho empírico que justifica esta investigação. Aqui, justificamos o porquê da escolha destas relações e sentidos identitários como objeto de análise, nos permitindo um entendimento mais pormenorizado da natureza e representações de si próprios, dos outros e dos seus mundos. A partir desta percepção poderemos identificar como os processos identitários estão associados a esta fase da vida, pois são construídos através das relações identitárias pessoais, coletivas, familiares e culturais dos jovens consigo próprios, com seus pares, famílias e contextos sociais.

As relações individuais e coletivas são aqui analisadas como processo de formação identitária na busca de respostas para questões como: “De que forma pessoas se categorizam a elas e aos outros? Como se identificam como membros de determinado grupo? Como se desenvolve e mantém o sentido de grupo social?” (Buckingham, 2008: 5). Através da construção identitária, e ainda dentro do conflito gerado pela fase, algumas atitudes são internalizadas e construídas e outras não. O adolescente, paulatinamente, percebe-se portador de uma identidade que sem dúvida é social, mas é pessoalmente construída. Nesta investigação tentaremos trabalhar as questões da identidade pessoal e coletiva de forma integrada, pois acreditamos que apesar de diferentes as esferas coletiva e a individual se cruzam, o ‘eu’ e o ‘nós’ interligam suas

características. É com as relações coletivas que os adolescentes constroem grande parte da sua identidade pessoal. Enquanto a identidade pessoal refere-se a como nós nos definimos, a identidade coletiva é construída pelos outros, mas atua de forma complementar à individual. Na adolescência, a forma como um indivíduo se vê pode mudar em resposta a seus pares, família, escola e outros ambientes sociais. A identidade pessoal molda as percepções de pertença (Butler, 2010).

Seguindo o pensamento de Rappaport (2003), podemos configurar a identidade, seja ela pessoal ou coletiva, em três áreas básicas: “a identidade sexual, a identidade profissional e a identidade ideológica” (2003: 30). A identidade sexual pode ser definida pelo gênero, sexo ou constructo de suas escolhas. Apesar do pensamento de Erikson (1968) ser alguma forma absolutista e limitado pela época que desenvolveu seus estudos, quando argumentou que esta é definida pela definição genitativa de seu papel. Hoje as pesquisas em gênero já passam a conceber uma identidade sexual muito mais ampla, plural, e consolidada a partir dos estudos feministas (Butler, 1990) da teoria *Queer* (Foucault, 1976) e das Masculinidades Plurais (Nixon, 1996; Connel, 1995).

Apesar de o indivíduo jovem se deparar com uma pluralidade de gênero, ainda é a segurança de um papel sexual definitivamente assumido que lhe permite estabelecer as relações características das próximas etapas da vida. Para a psicóloga do desenvolvimento Clara Rappaport (2003) é no momento em que o jovem assume o seu papel sexual que ele pode suportar, entender e conviver com as diferenças do outro “sem que essas diferenças, ou até divergências, ameacem seus próprios valores, pois agora está seguro em sua característica exclusiva” (Rappaport, 2003: 30). É num ambiente contemporâneo que a sexualidade se encontra multifacetada e que vem a abranger muito mais escolhas ao jovem em que a sociedade o impõe que se posicione.

Sobre a identidade profissional, Suárez (2011) aponta que “é a realização profissional que oferta ao indivíduo a capacidade de sentir-se membro ativo e produtivo dentro do grupo social, além de configurá-lo como um membro independente e coparticipante na construção de bens” (Suárez, 2011: 33). Apesar de Jeremy Rifkin (1995) ter afirmado que não existe mais a estrutura de um trabalho para toda a vida e que agora o mercado de trabalho implica trajetórias muito mais flexíveis e uma identidade profissional em constante mudança.

A terceira categoria identitária apontada por Rappaport (2003) é a ideológica e implica que “o adolescente, em permanente reconstrução interna, deve acompanhar a

reconstrução do mundo e posicionar-se” (Rappaport, 2003: 31). Erikson (1987) afirmou que a adolescência é um regenerador vital no processo de evolução social, pois a juventude pode oferecer suas lealdades e energias, “tanto à conservação daquilo que continua achando verdadeiro como à correção revolucionária do que perdeu o seu significado regenerador” (1987: 134).

Estes três pilares de formação de identidade pessoal têm como objetivo o alcance da sua identificação própria, propiciando uma ideia coerente sobre sua identidade sexual, direção vocacional e visão ideológica do mundo. “Se o jovem não tiver o senso de identidade ou um conjunto de padrões internos para avaliar sua imagem e valor nas principais áreas da vida, passará pelo conflito de identidade, que é o contraponto de uma identidade bem resolvida” (Atkinson *et al.*, 2002: 124).

Erikson (1968) compreendeu a adolescência como aquela fase da vida em que o indivíduo deve estabelecer para si mesmo algumas perspectivas “centrais de sua existência, uma postura apropriada em relação ao trabalho, uma postura além de sua infância, expectativas para uma futura vida adulta e um conceito mais acurado entre o que ele vê em si mesmo e entre o que os outros julgam e esperam que ele seja” (Suárez, 2011: 33). Dentro de uma perspectiva interpessoal e intrapessoal, o principal desafio da adolescência está na luta para essa formação de um senso claro de identidade. Esta luta envolve a elaboração de um conceito estável de si mesmo como um indivíduo único, a adoção de uma ideologia e sistema de valores que lhe proporcione um senso de direção.

Lepre (2005) apontou que em termos psicológicos, a formação da identidade para o jovem emprega um processo de reflexão e observação simultâneos, que ocorre em todos os níveis do funcionamento mental. Nesta etapa o adolescente “julga a si próprio à luz daquilo que percebe ser a maneira como os outros o julgam, em comparação com os demais e com as pessoas que se tornaram importantes para ele” (Erikson, 1972: 21).

David Buckingham (2008) atesta que a identidade é desenvolvida pelo indivíduo, mas tem de ser reconhecida e confirmada por outros. E é justamente neste período que os jovens “negociam a sua separação de sua família e desenvolvem competências sociais de independência” (2008: 3). A participação nos grupos de pares exerce diferentes tipos de influência. Neste caso, a crise de identidade pode desencadear um processo de identificações com pessoas, grupos e ideologias, que se tornarão uma espécie de identidade provisória coletiva, no caso dos grupos, até que a crise em questão seja resolvida e uma identidade pessoal autônoma seja estabelecida.

A juventude pode ser analisada como um período caracterizado por um progressivo desligamento das relações parentais que obedece a um processo de mudança das figuras de vinculação. Se antes os pais representavam as referências, agora os pares desempenham esta mesma função (Sprinthall e Collins, 2003). As relações de grupo afetam diretamente os processos de identidade pessoal e coletiva, pois, nessa fase, os adolescentes passam a estar definitivamente voltados para relações exteriores aos meios familiares.

É justamente na adolescência que se dá um maior alargamento das relações sociais, pois os adolescentes passam a ocupar mais o seu tempo com os seus pares. Começam também a desenvolver um isolamento, ao invés da companhia dos seus próprios familiares, com o objetivo de resolução dos conflitos gerados pela construção de seus valores e ideologias que estão vivenciando (Sprinthall e Collins, 2003). Esta transformação das relações põe fim a uma das características da idade da infância, na qual a criança passa mais tempo com os adultos do que com as outras crianças. Alguns estudos realizados na década de 90, em contextos e países ocidentais, apontam que as horas gastas com a família entre a infância e a adolescência possuem uma queda estimativa de 21% (de 35% quando crianças para 14% na juventude) (Larson *et al.*, 1996) para uma dependência dos grupos de pares, no apoio e partilha de intimidades (Furman e Buhrmester, 1992; Trinke e Bartholomew, 1997). Sobre a influência da família na formação da identidade nos adolescentes, passamos para uma reflexão mais detalhada das relações parentais.

2.2.3 As relações familiares e com os grupos de pares na construção da identidade

A família, desde a antiguidade, corresponde a uma instituição social marcada por uma forte influência sobre o desenvolvimento do indivíduo, podendo ser encarada como uma organização complexa, inserida num contexto social, que mantém uma ampla intervenção durante a juventude (Biasoli-Alves, 2004). Afirmamos que esta instituição passa a ser responsável pelos processos primários de socialização do ser humano (Schenker e Minayo, 2003). A família é, em muitos casos, o primeiro grupo social do qual o indivíduo faz parte (Tallón *et al.*, 1999), sendo vista, portanto, como uma célula inicial e fundamental, na maior parte do mundo ocidental (Biasoli-Alves, 2004). Pode

ser entendida como uma unidade básica da interação social (Osório, 1996) e como estrutura nuclear da organização humana. No aspecto cognitivo, segundo Romanelli (1997), a família corresponde a um lugar privilegiado de afeto, onde estão inseridos relacionamentos íntimos, expressão de emoções e de sentimentos. Afirmamos que “é no interior da família que o indivíduo mantém seus primeiros relacionamentos interpessoais com pessoas significativas, estabelecendo trocas emocionais que funcionam como um suporte afetivo importante quando os indivíduos atingem a idade adulta” (Pratta e Santos, 1997: 250).

As culturas familiares podem ser consideradas como grandes redes culturais autônomas e nucleares nas quais o adolescente se desenvolve de forma complementar às normas de conduta e valores vigentes no meio social de origem (Pappámikail, 2009). Para Carles Feixa (1998), estas não se limitam às relações diretas entre pais e filhos, passando a ser um conjunto mais amplo de interações cotidianas entre membros de diferentes gerações. A família estabelece estas formas e limites para as relações geracionais (Simionato-Tozo e Biasoli-Alves, 1998), adaptando os jovens às exigências do convívio social. “Mediante esta socialização primária, o jovem interioriza elementos básicos culturais, como o uso da língua, os comportamentos sexuais, formas de sociabilidade, critérios éticos, estéticos e valores, que serão utilizados para a sua construção identitária” (Feixa, 1988; 86).

Contudo, esta instituição social tem vindo a passar por um processo de intensas transformações (Singly, 2000), sobretudo nos países ocidentais que vêm contribuindo para o surgimento de novos arranjos e mudanças das suas funções e representações (Biasoli-Alves, 2004; Romanelli, 2002; Scott, 2004). Diversos são os fatores que impulsionam estas mudanças como “o processo de urbanização e industrialização, o avanço tecnológico, a maior participação política e econômica da mulher, a diminuição de famílias numerosas, estruturas monoparentais e uma legislação referente à dissolução matrimonial que conduz a um desmembramento familiar” (Pratta e Santos, 2007: 248). Pappámikail (2009) apontou que dificilmente a família poderia ter sido imune à extensão das transformações que a modernidade inaugurou. “Mais, não se sabe até que ponto a disseminação de certas ideias e visões do mundo não serão antes um resultado de mudanças culturais vividas no seio da família” (2009: 98).

No que diz respeito às relações entre adolescentes e suas famílias, esse modelo tem vindo também a se alterar de um padrão baseado na imposição da autoridade

paternal para a valorização de um relacionamento pautado na abertura, autonomia e diálogo (Lisboa, 1987; Pappámikail, 2009). Sobre o processo de autonomia e liberdade na família, Lia Pappámikail (2009) argumentou que a democracia estava a revelar-se um modelo de organização social pautado na ideia de que todos os indivíduos são (ou devem ser) iguais [...] reproduzindo à escala os mesmos princípios” (2009: 95), o que representou a perda das relações baseadas na autoridade e num padrão hierárquico parental.

Contudo, muitos autores apontam que as ligações contemporâneas entre pais e filhos adolescentes estão assentes em relações conflituosas (Steinberg, 1987, 1990) que partem de distintas perceções, que levam a uma falta de comunicação, entendimento e a tensões no ambiente familiar (Noller e Callan, 1991). “O processo de crise na adolescência não afeta apenas os indivíduos que estão a passar por este período, mas também as pessoas que convivem diretamente com os mesmos, principalmente a os membros da família” (Becker, 1994: 12). Wagner *et al.* (2002) afirmaram que a juventude, a partir da necessidade de escolhas e formação de valores e ideologias, favorece as condições necessárias para o surgimento de uma série de problemas e conflitos dentro do contexto familiar.

Kim, Conger, e Lorenz (2001) relatam que os conflitos entre adolescentes e seus pais aumentam acentuadamente entre os 12 e 15 anos³³, diminuindo gradualmente com o avanço da idade e variam entre contextos familiares e culturais. Alguns autores argumentam que a grande maioria dos conflitos gerados entre adolescentes e seus pais está fundamentado na autonomia e negociação (Steinberg, 1987; Noller e Callan, 1991; Pappámikail, 2009). A constante necessidade de negociação e liberdade, inerentes a esta etapa, aumentam o potencial de tensões e conflitos entre as gerações (Marturano *et al.*, 2004), geralmente acompanhado de uma diminuição na proximidade do convívio familiar (Steinberg e Morris, 2001) e isolamento.

As discussões de valores e ideologias em contextos familiares são complementares no processo de construção identitária dos jovens. A relação entre os adolescentes e esta instituição social está presente em diversos estudos sobre identidade e adolescência (Erikson, 1968; Marcia, 1980; Pappámikail, 2009; Feixa, 1998). Estes

³³Essa fase de transição que ocorre entre os 10 e os 15 anos é chamada por Penélope Villar e Rodrigo Marrecas de *Idade do Armário*, em sua obra que leva o mesmo nome. Os autores afirmam que às mudanças nesta faixa etária afetam todos que estão ao redor do adolescente, que estar a lidar com mudanças corporais, emocionais e comportamentais.

modelos de relacionamentos podem ser visualizados em dois dos quatro estados de Marcia (1980), com forte influência e participação da família na crise de identidade pela qual estão passando. Enquanto alguns jovens, desde cedo, assumem suas posições e compromentimentos, referentes às posturas e escolhas definidas pelos pais (*Foreclosure*), “outros assumem uma posição negativa que se define na oposição à família e à sociedade (*Moratorium*), adotando uma postura em conformidade com o grupo a qual possui semelhanças” (Myers, 1999: 86).

Os grupos de semelhança são inevitavelmente as referências mais importantes para a maioria dos adolescentes (Harris, 1995). A família tenta intervir nesta negociação através de diálogos, e por vezes alertas sobre um potencial perigo destas influências. Contudo, estas passam a ser negadas pela necessidade que os adolescentes possuem de convivência e pelo desenvolvimento de competências e habilidades sociais. Pappámikail (2009) acredita que “alguns comportamentos transgressores em relação às regras familiares são resultantes a uma afiliação pressionante dos grupos de pares” (2009: 128). Além do que, os papéis sociais importantes na formação identitária como liderança, relacionamentos amorosos, amizades permanentes, negociação e tantos outros, são desenvolvidos na convivência com o grupo de pares. A inibição e proibição desse exercício, por parte da família, podem acarretar conflitos e distúrbios cognitivos e sociais na fase adulta.

As amizades, de certa forma, compensam e substituem as relações familiares, especialmente as mais desestruturadas. Baixos níveis de coesão familiar proporcionam um poder maior de influência negativa dos seus pares (Guaze *et al.*, 1996). Os adolescentes provenientes de famílias mais coesas e com relações mais próximas dos seus pais são menos influenciados pelos grupos de amigos (Steinberg e Silverberg, 1986). Ou pelo menos desenvolvem elementos referenciais que os transformam em indivíduos com ideias mais fortalecidos para a tomada de decisões e construção de argumentos próprios.

A capacidade de influência dos comportamentos e atitudes dos grupos de semelhanças é ampliada quando os relacionamentos paternos estão fragilizados ou deficientes em apoio e orientação (Savin-Williams e Berndt, 1990). Jovens de contextos familiares mais autoritários são mais suscetíveis ao domínio de pares, por vezes envolvidos em comportamentos de risco (Mounts e Steinberg, 1995). Nestes casos as

relações parentais afetam diretamente a influência dos pares e nos resultados de atitudes sociais positivas ou negativas.

Numa era marcada pela multiculturalidade, rápidos avanços tecnológicos aliados à contemporaneidade das relações sociais, o papel da influência dos pais referente à adolescência tem sido seriamente questionado. Há evidências de que a família faz a diferença no desenvolvimento do adolescente, e que esta opera através da natureza do seu vínculo através dos laços afetivos (Doyle e Moretti, 2000). As rápidas alterações fisiológicas, neurológicas e sociais da adolescência são favoráveis à criação de um dilema sociocognitivo para a juventude que tem as suas bases na integração de novas e diversificadas experiências em relação ao mundo e a si próprio. É o que Moretti e Holland (2003) chamaram de “dilema do apego”, no qual o adolescente passa a manter as relações familiares ao mesmo tempo que explora novos ambientes e papéis sociais com os seus pares. Na verdade, o que muitos autores apontam é que a transição saudável para a autonomia da idade adulta não se dá com o desapego dos pais (Lamborn e Steinberg, 1993; Ryan *et al.*, 1995), mas sim com uma relação de confiança e conexão emocional com os membros familiares de referência (Ryan e Lynch, 1989). A segurança familiar proporciona um ambiente menos propenso a comportamentos violentos, de risco, uso e dependência de drogas (Howard e Medway, 2004) minimizando problemas usuais no período de crise de adolescência como depressão, ansiedade, falta de atenção, transtornos de conduta e agressividade (Cooper *et al.*, 1998).

Ao pensarmos numa identidade familiar em contextos juvenis, a sensibilidade e intervenção parental continuam a ser essenciais para a manutenção da segurança de um desenvolvimento saudável da adolescência, em especial no domínio das necessidades de autonomia (Allen *et al.*, 2003; Pappámikail, 2009). A capacidade dos pais para sustentar uma “parceria” com seus filhos pode ser particularmente difícil devido ao agravamento dos conflitos entre pais e filhos durante a adolescência (Paikoff e Brooks-Gunn, 1991). Contudo, disciplinas como a psicologia do desenvolvimento apontam que este não é um sinal de má qualidade da relação, porque as relações familiares vão proporcionar níveis de controlo comportamental em relação às competências de negociação desenvolvidas (Galambos *et al.*, 2003). Neste caso, os conflitos e discussões de questões críticas e ideológicas que afetam diretamente os pais e os adolescentes são as marcas de um ambiente de segurança, proporcionado pela família, formador da identidade pessoal de cada indivíduo (Allen *et al.*, 1997).

2.2.4 Identidade cultural

Outro fator de influência na formação da identidade dos adolescentes está intimamente vinculado com os valores e tradições culturais nas quais se encontram inseridos nesta fase da vida. Margaret Mead já apontava, em 1928, que as possibilidades de escolhas variam em função da cultura. Isso faz com que alguns jovens não possuam as mesmas opções de valores, crenças e práticas culturais e ideologias que outros de diferentes contextos. Quase todos os modelos de transgressões dos valores culturais associados a esse período da vida são relativos mediante os modelos culturais (Cohen, 1997). Heaven e Tubridy (2003) atestaram que não é possível o entendimento de uma complexidade identitária sem a percepção de uma componente diversidade cultural somada. Rousseau já indicava que o meio cultural é que forma a personalidade e identidade de cada indivíduo, com a sua teoria do bom selvagem³⁴.

Nas Ciências Sociais, a Antropologia da Juventude é uma das disciplinas em que os aspetos etários, geracionais, de ritos de passagem e ciclos vitais são temas fulcrais das investigações empíricas com a finalidade de um amplo entendimento das estruturas culturais de cada sociedade. Para Carles Feixa, o estudo da construção cultural da juventude promove um entendimento de como cada sociedade “modela as maneiras de ser jovem e como estes participam dos processos de criação e circulação culturais” (Feixa, 1988: 11), assim como a própria sociedade.

Esses modelos culturais, em que cada indivíduo está inserido no período da adolescência, refletem-se diretamente na sua identidade cultural. Esta se encontra subordinada a uma ampla gama de crenças e comportamentos que se compartilham com os membros da comunidade. Meio século atrás, antropólogos como Whiting e Child (1953) descreveram a relação entre essas crenças e práticas culturais como “um sistema complexo consistindo de um composto de costumes, práticas, hábitos, crenças, valores, sanções, regras, motivos e satisfações associados” (Shweder *et al.*, 1998: 872).

³⁴O pensamento de Rousseau se baseia no Romantismo do século XVIII. O que não corresponde ao que atualmente se sustenta, devido a existência e importância de fatores individuais que interagem com fatores sociais.

Nesta perspectiva antropológica, a juventude aparece como uma construção cultural relativa no tempo e no espaço. Cada sociedade possui a sua organização, formas e conteúdos que remetem a esta transição entre a infância e a idade adulta. Estes limites são marcados por alguns valores associados ao grupo e por ritos de passagem que diferenciam e caracterizam uma fase que está entre a dependência infantil e a autonomia adulta. Por isso, apesar de haver uma convenção internacional do que seria a juventude, cada modelo cultural declara quando e como esse grupo será anunciado como tal, como explica Feixa.

«Para que exista a juventude, devem existir, por uma parte, uma série de condições sociais (normas de comportamento e instituições que distinguem os jovens de outros grupos etário) e por outra parte, uma série de imagens culturais (valores, atributos e ritos associados especificamente aos jovens» (Feixa, 1998: 18).

Ainda que este processo tenha uma base biológica o importante é a percepção social destas mudanças e suas repercussões para a comunidade. Wyn (1997) relatou que uma das questões mais importantes que confrontam as investigações sobre juventude é a aparente simetria entre os processos biológicos e sociais. A idade é um referencial assumido para se atestar uma realidade biológica. “No entanto, o significado e a experiência da idade, e do processo de envelhecimento, está sujeita a processos históricos e culturais” (Wyn, 1997: 9-10). Embora cada indivíduo tenha uma extensão de vida diferenciada, cada pessoa pode ser analisada “objetivamente” pelos seus repertórios e experiências. Os entendimentos culturais sobre as diferentes fases da vida, refletidos nos processos de crescimento e de envelhecimento, dão o seu significado social. Assim, os processos sociais e políticos fornecem as bases para os significados culturais serem desenvolvidos. Tanto a juventude, quanto a infância, possuem significados distintos, dependendo das circunstâncias sociais, culturais e políticas em que cada indivíduo se encontra inserido.

As classificações da cronologia biológica, em termos sociais, por vezes podem ser contestadas, pois se alteram em termos culturais ou sociopolíticos. Um pré-adolescente ou jovem acusado de cometer crimes violentos pode ser classificado como adulto no sistema jurídico dos EUA. Da mesma forma que jovens abaixo dos 20 anos são marcados na discussão sobre trabalho infantil de crianças e adolescentes (Gailey, 1999). A juventude é categorizada por Bucholtz (2002) “como um palco cultural que geralmente marca o início de um longo prazo na vida de pessoas que assumem práticas

culturais que as categorizam enquanto jovens ou não” (2002: 526). Neste sentido, indivíduos pré-adolescentes podem fazer parte de uma cultura juvenil, assim como sujeitos com 30 ou 40 anos poderão apresentar características que os aproximem desta classificação.

O processo de aceitação das normas culturais, crenças, atitudes e valores de um grupo cultural, fazem parte da sua formação identitária. Por vezes estes conceitos de identidade cultural podem ser bastante limitadores quando deixa de lado a possibilidade do jovem de identificação com diferentes grupos culturais, sendo estes também formadores complementares da sua identidade. “Num novo contexto cultural um ser humano, ou grupo, pode desenvolver diferentes capacidades de adaptação e receção de influências, sem que estas o façam perder o seu senso de identidade individual” (Lene, 2003: 191).

É nos casos de contatos com diferentes culturas que surgem os questionamentos que podem ser tanto referentes a formação da identidade étnica, quanto a formação da identidade cultural. Phinney (1990) aponta que existem definições amplamente divergentes da identidade étnica e cultural. Para o autor, o foco central da formação da identidade étnica está nos membros das minorias étnicas que negociam suas identificações através das suas relações com o seu próprio grupo e entre outros grupos étnicos. “No entanto, formação de identidade cultural pertence a pessoas que fazem parte de uma cultura hegemônica, mas que também possuem exposições a outras culturas”. (Lene, 2003: 190).

Estas exposições podem ser visualizadas num contexto globalizado no qual os adolescentes contemporâneos estão inseridos atualmente. Estes são testemunhas de uma era onde os seus mundos são consideravelmente mais multiculturais do que aqueles em que os seus pais e avós cresceram. Devido aos processos de globalização, os jovens tem cada vez mais contato e interação com pessoas de diversas culturas e esse multiculturalismo começa a fazer, cada vez mais, parte da sua construção identitária, dos seus valores e ideologias.

“O fluxo entre culturas de ideias, produtos e pessoas pode não ser considerado uma realidade recente, mas a extensão atual e a velocidade da globalização fazem desta transmissão de informação algo sem precedentes” (Lane, 2003: 189). Com o aumento dos processos de migrações, das redes sociais digitais, dos *medias* internacionais, corporações multinacionais, viagens e turismo as fronteiras encurtaram-se

proporcionando uma maior interação entre as culturas juvenis (Friedman, 2000; Giddens, 2000; Hermans e Kempen, 1998; Sassen, 1998). De acordo com Gómez Vargas (2010) é impossível entender o funcionamento das culturas juvenis sem uma compreensão alargada das relações mediáticas em que eles estão imersos na cultura contemporânea e os ambientes culturais globalizados no qual se encontram inseridos.

2.3 Jovens, contextos globalizados e mediados

O advento da globalização tem sido um tema corrente do debate acadêmico desde o fim do século XX, trazendo uma série de indagações relevantes sobre as relações culturais. Stuart Hall (2003) salientou que alguns modelos culturais tradicionais estão passando por um processo de transformação que vem a desencadear um sistema de mutação identitária, sem limites de tempo e espaço. Como o autor mesmo menciona:

«As identidades, concebidas como estabelecidas e estáveis, estão naufragando nos rochedos de uma diferenciação que prolifera. Por todo o globo, os processos das chamadas migrações livres e forçadas estão mudando de composição, diversificando as culturas e pluralizando as identidades culturais dos antigos estados dominantes, das antigas potências imperiais e, de fato do próprio globo. Os fluxos não regulados de povos e culturas são tão amplos e tão irrefreáveis quanto os fluxos patrocinados do capital e da tecnologia» (Hall, 2003: 44).

Neste ponto, Hall (2003) ressalva o papel da multiculturalidade pelos processos migratórios e pela diminuição das fronteiras geográficas e culturais, promovida, em grande parte, pelas tecnologias. O autor aponta para um impacto do avanço da globalização na mutação das identidades culturais, de género, étnicas, individuais e coletivas, assim como defende também na mesma linha o antropólogo sociocultural Arjun Appadurai (1996), em seus estudos sobre a modernidade e a globalização. A preocupação com as influências e interferências dos processos de globalização na cultura e na sociedade tem provocado, nas últimas décadas, algumas inquietudes nas Ciências Sociais e Humanas. A modernidade vem acompanhada pela massificação das culturas introduzidas pelas Indústrias Culturais (Mattelart, 2004) que origina um fluxo acelerado de informações onde são produzidas novas formas de pensamento e existência indispensáveis para o convívio no mundo social. Antony Giddens (2002) já mencionava

que “a modernidade vem a alterar radicalmente a natureza da vida social cotidiana e afeta os aspetos mais pessoais da nossa existência” (2002: 09). Essa forma de alteração acelerada e incontrolável, que Giddens apontou, passa a intervir diretamente nos aspetos individuais do sujeito, fragmentando a sua identidade.

No caso da juventude, torna-se necessária a reflexão da influência da globalização nas identidades culturais dos grupos juvenis, no sentido de que este fenómeno se torna um fragmento da complexidade atual do processo de formação identitária deste grupo social. A interferência dos contextos globalizados propõe um conjunto de construções de entendimento das identidades pessoais e coletivas do adolescente, num sentido mais amplo do reconhecimento de si próprio. Para Giddens (2002) a construção do ‘eu’ também é determinada por influências externas. Estas podem ser configuradas através do contato com os grupos de pares, a família, a cultura e do meio no qual se encontram inseridos. No entanto, Bruner (1990) acredita que o jovem constrói sua identidade através de um processo dialético, entre as experiências diretas e as mediadas. Estas podem ser também pelo contato com grupos sociais e culturais mas, em grande parte, pelos meios de comunicação no qual os jovens encontram-se como recetores e, por vezes, produtores de conteúdos. Pindado (2005) sugeriu que “a comunicação mediada nos permite o encontro com pessoas que representam âmbitos sociais, étnicos e culturais diversos” (2005: 12). O que o autor supõe passa pela conceção de que o processo mediado globalizado submete o jovem a uma infinidade de oportunidades que podem repercutir na configuração da sua identidade (Grodin e Lindlof, 1996). O fato de alguns grupos de jovens, dependendo dos contextos culturais, consumirem as mesmas imagens, conteúdos e utilizarem os mesmos meios de comunicação, refletem numa formação identitária na qual as mensagens afetam as noções individuais que os formam enquanto indivíduos (Gergen, 1991).

Pindado (2005) atesta ainda que todo esse mundo mediado que os circunda faz suspeitosa a ideia de uma subjetividade fixa e de uma identidade única, apesar de estarem expostos às mesmas influências externas, mediadas. “O adolescente inicia uma trajetória na qual vai incorporando sinais procedentes de âmbitos distintos, sem saber muito bem quais” (2005: 13). Os meios de comunicação constituem um espelho para os jovens que passam a estar continuamente “comparando e contrastando o mundo ficcional dos *media* com os seu próprio mundo social, de acordo com uma escala de critérios com a qual avaliam o realismo das representações com as suas vidas” (Fiske,

1989: 60). Neste sentido, diversos autores (Pasquier, 1995; Tapscott, 1998; Fisherkeller, 2002; Martín Barbero, 2002; Buckingham e Willet, 2006; Pindado, 2006) têm argumentado a essencialidade dos meios de comunicação como um instrumento de configuração da identidade juvenil, ao proporcionar-lhes uma gama de recursos simbólicos com os que interagem e que servem de referências para o seu desenvolvimento identitário.

Ao pensarmos a adolescência como um período que se caracteriza pelo incremento da autoconsciência, este grupo social passa a ser especialmente sensível a imagens que são providas pelos *media*. Estas são utilizadas como fontes referenciais de informação e comparação na busca de sua identidade (Mazzarella e Pecora, 1999). Os modelos de relações que são estabelecidos com os símbolos mediáticos se encontram rodeados de uma série de complexidades, que colocam estes jovens no papel de agentes suscetíveis a uma negociação identitária (Liebes, 1999). Assim, por estar passando por um período de crise e formação de valores e ideologias, o jovem se torna mais exposto a influências de recepção de conteúdos que os fazem refletir acerca de suas vidas e posturas pessoais e sociais.

Alguns estudos (Mazzarella e Pecora, 1999; Fisherkeller, 2002) têm mostrado que a identidade na adolescência é um processo de negociação que se desenvolve numa certa dialética de aproximação e distanciamento com o que lhes é transmitido pelos *media*. O recetor adolescente, desde a sua perspectiva género à experiência de vida, se vê obrigado a ter atitudes de identificação ou oposição. Essa dialética pode ser expoente nas contradições e inquietudes dos recetores juvenis (Aufenanger, 1990). Neste caso, os *media* se constituem como um depósito de símbolos e valores com os quais a vinculação entre real e representação é, de alguma forma, complexa e em muitas ocasiões transcende a natureza realista de muitos deles. As séries televisivas, filmes ou videojogos, servem como exemplos referenciais nos quais alguns adolescentes constroem suas experiências de mundo (Pasquier, 1997; Fisherkeller, 2002). Pindado (2005) disse que quando um adolescente se mostra inteirado da agenda mediática juvenil, ainda que não goste ou concorde, o torna capaz de interagir de forma coesa com o seu grupo de pares. “Neste sentido, a cultura mediática serve de alimento para as suas relações sociais” (2005: 18). A necessidade de compartilhar os conteúdos e interesses do grupo se dá através de suas experiências mediadas em que os meios de comunicação se constituem como uma ferramenta que suporta a interação social e pertencimento ao

grupo. O vínculo com estes espaços simbólicos faz também parte da sua formação identitária e por vezes é gerador dos estilos juvenis e de uma imagem padronizada sobre a juventude.

2.4 A imagem e os estilos visuais no centro do processo de reconhecimento

Para Buckingham e Willett (2009), a representação visual sempre foi uma dimensão importante das subculturas juvenis. O estilo visual de grupos juvenis como *punks*, hippies, góticos e muitos outros, passaram a se caracterizar a partir dos usos característicos de roupas e adornos corporais como afirmações simbólicas de pertença e rejeição de valores tradicionais do mundo adulto (Hebdige, 1979)³⁵. Neste sentido, a visualidade pode ser compreendida como uma componente fulcral valiosa na vida social de um adolescente, sendo a imagem uma ferramenta de representação, formação identitária e um veículo de comunicação para o mundo. A imagem pode ser entendida como um modo dos jovens se apresentarem visualmente ao mundo, recorrendo a distintos elementos que passam a caracterizá-los, como o corpo, o vestuário e seus apetrechos diversos, objetos de consumo, que são indispensáveis para a sua organização simbólica e categorização social (Feixa, 2008; Ferreira, 2008). À visualidade é uma das formas de representação juvenis que estão entre os interesses estruturais desta investigação.

O termo subculturas juvenis nasceu de uma resistência simbólica dos jovens aos processos socioeconómicos e culturais. Suas raízes são associadas ao surgimento das culturas *mods* na década de 50 e 60 no Reino Unido e se consolidou com as culturas juvenis hippies e *punks*, nos anos 70. Daí por diante diversos estilos e imagens da juventude passam a ser associados a afirmação de grupos sociais relacionados a movimentos juvenis. A afirmação de uma identidade juvenil, marcada por uma oposição às culturas de massa a partir de uma adoção estética e de posturas ideológicas, passou a ficar conhecida como um estilo subcultural (Clarke, 1976; Hebdige, 1979). A

³⁵A visualidade apresenta uma maior importância nos estudos das subculturas juvenis. Para as culturas juvenis a visualidade é fundamental, mas de uma outra forma. Mais banal, mais estilística, mas com menos conotações associadas a símbolos.

abordagem sobre uma subcultura juvenil passou a ser argumento de diversos autores (Muggleton, 1997; Bennett, 1999; Wulff, 1995; Campos, 2010; Weinzierl e Muggleton, 2004) que apontam as suas fragilidades no contexto social. Ricardo Campos (2010), por exemplo, mencionou que o “exotismo visual, engendrado coletivamente por estes grupos (*mods, skinheads, teds, rastas, etc.*), era identificado como um elemento chave para a descodificação de dinâmicas conflituais de classe mas, igualmente, de distinção entre grupos” (2010: 115). Contudo, na juventude contemporânea o estilo de vida vem substituir os modelos de subculturas. Estas com um discurso menos político, em que o visual é associado de uma forma mais incisiva numa cultura de consumo, como nos estudos sobre as culturas de celebridades. Estar visualmente semelhante à sua celebridade ou grupo de fãs faz parte da identidade dos jovens num mundo mediático que impõe uma cultura das celebridades.

Diversos autores que têm dedicado suas investigações ao estudo da juventude contemporânea mencionam a importância das representações visuais na formação dos processos identitários juvenis (Hebdige, 1988; Willis, 1990; Pais, 1993; Abramo, 1994; Lury, 1997; Boethius, 1997; Simões, 1999; Ferreira, 2008; Feixa, 2006; Maffesoli, 2002; Martin, 2002; Muñoz Carrión, 2007; Feixa *et al.*, 2008; Campos, 2009). Seja nas formas, usos e apropriações das representações visuais, esse fenômeno passa a ser um modelo de produção cultural que assenta num campo onde a visualidade e a comunicação visual passam a ter uma importância fulcral na identificação e valores dos jovens. Campos (2010) relaciona a relação das culturas juvenis com a visualidade, enquanto objeto de inquirição científica, partindo do pressuposto de que existe um vínculo poderoso entre os exercícios de construção identitária e de representação visual do mundo. Para os estudos neste campo a “identidade e representação são conceitos que nos permitem investigar eventuais conexões entre os circuitos de produção, difusão e consumo de significado e os mecanismos de configuração identitária, nomeadamente através dos sistemas de simbolização visual” (Campos, 2010: 117).

Trabalhos de investigação recentes como os de Campos (2010), Buckingham e Willett (2009) alertam que a atenção dada às representações mediadas vem decrescendo a medida dos anos, passando a ciência a valorizar as formas pelas quais a juventude se representa e se define através de uma produção visual, oriunda dos usos, apropriações e formatos de disseminação, por via dos *media* visuais. O que os estudos citados anteriormente nos demonstram é que temos que ter em conta que a representação visual

e seus modelos de produção por estes grupos juvenis estão cada vez mais presentes no campo simbólico, estético e da formação identitária dos grupos juvenis. Estes passam tanto pelas formas de expressão não-verbal, na qual são utilizados dispositivos especializados como o corpo (com as posturas, cortes de cabelo, movimentos, tatuagens, *piercings*), (Ferreira, 2008) os adornos, o vestuário e o consumo (de música, conteúdos mediáticos, etc.), quanto pela produção de conteúdos e objetos visuais (*graffiti*, *stickers*, blogs, perfis, fotografias, entre outros).

Entre as diversas formas de expressões juvenis têm-se identificado por objetos como as jaquetas dos *punks*, as botas dos *skinheads* e estilos como o corte de cabelo e a *scooter* dos *mods*. Contudo, Carles Feixa (2008) atenta que apesar de a representação e produção visual ser um elemento simbólico expressivo identitário, esses adornos, objetos e caracterização não faz por si só o que popularmente passa a ser chamado de “estilo”. Feixa (2008) argumentou que “o que faz o estilo é a organização ativa de objetos com atividades e valores que produzem e organizam uma identidade de grupo” (2008: 98). Alguns autores (Johnson, 1993; Garratt, 1997) atestaram que os “estilos juvenis” são resultantes de um *boom* financeiro, especialmente pós Segunda-Guerra, no qual os “mercados constroem um significado de juventude com o objetivo de alvo de consumo” (Frost, 2003: 55). Em contrapartida a esse argumento, Jean Monod (1971) já salientava que é um pouco simplista responsabilizar o mercado e a economia pela aparição dos “estilos” juvenis.

«Os acessórios, e o vestuário tiveram o papel de mediadores entre os jovens e seus ídolos. Favoreceram sua identificação e cumpriram ainda com a função de uma linguagem simbólica introdutora da comunicação dos fiéis. Por isso, dizer estilo, gênero e moda é demasiado pouco» (Monod, 1971: 141).

O estilo para os jovens pode se constituir por uma combinação de diversos elementos culturais que são simbolicamente representados na sua aparência e postura como elemento catalisador fundamental de socialização e reconhecimento entre os pares (Crockett *et al.*, 1984; Raffaelli e Duckett, 1989; Lattimore e Butterworth, 1999). Para a Psicologia Social, um dos mecanismos subjacentes à influência dos pares é o uso de comparações sociais (Durkin, 1995). Estas envolvem a identificação das semelhanças, atitudes, comportamentos e realizações com as de outros jovens que partilham os mesmos interesses e se identificam como mesmo grupo (Riccardelli *et al.*, 2002).

Paul Willis analisou em sua obra *Common Culture* (1990) as formas de criatividade simbólica dos jovens na vida quotidiana, do final da década de 80. “O autor descobriu as múltiplas e imaginativas vias mediante as quais os jovens usam, humanizam, decoram e dotam de sentido seus espaços vitais e suas práticas sociais” (Feixa, 2008: 100). O conceito de “cultura comum” para as culturas juvenis se dá, por Willis, como um campo cheio de expressões, sinais e símbolos através do qual indivíduos e grupos buscam de forma criativa estabelecer sua presença, identidade e significado. O autor afirmou que os jovens estão sempre expressando ou tentando expressar algo sobre o seu significado real ou potencial cultural, seja através da linguagem, da produção e audição musical, da moda, da ornamentação corporal, do uso ativo e seletivo dos meios audiovisuais, a decoração dos seus espaços habitacionais, dos rituais, dos jogos e brincadeiras com os amigos, do lazer, dos desporto, da criatividade artística, entre outros (Willis, 1990).

Feixa (2008) elege alguns destes elementos estilísticos como indissociáveis e fundamentais para as formas de representação e identidade destes grupos juvenis como sujeitos sociais. A linguagem é um destes elementos por estar intimamente ligada a aparição de formas de expressões orais características em oposição ao mundo adulto como, gírias, frases feitas e entonação. A audição e a produção musical são outros componentes centrais na maioria dos estilos juvenis, a música ser utilizada pelos jovens como “um meio de autodefinição, um emblema que marca a sua identidade de grupo e que está na base da criatividade e contradição” (Feixa, 2008: 101). A evolução das subculturas pode ser associada às tendências musicais³⁶.

Contudo, dos diversos elementos de expressividade juvenil citados por Willis (1990) e Feixa (2008) o que é transversal a todos os estilos é a componente estética visível que associa o jovem ao grupo e às suas posições ideológicas que compartilha com os seus pares. Ainda que não seja a totalidade dos indivíduos jovens que adotam um padrão estético completo dos estilos, como o corte de cabelo, roupas, tatuagens, acessórios e adornos, a maioria utiliza alguns elementos visuais aos quais são atribuídos significados coletivamente (Ferreira, 2008). Alguns estilos juvenis se converteram em fonte de inspiração para o conjunto de jovens, marcando tendências, valores e ideologias de uma geração, como foi o caso dos hippies e dos *punks*.

³⁶Elvis Presley está para os *teds*, assim como os *The Who* estão para os *mods*, o reggae para os rastafáris, o folk e a psicodelia para os hippies, os *Sex Pistols* para os *punks*, o *Public Enemy* para os rappers e o *Iron Maiden* para os *hevies*

O fato é que as culturas juvenis têm utilizado a representação visual como território privilegiado para a consolidação dos seus valores e colocação ideológica e simbólica da sua formação identitária. Para Campos (2010) a noção de tribos juvenis, por vezes depreciativa, não ignora “o vigor da imagem e da representação visual, na medida em que vincula os indivíduos a uma linhagem que não resulta de determinantes estruturais mas mais de opções estético-estilísticas, emocionais e gregárias, que se denunciam em grande medida no domínio do performativo e da aparência” (Campos, 2010: 116). No fundo o que o autor pretende afirmar é que o conjunto de referentes semióticas, que são representados num discurso e estilo imagético, se configuram como elementos cruciais para a consolidação das identidades pessoais e coletivas da juventude na sociedade contemporânea.

2.4.1 O corpo como modelo de representação visual juvenil

O sistema económico capitalista e a sociedade de consumo, através dos imperativos estéticos de autoaperfeiçoamento da aparência física e da produção de uma autoimagem, fornecem elementos cruciais para o entendimento identitário das culturas juvenis. Para Monod (1971) a representação visual dos estilos juvenis é um sistema integrado de comunicação onde o corpo e os gestos possuem um discurso coerente com o verbal. Neste sentido o corpo é uma ferramenta comunicacional sendo que, de acordo, com Liz Frost (2010) a moderna padronização dos corpos juvenis tem levado a inúmeras reflexões académicas sobre a ligação entre esse elemento, a adolescência, a identidade e o consumo (Paladino, 2005; Cohen; 1997; Featherstone, 1991; Gunter e Furnham, 1998; Hebdige, 1979; Miles, 2000; Campos, 2010).

Em seu texto, Frost (2010) verifica que algumas problemáticas referentes à crise na adolescência, que autores como Erikson (1968) e Marcia (1980) citaram, estão em concordância com aspetos identitários alusivos ao corpo e à aparência. Segundo a autora, a imagem corporal e a aparência para os adolescentes são os elementos que os definem e exprimem seus ideais e escolhas. O corpo pode ser entendido como um cartão-de-visita e primeira forma de expressão dos seus valores e ideologias (Frost, 2010). Este, por vezes, pode servir de vitrina para desvelar as individuais e distintas

formas de interpretação do mundo social, “como uma extensão visível de identidade pessoal, enquanto expressão idiossincrática e concreta do ‘eu’” (Ferreira, 2007: 304).

Não pretendemos aqui desenvolver uma abordagem ampla e detalhada sobre a relação entre o corpo e a juventude. O que nos propomos neste tópico é entender como o corpo pode ser uma ferramenta útil de expressão e reconhecimento, além de fazer uma breve abordagem acerca do impacto e usos visuais do corpo no processo de formação de identidade nos jovens e nas representações visuais dos participantes. Iniciamos a nossa observação a partir de uma decomposição de dois aspetos analíticos, que entendemos serem complementares à nossa investigação. Um de natureza biológica e outro de essência simbólica.

O primeiro aspecto relaciona-se com a aparência física, as mudanças fisiológicas e biológicas que o adolescente presencia durante esta fase da sua vida. Para Erane Paladino (2005) as mudanças físicas que ocorrem na adolescência levam o indivíduo a uma preocupação excessiva com o corpo. Estas transformações podem implicar uma necessidade de obtenção de um corpo ideal, conseqüente sem uma *ditadura estética* do corpo promovida, por vezes, pelo mercado de consumo (Hill *et al.*, 1992). A Psicologia Social atesta que, em muitos casos, “essa alteração corporal deixa uma vivência de transtornos e temor do não alcance do corpo perfeito” (Frost, 2010: 56). Comportamentos de adulteração corporal ligados à aparência física podem estar correlacionados com distúrbios alimentares, peso e elevados níveis de preocupação dos adolescentes com as suas estruturas corporais (Fombonne, 1995; Phillips, 1996; House *et al.*, 1999).

As modificações corporais da adolescência dão origem a um período evolutivo com características e conflitos muito específicos, nos quais o corpo desempenha importante papel na construção identitária do indivíduo em crescimento (Paladino, 2005). Estas modificações significam uma inevitável crise de reconhecimento, no qual o adolescente passa pela dicotomia da perda do corpo infantil e conseqüentes transformações da sua estrutura corpórea na adolescência (Outeiral, 2003). Clerget (2004) ressalta que a rapidez desta transformação física é tal que o seu desenvolvimento cognitivo não segue de imediato o corpóreo, podendo haver um atraso temporal entre a realidade externa do corpo, o seu reconhecimento e a aceitação da sua nova imagem corporal.

Mesmo de forma inconsciente, a capacidade de comunicação corporal por um indivíduo inicia-se na infância e pode permanecer por toda a vida. Nasio (2009) acredita que ainda quando criança o indivíduo desenvolve a competência de manifestar-se não-verbalmente por meio do seu corpo, da sua atitude corporal e das suas expressões. Podemos considerar que o poder comunicativo mediado pelo corpo é inicialmente dominado na adolescência e reflete-se diretamente na sua identidade pessoal como “expressão subjetiva dos seus valores, com a função de transmitir uma mensagem ou de constituição de um ato” (Carreteiro, 2005: 68).

Ao falarmos da utilização do corpo como elemento de expressão e ferramenta comunicativa, já entramos no nosso segundo aspecto analítico que retrata a natureza simbólica e cultural. Neste caso, o corpo é um lugar de inscrição simbólica e operação social (Ferreira, 2007; 2008) que pode ser vislumbrado, como falado anteriormente, como recurso estratégico de identificação e participação de grupos sociais. O modo com os jovens apresentam as suas imagens corporais possui vínculos estreitos com a sua identidade e os posiciona diante dos olhares dos outros (Douglas e Isherwood, 1979). Neste sentido a aparência “remete aos bens simbólicos que eles ofertam, através de valores, etiquetas, estereótipos, modelos e concepções que são compartilhados pelos grupos de pares” (Grijalva, 2007: 02). Já que a aparência os identifica com os seus semelhantes e os diferencia dos outros, o corpo permite ao jovem entrar nos processos de identificação e de diferenciação, ao mesmo tempo que necessita de uma aceitação do olhar externo (Restrepo, 2003).

Klesse (1999) e Ferreira (2008) nos ofereceram exemplos de como as culturas juvenis recriam suas imagens corporais através das tatuagens, *piercings*, adornos, vestuário e outros rituais corporais ligados a visualidade, por vezes universal, do conceito de juventude para cada época. O corpo pode ser utilizado para construir uma identidade de acordo com uma representação social, recorrendo a uma série de estereótipos sobre a natureza simbólica dos mesmos. “O vestuário, os ornamentos e as marcas corporais revelam uma série de informações sobre a condição e proveniência dos indivíduos, sobre a sua identidade e pertença cultural” (Campos, 2007: 74). Para os adolescentes, o vestuário e adornos corporais significam uma forma de contraposição dos modelos familiares e sociais tradicionais, no qual “o corpo é um instrumento de exibição simbólica, uma maneira de dar forma externa à sua identidade pessoal”

(Giddens, 1997: 84). Covarrubias (2009) complementou afirmando que o corpo é uma das expressões culturais e identitárias, sendo este produto e produtor de cultura.

Transversalmente aos aspetos apresentados de natureza biológica e de essência simbólica é visível uma padronização feita pelos mercados económicos que conduz a uma homogeneização de uma cultura corporal. Nas modernas sociedades de consumo, o corpo torna-se signo (Baudrillard, 1995), elemento passível de circulação num extenso mercado de imagens, assim como a “aparência está correlacionada aos hábitos de consumo ocidentais, consolidados no século XX” (Frost, 2010: 55). Como mencionamos anteriormente, argumenta-se que a juventude tem sido visada pelo mercado a partir da década de 50, com a afluyente necessidade da definição deste grupo como público consumidor de relevante poder aquisitivo (Garratt, 1997).

Neste contexto, a representação visual de um corpo, por vezes homogeneizado, faz parte do processo de construção de identidades através de normas e padrões aludidos pelo mercado (Frost, 2010). O que vestir, o corte de cabelo e as formas de adorno do corpo, os gestos, além de estarem intimamente relacionados com uma identificação visual dos jovens sugerem um reconhecimento das práticas de consumo ligadas à sua imagem (Douglas e Isherwood, 1979). A imagem corporal homogeneizada pelo mercado está intimamente ligada aos desejos de perfeição física dos consumidores adolescentes ou a identificação a um grupo de pares. A moda, por exemplo, é uma forma do mercado se beneficiar dos diversos estilos para oferecer a possibilidade de identificação com determinado “estilo de vida”, reforçando o carácter de identidade coletiva. Assim os grupos juvenis, a partir das suas relações com seus pares, demonstram uma adesão ao consumo de um referencial visual único, no qual se identificam e se sentem pertencentes mais confortavelmente (Miles, 2000). Desta forma o mercado tem imposto à juventude uma imagem que condiciona os jovens a apreciar uns aos outros, levando a um estabelecimento de hierarquias de aceitabilidade dos membros do grupo (Askew e Ross, 1988).

Segundo Frost (2010), para alguns jovens, as práticas consumistas das imagens corporais podem ser entendidos não apenas como uma gama de opções e escolhas que são feitas livremente e que compõe a sua identidade, “mas pelo sentimento pessoal das experiências de adesão ou exclusão de corpos e estilos perfeitos que podem, ou não, terem sido alcançados” (Frost, 2010: 56). Campos (2007) complementa que o convívio com seus pares revela a singularidade do estado etário e social do adolescente através

das suas formas de interação, comunicação e de como se apresenta visualmente. “É a partir da representação visual e estética do corpo que nos permite, de certa maneira, identificar e qualificar os jovens, através dos elementos de autorrepresentação ou de representações mediadas” (2007: 76).

Notas conclusivas

Fizemos neste capítulo um percurso através dos contextos juvenis, seus conceitos e definições no qual passámos pela construção identitária, seus estados de crise, até um entendimento mais detalhado das noções de identidade pessoal, coletiva, cultural e familiar. O período da adolescência é marcado por diversos fatores que são formadores de valores e ideologias, representados através de escolhas pessoais e influências coletivas e mediadas. É na tomada de consciência de um novo espaço no mundo e entrada numa nova realidade negociada e baseada nos compromissos que alguns referenciais, como a família e os grupos, são ao mesmo tempo produtores de conflitos e formadores de valores e ideologias. O encontro dos iguais no mundo dos diferentes é o que caracteriza a formação dos grupos de adolescentes, estilos e as culturas juvenis onde encontram um espaço livre para a expressão e reordenação da personalidade (Lepre, 2005).

É um fato que os processos identitários que os indivíduos enfrentam até chegarem à vida adulta só podem ser entendidos quando os contextos sociais, políticos e culturais nos quais estão inseridos são levados em consideração. A partir da compreensão da influência do meio é possível trazer as condições sociais para o primeiro plano e examinar a construção de identidade e suas crises enquanto processo de transformação, pelo qual os grupos de jovens passam até chegarem ao estatuto de adulto.

A partir da reflexão teórica oferecida neste capítulo, podemos passar a entender um pouco melhor os grupos de jovens participantes nesta investigação e como estas se representam visualmente inseridas em uma cultura hegemónica e tradicional do universo adulto. “Os jovens, inclusos os que são provenientes das classes dominantes, se acostumam a ter um escasso controlo sobre a maior parte dos aspetos decisivos das

suas vidas, e estão submetidos à tutela das instituições adultas” (Feixa, 1998: 85). Estas podem ser entendidas pelo gênero, geração, classe, etnicidade, território e estilo.

Conectamos a nossa análise sobre juventude com a influência das relações mediadas como parte da formação identitária na adolescência. A cultura popular e dos *media* (televisão, filmes, música e Internet) contribuem para a propagação rápida e extensa de ideias entre culturas. Numa possível vulnerabilidade da juventude por uma construção identitária mediada, a hegemonização da visualidade passa a ser uma característica fundamental para a aceitabilidade dos jovens nos grupos de semelhança. Essa imagem da juventude tem sido propagada pelos *media* e utilizada pelos mercados para uma definição contemporânea de juventude.

CAPÍTULO 3 – CONTEXTOS DE EXCLUSÃO E VULNERABILIDADE

Abordagem introdutória

Antes de iniciarmos uma contextualização dos territórios e apontar algumas análises dos meios sociais em que esta investigação-ação participativa se realizou, achamos necessária uma reflexão sobre a definição de alguns termos e conceitos que circundam os ambientes selecionados para o desenvolvimento do trabalho empírico. Iniciamos com a reflexão acerca de uma palavra composta que está cada vez mais presente no discurso político social mundial quando referida, em muitas maneiras, aos jovens participantes desta investigação, provenientes de contextos de vulnerabilidade e risco social. Nos propomos a conceitualizar o termo “exclusão social” e analisar porque este fenômeno se vem tornando popular no argumento de atores políticos e governos na descrição do que antes era definido por pobreza. Termologias como risco, vulnerabilidade e resiliência vão ser condições constantemente situadas nesta investigação, devido a condição socioeconômica periférica dos jovens envolvidos neste estudo. Por isso, pensamos que seria necessário, neste capítulo, uma reflexão consensual sobre estas definições.

Faremos uma exposição geral sobre os contextos de vulnerabilidade e risco nos quais os jovens que participam desta investigação se encontram inseridos. Algumas reflexões sobre as problemáticas, causas e consequências serão apresentadas, tanto no contexto brasileiro quanto no português. Esclareceremos quais são e como estão estruturados os ambientes sociais nos quais os jovens em que esta pesquisa assenta estão imersos, no momento atual. A decomposição da relação destes participantes com os territórios, o sistema de inserção social que envolve a juventude nos dois países é estruturada como uma das finalidades analíticas deste capítulo no que toca às representações visuais das suas comunidades.

Ainda com a finalidade de ampliar uma compreensão sobre a juventude no Brasil e em Portugal, nos propomos a fazer uma breve síntese dos indicadores sociais relacionados a esta fase da vida, nos dois contextos. Analisaremos as situações de

desvantagens que proporcionam o risco e a vulnerabilidade nestes jovens, considerando a importância de indicadores, teóricos e oficiais para uma leitura crítica e detalhada dos problemas sociais e dos territórios em que vivem. O conhecimento de alguns dados relativos e estatísticos poderão revelar aspetos indispensáveis da conjuntura nacional desse grupo social nos diversos setores de cada sociedade como emprego, educação, saúde, segurança, entre outros. O entendimento dos dados qualitativos a serem apresentados e decompostos na análise empírica nos oferecem um olhar mais alargado sobre os percursos e problemáticas que essas juventudes vêm traçando nos últimos anos, especialmente aquelas que se encontram em tais meios desfavorecidos.

3.1 Exclusão Social

3.1.1 As origens do termo

Segundo Peace (2001), indiscutivelmente, a exclusão social é um novo conceito que se relaciona com as noções de pobreza, sofrimento, privação, falta de participação e marginalização. Contudo, essa definição, para as diversas formas de desigualdade, “aparece muitas vezes de forma ambígua e contraditória” (Peace, 2001: 17). Saith (2007) contesta o termo por admitir a dificuldade de objetivamente identificar quem são os socialmente excluídos. Para o autor, esta passa a ser uma questão de critérios adotados e de juízos de valores para as pessoas que não gozam de um padrão de vida aceitável e pela falta de um estado social que garanta seus direitos (Saith, 2007). Apesar de o termo ser difundido mais amplamente há mais de duas décadas, sobretudo na União Europeia (especialmente França, Reino Unido, e República da Irlanda), inicialmente, houve um exaustivo debate sobre o significado do conceito e a sua empregabilidade nos contextos retóricos e políticos.

Embora os debates sobre a exclusão social, como conceito, terem começado pela definição de uma rede de carências de alguns grupos sociais, o termo foi difundido em substituição de referências conhecidas como “pobreza”, “privação” ou “dificuldades”. Antes de apontarmos um referencial cronológico, temos que pensar em como o processo de industrialização do século XIX resultou num novo modelo de desigualdades sociais,

que vieram a afetar maioritariamente a classe trabalhadora da época. De acordo com Saith (2007), as tensões sociais ameaçavam a ordem social. Ao longo do século XX “várias medidas como a aplicação da legislação trabalhista, seguro social e institucionalização das relações industriais foram introduzidos em países desenvolvidos industrializados para combater essas tensões sociais” (2007: 3). Estas são as ações que vieram a constituir as origens do “Estado de Bem-Estar Social” moderno (Bhalla e Lapeyre, 1999).

No discurso teórico-académico o termo foi utilizado inicialmente em 1965, pelo comentarista social Jean Klanfer, em sua obra *L'Exclusion sociale: Étude de la marginalité dans les sociétés occidentales*. O texto, proveniente de uma visão liberal e moralista da época, enfatiza que a exclusão social se deve a um comportamento irresponsável das pessoas que não desfrutam das consequências positivas do desenvolvimento económico (Klanfer, 1965). O autor culpava os indivíduos que estavam fora do modo de produção e consumo de uma sociedade moderna, excluindo a responsabilidade dos Estados e do sistemas económicos. Quatro anos depois, o ex-comissário do presidente francês Charles de Gaulle, Pierre Massé, publicou o livro *Les dividendes du progrès* (1969) e mencionou novamente o termo correlacionando à pobreza e a uma precariedade dos serviços sociais na França pós-guerra. Mas foi em 1974 que o Secretário de Estado de Ação Social do governo francês, René Lenoir facultou uma massiva visibilidade ao fenómeno da exclusão social no universo discursivo e político do país, a partir da obra *Les exclus: un français sur dix* (Escorel, 1999; Kowarick, 2003; Leal, 2008). Apesar de D'Allondans (2003) afirmar que a palavra “excluído” só foi utilizada no título do livro³⁷, e de Lenoir não ter elaborado um conceito teórico para a exclusão social, o texto trouxe à tona a problemática social que até então parecia ser residual e superável no contexto nacional (Escorel, 1999). A partir desta obra, a temática da exclusão passaria a traduzir uma questão social contemporânea, somada às diversas formas de desigualdades sociais, dominação, exploração e conflitos de classe, já conhecidas da sociedade industrial.

No contexto europeu, em 1984 o termo exclusão social começou a aparecer nos documentos oficiais do “Programa de Ação de Combate a Pobreza”, da Comunidade Europeia (CE), nos quais a pobreza passaria assim a ser definida de forma mais ampla do que a simples falta de recursos financeiros. Em 1992, a exclusão social foi o

³⁷Ao longo do texto o termo utilizado era “inadaptado”.

argumento central do relatório do “Observatório Europeu de Políticas Nacionais de Combate à Exclusão Social” (1991-1993). A definição tornou-se, na década de 90, um conceito central das políticas sociais e de integração da União Europeia³⁸, “bastante popularizada pela política governamental trabalhista de Tony Blair, no Reino Unido” (Peace, 2001: 18). Estas posteriormente passariam a ser difundidas nos programas políticos da Nova Zelândia e Austrália como parte de um projeto que viria a repensar o rumo das políticas sociais mundiais (Rodgers *et al.*, 1995). A partir década de 90, até os dias atuais, inúmeros relatórios sobre o problema da exclusão social foram realizados e encomendados por instituições europeias e internacionais como o “Parlamento Europeu” e o “Programa de Estratégias e Técnicas contra a Exclusão Social e a Pobreza” (STEP), da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Estes documentos relatariam a problemática passando a ser inserida na agenda política internacional do novo milênio. “Na medida em que os discursos dos decisores políticos consolidam o termo como uma estratégia de ação social inovadora, evita-se o estigma de conceitos como: pobreza, desigualdade e privação de direitos, já que uma vez traduzidos oferecem uma nova alternativa” (Peace, 2001: 18). O termo pobreza passaria a cair no desuso, pelo seu impacto já conhecido “enquanto a exclusão social ofereceria um conceito mais maleável e menos flagrante” (2001: 19) da situação. Desta forma passaria a ser “declarada” a *luta contra a exclusão social* em substituição à *guerra à pobreza*.

3.1.2 Uma definição para a exclusão social contemporânea

Ao longo de mais de vinte anos de programas internacionais de combate a pobreza, posteriormente exportados para a América Latina, África e Ásia, é visível uma mudança discursiva significativa referente à pobreza e à exclusão no âmbito global. Alguns especialistas e analistas, como Peace (2001) e Saith (2007), passaram a tratar o fenómeno com um termo novo e brilhante. No que Peace (2001) argumentou ser “talvez até mesmo um ‘Cavalo de Troia’ que incentivaria a repensar as questões sociais e os problemas, longe dos conceitos cansados e limitados de pobreza e privação” (2001: 20). Das categorias de pessoas socialmente excluídas, Peace (2001) disse ter encontrado pelo

³⁸“O termo exclusão social não é usado com frequência nos EUA, onde o termo *underclass* refere-se, em essência, ao mesmo fenómeno” (Saith, 2007: 3)

menos 15 tipos de exclusão, nomeados em textos europeus de política social. Entre esses incluem-se:

«[...] a marginalização social, nova pobreza, a exclusão legal/política e democrático, desvantagem material, exclusão dos modos mínimos aceitáveis de vida, exclusão cultural (incluindo etnia e género), a exclusão familiar e comunitária, exclusão do Estado do Bem-Estar Social, pobreza a longo prazo, exclusão do mainstreams da vida política e econômica, pobreza, estado de privação, descolamento das relações de trabalho, exclusão econômica e do mercado de trabalho» (Peace, 1999: 397)

Para o autor, estas denominações e rótulos representam “tipos” de exclusão, “no sentido de haver formas diferentes e sobrepostas de um mesmo fenómeno multifacetado” (Peace, 2001: 23). Estes padrões a que Peace (2001) se referiu não agregam somente uma grande variedade de diferentes contextos e circunstâncias de exclusão, mas também “identificam uma série de expressões contemporâneas e eufemismos para a pobreza” (Percy-Smith, 2000: 9).

No entanto, variados autores (Peace, 2001; Percy-Smith, 2000; Saith, 2007; Leal, 2008) argumentam, e por vezes contradizem, a existência de uma definição clara para a exclusão social. Em termos gerais, há um consenso de que a exclusão social é um conceito que pode ser determinado e implementado de duas maneiras: pode ser usado genericamente como sinónimo de pobreza e referir-se especificamente às pessoas que não estão ligadas ao modo de produção económica, ao mercado de trabalho remunerado ou possuem baixos níveis de rendimentos (Saith, 2007). Neste caso é aplicado o conceito de coesão social “no sentido de que uma sociedade coesa é aquela em que, de forma política, económica e social, a estabilidade é mantida e controlada através da participação na força do trabalho remunerado” (Peace, 2001: 26). Um indivíduo que não produz para um contexto global social está fora dos padrões necessários de integração e reconhecimento. O fenómeno pode ser definido, ainda, de forma muito mais ampla e complexa, envolvendo não só a falta de recursos e emprego, mas também privação, negação de direitos e cidadania, não participação política económica, social e cultural, fracos laços familiares, falta de integração, relações sociais desestruturadas, entre inúmeros outros (Silver, 1995; Gore e Figueiredo, 1997).

De acordo com a tese de Joanna Williams (2009), as definições tanto da exclusão, quanto, em contraponto, da inclusão social, revelam mais sobre os valores políticos daqueles que as definem, do que a própria etimologia do termo. Contudo, ainda existem

imensas lacunas na definição do que é exatamente a exclusão social e quais os grupos de pessoas que se encontram classificadas nestes contextos. O próprio conceito pode variar mediante ambientes distintos nos quais os indivíduos se encontram inseridos, já que pode ocorrer em diferentes níveis de uma mesma sociedade (Gaffron *et al.*, 2001; Eisenstadt e Witcher, 1998). O que categorizaria um grupo social como excluído numa sociedade, em outra poderia ter outras conotações, ou até não significar propriamente uma exclusão. Murray e Phillips (2001) possuem uma explicação mais transversal a essa discursão, quando afirmaram ser um “comportamento que criou um estilo de vida que é permanentemente deslocado dos hábitos e modo de vida da maioria” (2001: 19). No entanto, neste “estilo de vida” os indivíduos excluídos são resultado de uma privação na participação, ao mesmo tempo em que seus direitos lhes são suprimidos (Lee e Murie, 1999). A sociedade de consumo que Baudrillard (1965) se referia desde a década de 60 pode ser compreendida como um destes fatores, a qual delimita um sujeito ou grupo estar inserido ou excluído socialmente pelo seu poder de consumo.

No dicionário Oxford da língua inglesa, a definição do termo possui uma associação com uma “exclusão do sistema social vigente, dos seus direitos e privilégios, geralmente como resultado de pobreza ou do fato de pertencer a um grupo social minoritário”. De acordo com o relatório *Social Exclusion and the EU's Social Inclusion Agenda* (2007), do Banco Mundial, a exclusão social pode ser ainda caracterizada por um processo pelo qual certas pessoas são empurradas para a margem da sociedade e impedidas de participar plenamente em virtude da sua pobreza, “ou por falta de competências básicas e oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, ou como resultado de discriminação” (World Bank, 2007: 4). Um possível distanciamento das oportunidades de emprego, habitação, educação, formação, bem como redes sociais, comunitárias e atividades promovem um sentimento de impotência e incapacidade destes indivíduos assumirem o controlo sobre as decisões que afetam diretamente suas vidas (Saith, 2007).

Mas, como visto anteriormente, a “exclusão social não é o mesmo que pobreza” (Perri 6, 1997: 3) e não deve ser analisada com os mesmos parâmetros. Como sugeriu Gaffron *et al.* (2001), um indivíduo que esteja em situação de pobreza ou desemprego pode não significar que esteja excluído, da mesma forma não se pode deduzir que aqueles que são socialmente excluídos são pobres e desempregados. Com Kenyon *et al.* (2002) conseguimos retomar a discussão, quando os autores destacam que a maior

problemática da exclusão social é a negação de acesso e participação de um indivíduo ou grupo na vida social e política da sua comunidade. Este pode ser um fator central que “resulta não só na perda da qualidade de vida material e imaterial, mas também na limitação das chances e escolhas” (2002: 209), não necessariamente associada a pobreza.

Uma das definições mais célebres do termo foi dada pela especialista em Política Social, Tania Burchardt (1999), em seu estudo *Social Exclusion in Britain 1991-1995*, quando afirma que “um indivíduo excluído socialmente se (a) ele ou ela está reside geograficamente numa sociedade, mas (b) por razões além de seu controle, ele ou ela não pode participar das atividades normais³⁹ de cidadão na sociedade em que (c) ele ou ela gostaria então de participar” (Burchardt *et al.*, 1999: 209). Outros autores (Philo, 2000; Pearce, 2001; Foley, 1999) vêm complementar e alargar a compreensão do conceito que reforça a definição. Contudo, é na identificação de três elementos cruciais e comuns que Atkinson *et al* (1998) e Burchardt *et al* (2002) fortalecem a compreensão da exclusão social. Para os autores, os elementos que consideram para a definição de exclusão são bastante semelhantes e podem ser descritos como:

1) Relatividade - indivíduos ou grupos estão sempre socialmente excluídos, em comparação com outros eventos ou grupos na mesma sociedade. É lhes imputado uma culpabilidade, passando a ser encarados como responsáveis pela sua condição, devido a aspetos comportamentais e valores morais.

2) Agências e instituições – estas instituições e sistemas que estruturam a sociedade são consideradas como as responsáveis pelo fenómeno.

3) Dinâmicas sociais e limitações – as condições que caracterizam a situação atual dos que estão socialmente excluídos são resultado de decisões passadas dos seus antecedentes, ao invés de resultarem de processos atuais que agem sobre os mesmos.

³⁹Burchardt *et al* (1999) categoriza as atividades normais em cinco vertentes, com base nas atividades de indivíduos da Grã-Bretanha, na década de 1990 (Halden, Jones e Wixey, 2005: 16):

1) *Atividade de consumo*: de aquisição de certos bens e serviços;

2) *Atividade de poupança*: de acumulo para satisfazer suas aspirações futuras e assegurar momentos de turbulência financeira;

3) *Atividade de produção*: de desenvolver uma atividade economicamente e/ou socialmente valorizada;

4) *Atividade política*: de se envolver em um esforço coletivo em questões que tem impacto sobre o futuro do grupo social;

5) *Atividade social*: de se envolver em interação social significativa e obter um sentimento de pertença a um grupo cultural ou comunidade.

Nesta ótica reconhece também que a situação pode ser modificada, dependendo do seu desenvolvimento futuro.

Enquanto alguns autores (Byrne, 1999; Barry, 2002) argumentam as consequências da exclusão social como um resultado inevitável para a desigualdade na sociedade, Peace (2001) apontou que o consumo nas sociedades contemporâneas define os níveis dos socialmente excluídos, para quem a “capacidade para o consumo tornou-se um marco não só para a exclusão, mas cada vez mais intensamente de identidade” (2001: 29). De acordo com Gaffron *et al.* (2001) só existe um meio para que a espiral de isolamento diminua e os grupos socialmente excluídos passem a estar integrados com as mesmas oportunidades e potenciais. “Este processo chama-se inclusão social” (2001: 21).

3.1.3 Os jovens enquanto grupo em risco de exclusão e vulnerabilidade social

Tendo em conta os argumentos levantados no tópico anterior, que convergem para um processo de exclusão social, pretendemos delinear quais os reflexos da problemática associados às privações e falta de participação nas culturas juvenis da atualidade, já que estes são os agentes desta investigação. Assim como o termo exclusão social passou a se popularizar a partir da década de 90, com os constrangimentos relativos à pobreza, outras palavras também surgiram no processo de definição dos indivíduos e dos grupos que se encontram à margem da sociedade, seja por decisões políticas, econômicas e/ou culturais. Ao nos referirmos à adolescência, alguns termos como risco, vulnerabilidade, proteção social e resiliência passam a figurar tanto no discurso acadêmico, quanto no militante, no político e no social. Através de um entendimento integrado entre os aspetos sociológicos, culturais e cognitivos é possível ampliar, ao mesmo tempo que diferenciar, elementos que proporcionam o risco e a vulnerabilidade nos ambientes nos quais os adolescentes se encontram inseridos.

Para Baruch Fischhoff *et al.* (2001) o conceito de risco pode ser usado de duas formas distintas. A primeira refere-se aos comportamentos de risco na adolescência, como usos de drogas, tabagismo, violência, condução agressiva e relações sexuais

desprotegidas, assim como podemos relacionar os adolescentes a grupos “em risco”⁴⁰, por estes estarem expostos a inúmeras e consequentes “desvantagens”⁴¹ (Fischhoff *et al.*, 2001). Se, por vezes, o risco pode ser associado a uma condição de desvantagem biológica e genética, por outras pode estar relacionado aos contextos sociais, culturais e demográficos que afetam os níveis de relacionamento e comportamentos dos indivíduos jovens (Rutter, 1993; Garmezy, 1987; Werner e Smith, 1982).

Para Engle *et al.* (1996), os fatores que proporcionam o risco podem ser individuais ou ambientais e proporcionalmente aumentam a situação de vulnerabilidade dos jovens, produzindo tensões “que resultam em limitações, dificuldades, ameaças à integração e obstáculos ao seu desenvolvimento” (1996: 2) enquanto cidadãos. O autor buscou as bases da teoria ecológica que nos sugere a existência de vários níveis de interação necessários para distinguir os fatores de compreensão dos riscos (Bronfenbrenner, 1993). Engle *et al.* (1996) assinalou que:

«O primeiro é entre o adolescente e a sua família. O segundo é entre os vários sistemas sociais do adolescente que dão sentido e significado à sua experiência, como a escola e a comunidade. E o terceiro nível do sistema social é representado por forças maiores, como governo, valores culturais ou sistemas jurídicos que definem o meio em que o adolescente está inserido» (Engle *et al.*, 1996: 2).

O que o autor afirmou comprova que os riscos na adolescência podem ser entendidos quando são reconhecidos os fatores explícitos e prejudiciais às vigências sociais dos adolescentes (Fischhoff *et al.*, 2001). Já na vulnerabilidade tais fatores passam a estar implícitos, evidenciando a eminência da situação de risco propriamente dita. Estatisticamente, o risco é a possibilidade de que um evento possa ocorrer sem que tenhamos condições de detê-lo, enquanto a vulnerabilidade nos informa em que graus os grupos sociais estão preparados ou despreparados para enfrentar o evento, reduzindo os impactos provocados (Engle *et al.*, 1996).

O conceito de vulnerabilidade foi inicialmente associado à saúde pública, no contexto de epidemia mundial da SIDA, em que Mann, Tarantola e Netter (1992) citaram o termo em sua obra *AIDS in the world. The Global AIDS Policy Coalition*

⁴⁰Preferimos utilizar o uso da preposição “em” para nos referirmos aos grupos de risco e vulnerabilidade ao invés do “de”, por estes estarem nestas circunstâncias de forma momentânea, e não a definição de uma realidade irrevogável.

⁴¹Tradução livre para o uso comum, mais genérico, utilizado por teóricos de língua inglesa: *desadvantage context*

(Ayres, 1999). É na discussão sobre os Direitos Humanos, voltados à prevenção e controle da epidemia, que o termo passou a ser associado à defesa da cidadania de grupos ou indivíduos fragilizados jurídica ou politicamente (Paulilo e Bello, 2002).

De acordo com Ayres (1999), as críticas à classificação dos “grupos de risco”, para os potenciais portadores do vírus HIV foram os alicerces para o desenvolvimento do conceito de vulnerabilidade, que observa outros fatores que podem interferir e determinar a atitude e conduta individual e coletiva, ampliando ou diminuindo as situações de risco. Entre estes, estariam associados o acesso à informação, à educação, aos serviços sociais, programas de saúde, condições básicas de vida e os códigos culturais (Paulilo e Bello, 2002).

Com o entendimento ampliado da vulnerabilidade, percebemos que o conceito necessita da recorrência de diversas unidades de análise das relações sociais e comunitárias, através da identificação dos cenários e contextos (Abramovay *et al.*, 2002). Ao aplicarmos nas populações juvenis, é necessário compreender que este é um processo interativo entre os ambientes sociais, em que os jovens estão imersos, e um conjunto de fatores subjacentes que os colocam expostos ao risco. É fundamental perceber como algumas características assumem diferentes configurações quando contrastadas com as condições sociais, econômicas e culturais vivenciadas pelos jovens (Paulilo e Bello, 2002). Estas condições determinam, em certa medida, o acesso a políticas públicas de lazer, educação, projetos socioeducativos, valores religiosos e familiares socializados pela condição econômica de seus responsáveis e pelo contexto social, permitindo assim ao jovem uma maior ou menor suscetibilidade aos riscos. Para Patterson *et al.* (1990) a vulnerabilidade é o contrabalanço de recursos ativos (Benson, 1997), fatores de proteção (Blum, 1998), e resiliência (Masten *et al.* 1999) que surgem a partir dos ambientes sociais e familiares. De acordo com Fischhoff *et al.* (2001), diz respeito “ao processo dinâmico entre os cuidados parentais e o *engagement* comunitário dos grupos juvenis, alguns dos elementos essenciais para a redução dos riscos e de ambientes vulneráveis” (2001: 51).

Desta forma, sintetizamos que o contexto social é o fator primordial que proporciona um ambiente de vulnerabilidade, sendo este entendido como resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais e simbólicos dos jovens e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas e culturais oriundas do Estado, do mercado e da sociedade (Abramovay *et al.*, 2002). Esse produto se traduz

em debilidades e desvantagens no desempenho e na mobilidade social dos grupos juvenis e está relacionado com o maior ou menor grau de qualidade de vida (Rocha, 2007). O conceito de vulnerabilidade social é usado em contraposição ao de “grupos de risco” (Guareschi *et al.*, 2007). Sendo assim, enquanto a noção de grupos de risco tende a individualizar e personificar a adversidade vivida, podendo ser relacionada a uma questão de conduta, “a perspectiva de vulnerabilidade social propõe-se a entendê-la como resultado de um processo social que remete à condição de vida e aos suportes sociais” (Morais *et al.*, 2012: 119).

Todavia, após uma longa exposição a um ambiente em risco e vulnerabilidade, o indivíduo jovem pode adaptar-se de forma orgânica, positivamente ou negativamente, ao meio em que se encontra inserido (Sameroff e Chandler, 1975). Sobre este aspecto, as teorias de Bandura (1979) reforçam o processo de competência interativa com base na resiliência, que é o nosso terceiro termo a ser analisado neste tópico. O autor aludiu, nos finais dos anos 70, que “os comportamentos juvenis são moldados pelas recompensas e punições que ocorrem em determinados meio sociais, refletindo e influenciando os seus valores” (Bandura, 1979 *apud* Blum *et al.*, 2001: 53). Neste aspecto, como mencionamos no Capítulo 2, o comportamento com base na influência dos pares e do ambiente são importantes elementos formadores das identidades dos grupos juvenis.

Para Garmezy (1991), resiliência não é um traço ou característica que alguns jovens possuem e outros não. Pelo contrário, o termo representa uma interação entre o indivíduo e o meio ambiente. É “a capacidade de recuperar e manter um comportamento que se adapte ao contexto de vulnerabilidade, após experiências traumáticas” (Bandura, 1979). A resiliência implica uma resistência à ameaça, mas não associada a uma invencibilidade (Garmezy, 1991) ou invulnerabilidade⁴² (Garmezy, 1987). Apesar de uma longa exposição ao risco enfraquecer até o indivíduo mais resistente, Rutter (1993) assinalou que a resiliência é intensificada nos contextos de vulnerabilidades. É o desenvolvimento natural decorrente das experiências vividas aliadas aos fatores

⁴²Durante a década de 80 e 90, alguns estudos usaram o termo “invencível” ou “invulnerável” alternadamente com a resiliência para descrever jovens indivíduos que tiveram um desenvolvimento, aparentemente, bem-sucedido, mesmo exposto a fatores de risco. (Werner e Smith 1989; Cowen e Work, 1988). No entanto, com o passar dos anos, os estudos da Psicologia do Desenvolvimento demonstram que esses jovens rotulados como *resistentes* “internalizam as formas de lidar com os riscos com os quais estiverem expostos e são mais propensos a sofrer de problemas como ansiedade ou depressão” (Engle *et al.*, 1996: 6)

protetores que operam de diferentes maneiras, em distintos estágios de desenvolvimento. “A resiliência pode ser compreendida como uma predisposição dos indivíduos jovens ou dos grupos juvenis para resistirem às potenciais consequências negativas associadas ao risco, ao mesmo tempo que desenvolvem competências de adaptabilidade aos meios vulneráveis” (Engle *et al.*, 1996: 5). Nesta perspectiva de desenvolvimento, a resiliência ao risco é a capacidade de realizar com êxito os estágios de desenvolvimento face aos fatores significativos que predisõem à vulnerabilidade (Garmezy, 1991). A ligação entre risco, vulnerabilidade e resiliência baseia-se no desenvolvimento de processos interativos existentes ao longo da vida entre o jovem e o meio que o envolve.

O nível de vulnerabilidade vivenciada por um indivíduo jovem ou grupo pode ser descrito a partir dos fatores de risco, nos quais estes se encontram inseridos e expostos, e a sua capacidade de resiliência aos mesmos. No entanto, as consequências de um determinado nível de vulnerabilidade, desde curtos a longos prazos, não podem ser previstas sem um conhecimento aprofundado dos processos de proteção, que operam na redução dos impactos em suas vidas (Abramovay *et al.*, 2002).

No caso desta investigação, a privação de direitos, de acessos, a estigmatização dos jovens em contextos urbanos e rurais de exclusão, no Brasil, e dos bairros sociais de realojamento, em Portugal, torna-os expostos a algumas características mais vulneráveis. Estas contribuem para uma precária integração destes nas estruturas de oportunidades. Segundo Abramovay *et al.* (2002) “diversas modalidades de separação do espaço e das oportunidades sociais, que incluem a segregação espacial e social, a separação dos espaços públicos de sociabilidade e a segmentação e privação dos serviços básicos – em especial da educação e da participação – contribuem na ampliação das desigualdades sociais das populações juvenis em contextos de risco” (2002: 55).

A partir da associação da vulnerabilidade com a desigualdade social e a segregação das populações juvenis estudadas por esta investigação, é possível esclarecer alguns cenários complexos nos quais estes jovens se encontram inseridos. Assim como mencionou Abramovay *et al.* (2002):

«Essa relação pode ser percebida como o produto de dinâmicas sociais, pautadas por desigualdades de oportunidades, segregações, uma inserção deficitária na educação e no mercado de trabalho, de ausência de oportunidades de lazer, formação ética e cultural

em valores de solidariedade e de cultura de paz e de distanciamento dos modelos que vinculam esforços a êxitos» (Abramovay *et al.*, 2002: 56).

Segundo o autor, a vulnerabilidade embora associada à exclusão social, não é sua consequência direta, mas sim reside o resultado das diversas formas de desigualdades, negação de direitos e privação à voz destes grupos sociais, desencadeando todo um processo de estigmatização, marginalização e exclusão. Após essa reflexão sobre o conceito de exclusão social e as definições de risco e vulnerabilidade, podemos avançar para a compreensão de como esses elementos emergem nos contextos periféricos referentes aos países em que este estudo foi realizado.

3.2 Os contextos das populações marginais no Brasil: do cortiço às periferias

Seja na literatura sociológica, histórica ou antropológica, a marginalidade na América Latina, e mais especificamente no Brasil, tem sido interpretada de distintas maneiras e sob diversas lentes. Autores como Eduardo Galeano (1971), Caio Prado Júnior (1959), Celso Furtado (1969), Fernando Henrique Cardoso (1973), Darcy Ribeiro (1970), Josué de Castro (1966), entre outros mais recentes, têm narrado diversas justificativas sobre as causas e consequências de algumas problemáticas. Neste contexto destacamos a desigualdade social, o regime de concentração de terra e acumulação de riquezas como fatores que potencializaram a exclusão de grupos sociais enquanto minorias. Mas, a partir de quando uma massa social foi impulsionada para uma condição de excluída? Como se deu a formação de grupos marginais e ambientes periféricos no Brasil?

Podemos pensar que possivelmente algumas das questões sociais que hoje se refletem numa exclusão podem ter sido iniciadas com a chegada ao continente americano das expedições marítimas financiadas pelas coroas Portuguesa e Espanhola, no século XV. É visível, mesmo que distinto em cada país latino, que o modelo imperialista colonial de exploração e o uso de mão-de-obra escrava teve consequências drásticas no desenvolvimento desta região do planeta. Contudo, o que constatamos é

que na atualidade esse já não é mais o que se chamava de “reino das maravilhas” (Galeano, 1971). A cadência de crises e crescimentos económicos pelos quais os países latino-americanos passaram no último século ocorreu no mesmo lugar onde hoje uma realidade de desigualdades sociais e económicas derrota a fábula da terra das grandes oportunidades. Muitos dos autores citados anteriormente tentaram expor, entre as décadas de 60 e 70, uma justificativa para a falta de equidade vivida na época nos países latino-americanos. Não questionamos as responsabilidades dos resultados deste modelo económico. No entanto, seus argumentos culpam diversos atores sociais e modelos económicos.

O fato é que, mesmo no novo milênio, esta região do planeta continua a trabalhar ao serviço das necessidades e benefício do desenvolvimento de uma ou várias metrópoles estrangeiras do momento, resultando numa infinita cadeia das dependências sucessivas. Manuel Bonfim (2008), após quase 40 anos, concorda com o pensamento de Galeano (1971), quando afirma que desde o modo de produção, passando pela cultura de consumo à estrutura social de classes, a América Latina ainda possui forte influência externa por sua incorporação numa engrenagem universal capitalista (Bonfim, 2008). Na década de 70, Galeano (1971) afirmava que “desde o descobrimento até nossos dias, tudo se transformou em capital europeu ou, mais tarde, norte-americano, e como tal tem-se acumulado até hoje nos distantes centros de poder” (1971: 5).

Hoje estes centros de poder, como mencionava Galeano, podem não possuírem bandeiras e até, em alguns casos, se invertem. O desenvolvimento económico atual está cada vez mais impulsionando alguns países latinos, como o caso do Brasil, para posições económicas e políticas decisivas na conjuntura internacional. Mas, mesmo com todos os índices favoráveis de progresso, o Brasil é ainda um dos países da América Latina onde o sistema social continua a estrangular as populações excluídas e a aumentar o fosso da desigualdade. A dependência assistencialista em relação aos programas sociais governamentais empurra uma grande parcela da sociedade para a invisibilidade e dificuldade de integração, refletindo-se no processo de marginalização destes grupos (Bonfim, 2008).

Com referência aos anos 70, o sociólogo Walter Pichler (1980) afirmava que esse mesmo processo poderia ser observado a partir da existência de barreiras que compõem uma estratificação social. “É a não-aceitação de um grupo por parte de outro, que já possui uma posição consolidada no estrato, gerando uma incongruência de

estatutos” (1980: 110) e um contexto marginal. Podemos pensar que a estrutura social é composta de diversas hierarquias que geram posições inferiores a um determinado grupo social, visíveis através da renda, ocupação ou território em que um indivíduo se encontra inserido. Como vimos no início deste capítulo, a exclusão social é um fenômeno que possui uma dinâmica distinta para cada contexto. Embora haja similitudes em determinados ambientes, o conjunto multifacetado de fatores pode levar a situações mais intensas de risco e vulnerabilidade por meio de “espirais de desvantagens” (Rocha, 2007), no qual o território pode ser um deles.

Ao pensarmos nas dificuldades de integração de indivíduos e grupos de uma comunidade periférica temos que ter em conta como são e como surgiram estes espaços marginais e desconexos de políticas sociais no Brasil. Lícia Valladares (1991), em seu artigo *Cem anos pensando a pobreza (urbana) no Brasil*, sugeriu que a problemática da marginalidade, associada à exclusão social no país, poderia ser compreendida pela gestão dos territórios e decomposta em três momentos: o cortiço, a favela e a periferia. Sobre estes espaços periféricos que surgiram nos centros urbanos brasileiros, a autora apontava que a pobreza urbana:

«[...] guarda uma estreita relação com a própria trajetória do processo de urbanização; com as transformações que ocorrem no mercado de trabalho urbano; com a inserção espacial/residencial da população pobre nas cidades; e ainda com o papel de ator social e político que vem sendo atribuído às camadas populares ao longo do tempo» (Valladares, 1991: 82-83).

O que Valladares (2005) sugeriu é que embora haja ocorrências de segmentos pobres no Brasil na época colonial, foi somente no advento da república que a pobreza urbana começou a ganhar relevância mediática e política no cenário brasileiro (Valladares, 2005). Nóbrega Júnior (2007) mencionou que uma grave crise habitacional começou no início do século XX nas capitais brasileiras, em consequência da falta de uma política de construções habitacionais populares para uma crescente população de baixa renda, na altura.

A precariedade e superlotação das residências obrigaram uma “enorme massa de trabalhadores de baixo poder aquisitivo a viver em situação inóspita, partilhadas e apinhada em domicílios insalubres nos centros urbanos” (Nóbrega Júnior, 2007: 19-20). Estas habitações coletivas, conhecidas como cortiços, passaram a ser uma problemática social e política que deveria ser erradicada, uma vez que era considerada pelos

sanitaristas o foco das doenças, das sujeiras e, principalmente, da pobreza urbana (Valladares, 2000). Os excluídos, que permaneciam fora do mercado de trabalho brasileiro, passaram a habitar estes ambientes e serem chamados de “vadios e malandros, por não estarem inseridos num regime formal de emprego e renda” (2000: 07).

Influenciados pela teoria higienista, difundida na Europa liberal do século XIX, alguns governos locais brasileiros, apoiados por médicos sanitарistas, iniciaram um plano de “ação modernizadora” de demolição dos conjuntos habitacionais “responsáveis pelas epidemias, criminalidade e malefícios às cidades” (Valladares, 2000: 07)⁴³. Lillian Vaz (1994) ressaltou que “os modelos residenciais que originam os cortiços são as sementes para a formação das favelas” (1994: 591). No entanto, outros estudiosos como Benchimol (1982), Rocha (1986) Carvalho (1986) e Valladares (2000) apontaram que a hipótese para o termo favela advinha da ocupação autorizada pelo Ministério da Guerra do Morro da Providência, no Rio de Janeiro, pelos ex-combatentes da Guerra de Canudos, em 1897. Os soldados passaram a chamar o local de “Morro da Favella”, “em referência a uma colina com o mesmo nome no sertão baiano, onde estiveram acampados na campanha” (Valladares, 2005: 26). Desta forma, o Morro da Favella passou a emprestar seu nome “aos aglomerados de casebres sem traçado construídos em terrenos públicos ou de terceiros” (Valladares, 2000: 7), que começaram a se multiplicar em quase todos os centros urbanos do Brasil. Resultante das ações de desalojamento, uma grande parcela da população brasileira de baixa renda foi obrigada a ocupar espaços e terrenos desvalorizados da especulação imobiliária. A designação deste modelo de moradia acabou virando uma alcunha para as habitações pobres, de ocupação ilegal e irregular, além de sinónimo de criminalidade, violência, estigma e preconceito social que perduram até os dias atuais (Naiff e Naiff, 2005). Assim acaba a era dos cortiços e inicia o segundo momento, que Valladares (1991) associa a exclusão social e marginalidade no Brasil, a era das favelas, à qual o urbanista Alfred Agache (1930) se referiu como a “lepra da estética” urbana da modernidade.

⁴³O primeiro a sofrer a ação demolidora foi o cortiço carioca conhecido como “Cabeça de Porco”. De acordo com Chalhoub (1996), no dia 26 de Janeiro de 1893 o prefeito do Rio de Janeiro Barata Ribeiro monta uma verdadeira operação de guerra para desalojar cerca de quatro mil moradores do cortiço no centro da cidade. “Uma década depois, 1.681 habitações foram demolidas e cerca de 20 mil pessoas foram obrigadas a procurar novas moradias para a construção da Avenida Central, na capital carioca” (Rocha, 1986: 72).

Uma polémica é criada em torno do processo de “favelização” das comunidades suburbanas no Brasil. A maioria dos estudos segue a afirmação de Sigmund (1960) que afirmou que “só a partir da década de 30 as favelas começam a marcar a paisagem brasileira” (1960: 3). Já Abreu (1994) demonstrou, com base em sua investigação sobre peças noticiosas dos jornais nacionais, que já nos anos 20 “a expansão das favelas tornar-se-ia multidirecional e incontrolável” (1994: 38) no país. No entanto, é entre as décadas de 50 e 60 que o Brasil passou por um desenfreado processo de urbanização e migração, devido à dinâmica expansiva da industrialização do país na época. Os principais centros urbanos brasileiros começavam a sofrer uma transformação que Valladares (1991) definiu como “inchação”, que de acordo ainda com a autora:

«[...] a pobreza começa a se estampar, mais fortemente, sob outra forma especial - a favela -, que sorrateiramente vai se impondo no cenário das cidades em expansão, desde as capitais regionais até os centros médios e pequeno porte. Em cada cidade um nome: “favela” no Rio, “mocambos” no Recife, “cafuás” em Belo Horizonte, [...] a favela se torna a expressão mesma do modelo de desenvolvimento econômico desigual, marcado por uma aceleradíssima urbanização, que prevaleceu no Brasil» (Valladares, 1991: 95).

A pobreza, devido à sua grande visibilidade através das favelas, passou a ser questionada nos debates políticos e analisada como um fator social. Segundo a autora, os indivíduos de baixo poder aquisitivo passaram a ser reconhecidos como integrantes de uma massa de excluídos, não-integrados, colocados na “periferia” do sistema. Assim a marginalidade dos grupos sociais no Brasil encontrava:

«[...] sua expressão máxima na favela, relegada pelos poderes públicos nos anos 50-60 e vista como síntese de não-integração de amplos segmentos da sociedade urbana. O termo “favelado” passa a ser sinônimo de “pobre” e o espaço-favela ganha atributos muitos semelhantes àqueles associados, década antes, ao cortiço» (Valladares, 1991: 98).

A partir dos governos militares, iniciados em 1964, a questão da moradia passou a ser tratada de forma centralizada com a formação do Sistema Financeiro da Habitação (SFH) e do Banco Nacional da Habitação (BNH), responsável pela formulação, gestão e execução de uma política nacional de habitação. A estes órgãos estavam vinculadas as Companhias de Habitação (COHABs), criadas com a finalidade de promover “a elaboração de planos diretores, projetos e orçamentos para a solução de seus problemas

habitacionais”⁴⁴ nos estados da federação. Diversos conjuntos habitacionais foram construídos no país e entregues às populações de baixa renda. No entanto, segundo Abreu e Vaz (1991), devido à falta de acompanhamento e fiscalização dos órgãos públicos muitos dos conjuntos habitacionais COHABs se transformaram na mesma estrutura, urbanisticamente caótica, das favelas. Na década de 70 foi ainda criado o Plano Nacional da Habitação Popular (PLANHAP)⁴⁵. Entretanto, nos anos 80, devido as medidas nacionais de controlo à inflação, as ações foram desaceleradas e o BNH e as Companhias de Habitação foram extintos, sendo suas atribuições incorporadas pela Caixa Econômica Federal (CEF) que definia novas diretrizes para a condução dos programas nacionais habitacionais.

Mesmo diante do “milagre econômico”⁴⁶, a desigualdade social chegava a níveis alarmantes no país. De acordo com Valladares (1991) a pobreza se estendia por toda rede urbana, e o termo periferização ganhou ênfase, referindo-se às comunidades periféricas a um espaço de segregação e estigmatização. Na década de 90, como mencionámos anteriormente, a pobreza e a exclusão começaram a ter um peso significativo na agenda política e social mundial (Peace, 2001). Inúmeros relatórios e documentos ofereciam soluções para o combate à exclusão social e à pobreza, como os do Banco Mundial (1990) e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (1992), que recomendava que:

«[...] as políticas sociais, nesses espaços, sejam orientadas a partir da eleição de grupos-alvo, aos quais devem ser providos serviços sociais básicos de educação, saúde, nutrição, saneamento básico, de modo a suprir suas carências» (PNUD, 1992: 174)

A Constituição da República, de 1988, estabeleceu a assistência social como política pública. Mas “somente em dezembro de 1993 foi sancionada a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS)” (Freitas, 2007: 70). O modelo de políticas sociais, adotado inicialmente no Brasil pelo governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) com o Bolsa Escola, foi ampliado mais eficazmente a partir de 2002 com os programas de caráter

⁴⁴Lei Federal Nº 4.830, de 21 de agosto de 1964.

⁴⁵O PLANHAP dava ênfase a uma maior participação dos governos estaduais, financiando empreendimentos habitacionais dotados de obras e serviços de infraestrutura, além de equipamentos comunitários considerados essenciais para os residentes.

⁴⁶O termo “milagre econômico brasileiro” foi a denominação dada à época de um possível crescimento econômico, defendido e promovido durante o Regime Militar, especialmente entre 1969 e 1979. De acordo com Furtado (1982) nesse período houve, paradoxalmente, um aumento da concentração de renda e também da pobreza, instaurando-se um ufanismo e o nacionalismo com a criação do mote: “Brasil, ame-o ou deixe-o”.

assistencial do governo Lula. “A maior promessa da campanha eleitoral de Lula, em 2001, foi a fracassada plataforma social ‘Fome Zero’” (Freitas 2007: 70). Posteriormente outros planos de transferência de renda, para a população mais carente, como o Bolsa Alimentação, Cartão Alimentação e o Auxílio Gás foram unificados, em 2004, no Bolsa Família⁴⁷. Em 2007, na segunda gestão presidencial do Partido Trabalhista (PT), com Lula à frente, foram lançadas as bases para o Programa de Aceleração do Crescimento, mais conhecido como PAC, e engloba um conjunto de ações e políticas planejadas para o desenvolvimento econômico e social nos seguintes quatro anos. O plano previa investimentos totais na volta dos 503 mil milhões de reais⁴⁸ em setores como infraestrutura, saneamento, habitação, transporte, energia e recursos hídricos⁴⁹. Em 2011 o PAC entrou numa segunda fase com o mesmo pensamento estratégico e um orçamento três vezes maior que o inicial.

Contudo, muitos analistas sociais e políticos possuem inúmeras críticas e denúncias relativas à dependência dos indivíduos ao Estado e a falta de fiscalização por parte do mesmo destes programas. Os economistas Marques e Mendes (2006) afirmam ainda que os programas assistencialistas, promovidos nos dois mandatos do governo Lula, estabeleceram fortes vínculos com a população por ele beneficiada, direta ou indiretamente. “O que explica sua alta popularidade em várias zonas do país” (2006: 69), dando margem a um “novo populismo”. De acordo com os autores, o fato da população mais carente no Brasil viver atualmente em melhores condições do que antes, pode não se refletir de forma direta em outras problemáticas ligadas a vulnerabilidade e risco, como a violência e a desigualdade. Marques e Mendes (2006) denunciam que esses programas não se estabelecem como um direito constitucional, mas sim “uma benesse governamental, que pode ser alterada sem grandes discussões, a depender do gosto e do interesse do presidente de plantão” (2006: 70). Fator que demonstra um combate nacional à exclusão e à pobreza ainda como uma atividade meramente

⁴⁷Em dezembro de 2004, o Bolsa Família estava implantado em 5.533 municípios (99,50% do total existente no país), atingindo 6.5 milhões de famílias, a um gasto anual de 5,3 mil milhões de reais. Em 2012 o programa teve um orçamento de 20 mil milhões de reais – cerca de 0,5% do PIB – e atendeu 13,5 milhões de famílias no país. O recebimento dos repasses do Bolsa Família varia de 32 a 306 reais mensais, segundo critérios como a renda mensal *per capita* da família e frequência mínima escolar de 85% às aulas para crianças de 6 a 15 anos e 75% para jovens de 16 e 17 anos (dados do Ministério do Desenvolvimento Social). Em Junho de 2011 a presidente Dilma Rousseff integrou o Bolsa Família no plano social Brasil sem Miséria que firma que 28 milhões de brasileiros saíram da pobreza absoluta e 36 milhões entraram na classe média. (dados do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome).

⁴⁸Cerca de 190 mil milhões de euros.

⁴⁹Deste montante, 146,3 mil milhões foram destinados para projetos de saneamento e habitação de áreas carentes.

assistencialista, resultando num novo modelo de “clientelismo” criado pelo Estado. Sob essa perspectiva, Filgueiras e Gonçalves (2007) possuem fundamentos válidos de que toda a política social de inclusão brasileira da última década pode ser vista como uma forma de amortecer as tensões sociais que se encontravam presentes em relação à marginalidade que assolava o país, “com intuito de “manejar” uma massa de excluídos” (2007: 163).

3.2.1 A realidade dos jovens no Brasil: alguns aspetos

Segundo a socióloga Helena Abramo (1997), vem crescendo, desde a década de 90, uma atenção especial dirigida aos jovens no Brasil, tanto por parte da opinião pública, nomeadamente pelos *media*, pela academia, assim como por parte de atores políticos e instituições, governamentais e não-governamentais, que prestam serviços sociais. Vamos neste tópico tentar compreender alguns aspetos que envolvem a juventude em risco social e vulnerabilidade brasileira, na qual esta investigação se assenta. Para isto, apontaremos alguns elementos e dados que caracterizam estes contextos de desfavorecimento social para estruturarmos uma compreensão mais alargada dos ambientes em que esta pesquisa foi realizada

Para se ter uma compreensão da expansão de uma sistema de assistência social no país, de acordo com a Associação Brasileira de Organizações Não-Governamentais (ABONG), em 2010 havia 290,7 mil fundações privadas e associações sem fins lucrativos no Brasil a desenvolver projetos de cariz social. A mesma pesquisa afirma que entre 2006 e 2010, observou-se um crescimento de 9% das fundações privadas e associações sem fins lucrativos. Destas instituições, 11%, cerca de 34 mil entidades, possuem trabalhos de assistência social e projetos ligados a crianças e jovens em risco e adolescentes em conflito com a lei⁵⁰. 76 % das organizações que trabalham com este público foram criadas nos últimos 20 anos⁵¹. A última década foi marcada pela reestruturação do trabalho social do terceiro setor no Brasil, com a proliferação das redes

⁵⁰Fora as instituições ligadas a outros campos que afetam diretamente e indiretamente este grupo, como as que atuam na educação básica e fundamental, serviços de saúde, meio ambiente, entre outras.

⁵¹Dados do estudo das Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos, realizado em 2010, em parceria com o IBGE e Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), com a Associação Brasileira de Organizações não-governamentais (ABONG) e o Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE).

organizacionais que trabalham pelas mesmas causas (Ayres, 2001; Olivieri, 2003). No campo da infância e juventude, as instituições de cariz social e a sociedade civil organizada começaram a trabalhar em rede com a formulação dos Conselhos Tutelares, Fórum Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (FNDCA), Centro de Defesa da Criança e do Adolescente (Cedeca), Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente (CEDCA), Promotorias da Infância e da Juventude, entre outras instituições que reúnem os atores sociais que atuam na defesa e promoção dos direitos das crianças e jovens brasileiros.

Com relação às políticas públicas, é necessário afirmar que no Brasil nunca existiu uma tradição de políticas especificamente destinadas aos jovens, diferenciados das crianças. Mesmo o termo “juventude” não entrou na Constituição Brasileira, de 1988. O fato da Organização das Nações Unidas (ONU) ter declarado 1985 o “Ano Internacional da Juventude” teve pouca repercussão no Brasil. Apenas em 1990, com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)⁵², o adolescente, categorizado pelo documento entre 12 a 18 anos, ganha um conjunto leis de ordenamento jurídico para a sua proteção “integral” (Art. 1º). No entanto, especificamente, a lei interpreta que tanto crianças como jovens possuem as mesmas necessidades, deveres e direitos, com poucos artigos que diferenciam as duas faixas etárias (Saraiva 2002a; 2002b)

Como mencionou Abramo (1997), apenas cerca de dez anos depois da referida Conferência da ONU, foi criada no Brasil a Assessoria Especial para Assuntos da Juventude, vinculada ao Ministério da Educação. De acordo com o levantamento feito por Sposito e Carrano (2006), diversos programas foram criados para beneficiar a juventude na década de 90, e se intensificaram nos anos 2000. O ano de 2001 representa um marco na política de juventude, impulsionada pela formação dos Conselhos de

⁵²O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que completou 22 anos em 2012, é uma legislação que segue os princípios da Doutrina de Proteção Integral da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1979) e da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989). Entre os principais objetivos da lei está o detalhamento sobre direitos e deveres das crianças e dos adolescentes, pais, gestores públicos, profissionais da saúde e conselhos tutelares. O ECA, que substituiu o antigo Código do Menor, de 1927, se estrutura a partir de três grandes sistemas de garantia: o Sistema Primário, que dá conta das Políticas Públicas de Atendimento à criança e ao adolescente (Arts. 4º e 87); o Sistema Secundário, que trata das Medidas de Proteção dirigidas às crianças e aos adolescentes em situação de risco pessoal ou social (Arts. 98 e 101), e o Sistema Terciário, que trata das medidas socioeducativas, aplicáveis a adolescentes em conflito com a Lei, autores de atos infracionais (Art. 112). O documento foi concebido de forma participativa com os diversos segmentos sociais envolvidos na causa da infância e juventude, no Brasil.

Juventude estaduais e municipais⁵³. Em 2005, foi criada a Secretaria Nacional de Juventude, o Conselho Nacional de Juventude e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem)⁵⁴. Três anos após foi realizada a “I Conferência Nacional de Políticas Públicas de Juventude”, que fortalece o programa Projovem com ações formativas aos jovens, por meio da associação entre formação básica, qualificação profissional e participação cidadã.

Abramo (1997) e Ramos (2012) apontam que cada vez mais ações governamentais têm sido criadas destinadas aos jovens, assim como projetos ligados a ONGs, associações beneficentes e instituições de cariz social. “A maior parte desses projetos prestam atendimento a adolescentes em situação de ‘desvantagem social’, em risco, em contexto de rua, ou submetidos a problemáticas como abandono, exploração sexual e do trabalho, tráfico e consumo de drogas e atos de conflito com a lei” (Abramo, 1997: 26).

Ainda numa primeira visão panorâmica, pode-se verificar que a maior parte dos programas desenvolvidos por estas instituições, no Brasil, dividem-se em dois grandes blocos que visam a diminuição das dificuldades de integração social dos jovens provenientes de contextos de risco. Entre as ações estão “programas de ressocialização (através de educação não-formal, oficinas ocupacionais, atividades desportivas e artísticas) e programas de capacitação profissional e encaminhamento para o mercado de trabalho” (Abramo, 2007: 75).

É necessário assinalar que na última década alguns projetos sociais voltados para a juventude no Brasil se mostram cada vez mais preocupados com a formação integral dos jovens, no qual o enfoque para a formação cidadã ganha corpo sobre as formações e qualificações técnicas profissionalizantes. A função destas instituições deixaria de ser apenas de enquadramento de uma juventude no mercado de trabalho, mas se

⁵³Os conselhos de juventude são instâncias de participação e interlocução entre a sociedade civil organizada e o poder público, que reúne jovens das mais variadas parcelas representativas estaduais e municipais, com o objetivo de auxiliar os gestores no planejamento, acompanhamento e execução de políticas públicas direcionadas à juventude.

⁵⁴“Todos os jovens brasileiros, de 15 a 29 anos, são potencialmente beneficiários da Política Nacional de Juventude. A Lei 11.129, vigente desde 30.6.2005, cria: a) a Secretaria Nacional de Juventude, vinculada à Secretaria-Geral da Presidência da República (SNJUV), cuja tarefa principal é articular e supervisionar os programas e ações voltadas para os/as jovens; b) o Conselho Nacional da Juventude (Conjuv), com caráter consultivo, cuja tarefa principal é fomentar estudos e propor diretrizes para a referida política; c) o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (o ProJovem), um amplo programa de caráter emergencial voltado para jovens de 18 a 24 anos, excluídos da escola e do mercado de trabalho” (Novaes, 2007: 254-255).

incorporaria a formação de competências cidadãs e participativas. No momento atual, já há um número significativo de propostas que se baseiam na ideia do protagonismo juvenil que buscam desenvolver atividades centradas na noção de que os jovens podem ser colaboradores e partícipes nos processos educativos que são desenvolvidos com os mesmos.

No entanto, muitos autores como Abramo (1997; 2007), Sposito *et al.* (2006), Novaes (2006) e Ramos (2012), destacaram que a problemática está mais direcionada à ausência dos jovens nos espaços e canais de participação política e ações relativas aos mesmos. “Essa ausência diz respeito tanto à inexistência ou fraqueza de atores juvenis nas esferas políticas (ao contrário do que outrora foram as entidades estudantis e as juventudes partidárias), como à baixa adesão de jovens aos organismos e movimentos políticos” (Abramo, 1997: 27). Essa preocupação vem acompanhada de estudos que identificam nos jovens um desinteresse pela política e questões sociais, como resultado da acentuação de um individualismo da sociedade contemporânea.

De uma juventude militante em prol dos processos de democratização e combate às estruturas conservadoras dos anos 60 e 70, a mesma passa a ser enfraquecida fazendo-se notar o desaparecimento do grupo social e movimentos estudantis da cena política nacional (Novaes, 2006). Na década de 90 a visibilidade social dos jovens brasileiros mudou significativamente. A apatia e desmobilização deram lugar a ações coletivas que envolviam atos violentos e desordenados como a prática de roubos por jovens moradores de rua, arrastões, surf ferroviário nas grandes capitais, gangues urbanas e grupos associados a atos de vandalismo. Para Abramo (2007), de certa forma, há nos dias atuais uma retomada de algumas características dos anos 50, com a “concentração da atenção nos problemas de comportamento que levam a situações de desvio no processo de integração social dos adolescentes (drogas, violência, envolvimento com a criminalidade e comportamentos antissociais)” (2007: 83). Esta situação passa a ser fruto de uma profunda cisão entre os que estão integrados e os que estão excluídos socialmente “no que leva aos jovens a aparecerem como vítimas e promotores de uma ‘dissolução do social’” (1997: 32)⁵⁵.

⁵⁵Uma indicação desse modo de representação das figuras juvenis no Brasil como parcela social vulnerável, excluída socialmente e envolvida nos processos de infração da lei, violência, criminalidade, tráfico entre outros, são imagens reforçadas pela produção cinematográfica nacional dos últimos anos. A construção social a respeito da juventude no Brasil mostra-se em posições opostas. Numa ponta, os jovens

Contudo, o que os autores não referem é que os jovens provenientes de ambientes carenciados e em contextos de exclusão nunca fizeram parte das esferas e espaços de participação política. De acordo com Abramo (2007), as imagens dos jovens que ameaçam uma integridade social sempre foram daqueles que são “as vítimas de um processo de exclusão profunda, que marca uma sociedade em desenvolvimento e com profundos problemas de desigualdades sociais e que promovem um aprofundamento da fratura e alargamento de processos igualitários (Abramo, 2007: 89).

3.2.2 Alguns dados sobre a juventude no Brasil

A imagem da juventude como problema vem a ganhar visibilidade na sociedade brasileira, quando esta passou a ser associada ao crescimento alarmante dos índices de vítimas da criminalidade, do consumo e tráfico de drogas, entre outras problemáticas relacionadas com a violência e os comportamentos de risco (Dayrell e Gomes, 2009). Segundo o Censo 2010, a população jovem, compreendida na faixa de 15 a 24 anos⁵⁶, era de cerca de 34 milhões, correspondendo a 18% da população total do país (IBGE, 2010). Deste total, a imensa maioria (80%) vivia nas áreas urbanas, que em grande medida não possuem os equipamentos sociais necessários para suprir suas múltiplas necessidades de desenvolvimento (Dayrell e Gomes, 2009). Em termos educacionais, a taxa de escolarização é variável conforme os grupos de idade. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE), entre os jovens de 15 a 17 anos, 52% estavam matriculados nas escolas no ano de 2011. A taxa decai no avançar da idade: entre os jovens de 18 a 24 anos apenas 42% estavam a estudar, uma das taxas mais baixas da América Latina. Apesar de revelarem resultados muito abaixo do esperado, os números relativos a 2011 mostram ainda um avanço médio de 40% em relação aos dados de 2001. Há uma década, pouco mais de um terço dos jovens, entre 15 e 17 anos, estavam matriculados no ensino médio (IBGE, 2010). Isso deve-se aos diversos programas sociais implementados no Brasil nos últimos dez anos, em que para uma

estudantes politizados de classe média, idealistas e comprometidos com as causas sociais e políticas e na outra jovens carentes e envolvidos com o mundo da criminalidade.

⁵⁶No Brasil as estatísticas consideram como jovem o indivíduo que se situa na faixa etária de 15 a 24 anos.

família ser beneficiária dos rendimentos do Bolsa Família as crianças e os jovens, até 17 anos, têm a obrigação de estar matriculados e com uma frequência mínima às aulas⁵⁷.

Se consideradas outras variáveis, como indicadores de renda, cor de pele, e origem rural e urbana, é possível verificar um quadro muito intenso das desigualdades sociais (Dayrell e Gomes, 2009). Segundo o Ministério da Educação (MEC), em 2012 a média de anos de estudo de um adolescente de classe baixa⁵⁸ era de 7,7 anos, insuficiente para a conclusão do ensino fundamental. Já para os jovens de classe média e alta, a taxa atinge os 11,7 anos de estudo, suficiente para a conclusão do ensino secundário e o ingresso à universidade.

Entre os jovens estudantes que vivem em situação de exclusão social, a cor de pele também é outra componente estatística relevante. Dados da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio (PNAD), de 2009, mostram que 69% da população de baixa renda é composta por pessoas que se designaram “negras” e “pardas”⁵⁹. Do grupo de jovens entre 11 e 17 anos, que não concluíram em 2009 o ensino básico obrigatório, 38% eram negros, enquanto a taxa foi de 17% para os adolescentes brancos. Devido a esta realidade, em 2000 algumas universidades brasileiras instituíram o sistema de cotas para estudantes denominados negros ou pardos. Em 2002 foi criada a “Lei de Cotas” que reserva uma percentagem anual das vagas universitárias para estudantes das redes públicas municipal e estadual de ensino.

Dayrell e Gomes (2009) afirmaram ainda que é impossível analisar a juventude brasileira sem levar em conta uma precoce entrada no mercado de trabalho, pois dados do PNAD (2011) apontaram que 35% dos jovens, entre 15 e 24 anos, só trabalham e não estudam. A maioria dos jovens trabalhadores se concentra na zona rural, seguida por atividades profissionais não regulamentadas e informais nos centros urbanos. Destes, 37% não gozam das garantias e direitos de trabalho, por não possuírem a *Carteira de Trabalho e Previdência Social*⁶⁰ assinada. As estimativas do Censo 2011

⁵⁷ O recebimento dos repasses do Bolsa Família varia de 32 a 306 reais mensais, segundo critérios como a renda mensal *per capita* da família. É obrigatório às crianças e jovens estarem matriculados e terem uma frequência mínima escolar de 85% às aulas, para crianças de 6 a 15 anos, e 75% para jovens, de 16 e 17 anos. (dados do Ministério do Desenvolvimento Social).

⁵⁸ O IBGE considera uma família de classe baixa aquela em que a renda domiciliar per capita é de menos de meio salário mínimo, que em 2013 é de 678 reais (equivalente a cerca de 250 euros).

⁵⁹ Nos Censos realizados pelo IBGE, no Brasil, a cor de pele ou raça do entrevistado é escolhida por ele mesmo (autoclassificação), e a atribuída pelo entrevistador (heteroclassificação) entre cinco categorias (branca, parda, amarela, indígena e negra, além das suas variantes morena, morena clara, morena escura).

⁶⁰ Documento que registra o histórico profissional e a vida funcional do trabalhador no Brasil. A não assinatura resulta na não garantia dos direitos trabalhistas.

indicam que 64% dos jovens universitários brasileiros estudaram no período da noite para poderem trabalhar durante o dia e pagar seus estudos.

Os dados da mortalidade e homicídio entre jovens no Brasil também são outras variáveis importantes a serem apresentadas quando analisamos as condições de exclusão e risco social da população juvenil, pois o país ainda possui números alarmantes de assassinatos à população juvenil. Abramovay, Feffermann e Régner (2012) alertam para que, apesar dos avanços dos indicadores socioeconômicos no país apresentarem índices de desenvolvimento elevados, comparáveis com os países europeus e desenvolvidos, “os níveis de violência, em especial, para esse grupo social não apresentam diminuições” (2012: 2). Desta forma, a violência confere ao Brasil a oitava posição mundial no número de homicídios juvenis. Desde 1998 são publicados anualmente os “Mapas da Violência”⁶¹, realizados pela UNESCO e coordenados pelo sociólogo Julio Jacobo Waiselfisz. Na edição de 2012 que detalha a violência associada às crianças e adolescentes, destaca-se que:

«[A] taxa de homicídios de jovens (15 a 24 anos) passou de 17,2, em 1980, para 52,4 no ano de 2010, um crescimento de 204% ao longo desses 30 anos. Já a taxa na população não-jovem evoluiu com um ritmo bem menor ao longo dos 30 anos considerados, passou de 10,2 para 20,5 homicídios em 100 mil» (Waiselfisz, 2012: 78).

Os Mapas da Violência alertam que enquanto houve uma relativa estagnação nos homicídios que afetam os indivíduo com mais de 24 anos, na qual a taxa de mortes em 1980 era de 21%, e em 2008 de 20%, o inverso se dá quando o foco está naqueles entre 15 a 24 anos (Waiselfisz, 2008). Para essa faixa etária, o percentual de jovens assassinados passou de 30%, em 1980, para 53% em 2013. O relatório de 2012 e 2013 destacam que no grupo jovem (15 a 24 anos) a maior probabilidade de vitimização letal se localiza nas idades de maioridade penal, acima de 18 anos: 20 anos (66%) e 19 anos (63%) (Waiselfisz, 2012; 2013). Segundo dados do Ministério da Justiça (2007) um terço da população carcerária brasileira é formado por jovens, mulheres e homens, de 18 a 24 anos. Ao subir a idade até os 29 anos este número chega à mais da metade dos indivíduos em situação de privação de liberdade.

O Mapa da Violência de 2008 citou que, no Brasil, foram assassinados cerca de 46 mil jovens homens entre 15 a 24 anos e 4 mil jovens mulheres, que correspondia a

⁶¹Dos 17 volumes já publicados, oito são exclusivamente com dados relativos a violência juvenil.

8%, contra 92% pertencentes aos homicídios de jovens do sexo masculino naquele ano. No entanto, o mesmo relatório apontou que vem crescendo a participação de jovens mulheres em situações de risco, como no tráfico de drogas e no crime organizado (Waiselfisz, 2008). Chama também a atenção para o fato das raparigas adolescentes serem reconhecidas enquanto maior fonte de vítimas de outros tipos de violência, como a doméstica e a sexual. Sobre esta questão Julio Waiselfisz mencionou no Mapa da Violência de 2011 que, neste ano, foram registrados pelo Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN), do Ministério da Saúde, 7,1 mil casos de estupro entre os 10,4 mil casos de violência sexual, a maioria praticada pelos próprios membros da família contra jovens de 10 a 14 anos; ou por conhecidos próximos (como amigo ou vizinho), no caso das idades de 15 a 19 anos. Nesta faixa etária, os índices femininos de violência sexual atingiram a expressão de 94%. Mais de 63% dos casos de violência ocorreram na residência e cerca de 18% em via pública (Waiselfisz, 2011).

No caso da criminalidade, que vitimiza e envolve os jovens em contextos marginais, é comum destacar a influência do narcotráfico (Zaluar, 1999, 2001). “Nesse contexto, quaisquer conflitos e disputas são resolvidos de forma violenta, o que afeta de modo decisivo as taxas de homicídio” (Zaluar, 1994 *in* Sapori e Wanderley, 2001: 71). Para Abramovay *et al.* (2012), “os processos de exclusão social e a violência se retroalimentam” (2012: 5) e por isso, os índices de violência praticados e sofridos por jovens, no Brasil, possuem fortes vínculos com as condições de vulnerabilidade em que esses se encontram.

Segundo Waiselfisz (2012), a violência juvenil que é tão intensamente retratada pelos *media*, apesar de apresentar características generalistas e estigmatizadas desse grupo social, integra um processo de modernidade pela qual o país está a passar. “As perspectivas adotadas, ao invés de estimular uma maior discussão sobre políticas públicas, vêm colaborando para que o termo juventude esteja associado de forma naturalizada apenas ao conceito de violência” (Abramovay *et al.*, 2012: 10). Fator que reforça o estigma e uma compreensão limitada do fenômeno da violência juvenil.

3.3 O contexto da juventude em situação de risco social em Portugal

3.3.1 A política urbana de realojamento em Portugal

Não podemos iniciar uma discussão acerca das problemáticas sociais nas quais os jovens estão inseridos, em Portugal, sem antes tentarmos, brevemente, compreender a atual conjuntura e onde estão localizadas as questões sociais mais latentes no território nacional. Grande parte da população em situação de risco social e vulnerabilidade no país faz parte de uma grande massa de residentes em bairros de urbanização social e de realojamento. O crescimento demográfico nas últimas décadas, localizado nas principais áreas urbanas de Portugal e a escassez de habitação, fez emergir uma série de problemas sociais, dentre as quais o alojamento e o território urbano são algumas das causas e possíveis pilares para o fenômeno da exclusão social (Guerra, 1994; Machado *et al.*, 2007).

Para o especialista em territórios urbanos Nuno Serra (2002), a questão do alojamento nunca mereceu uma atenção e esforço orçamental do Estado português, “nem de perto equivalente a outros domínios sociais como por exemplo saúde, educação e segurança social” (2002: 77-78). Só após o 25 de Abril algumas políticas sociais de habitação, voltadas para a população mais carenciada, emergiram com o providencialismo social (Ferreira, 1987). A grande expansão do crescimento urbano no país, conjugado com a emergência dos setores secundário e terciário, nas décadas de 60 e 70, provocaram não só o reflexo ao nível da economia nacional, mas, também, um forte fluxo migratório interno das áreas rurais para os centros urbanos (Cardoso e Perista, 1994). Esse aumento da pressão demográfica teve uma reflexão direta no “crescente alastramento de bairros de barracas, ou chamados ‘bairros de lata’ nas periferias das grandes metrópoles portuguesas, formando assim áreas de habitações em situação de degrado” (1994: 100). Estes espaços, que inicialmente surgiram nas fronteiras administrativas dos concelhos de Lisboa e do Porto, acentuaram-se em 1970 e estenderam-se por toda a década de 80 aos maiores distritos do país.

As construções clandestinas, que de começo tiveram foram providas pelo setor imobiliário com a venda de loteamentos ilegais (Soares *et al.*, 1985), adquiriram uma

dimensão geográfica razoável e com repercussões sociais negativas para os seus habitantes como a segregação social e o estigma (Guerra, 1994, 1997). “Os tais bairros de barraca alastram-se pelos centros urbanos acabando por os envolver num ‘anel’ de habitações degradadas” (Cardoso e Perista, 1994: 100). A não criação de estratégias articuladas que possibilitassem uma integração nas áreas urbanas desta população recém-chegada “permitiu a esse ‘movimento clandestino’ desenvolver-se e consolidar-se numa certa cumplicidade do Estado” (Serra, 2002: 160).

Na década de 80 foi criado o Instituto de Gestão e Alienação do Património Habitacional do Estado (IGAPHE) a quem o governo decidiu atribuir competência para estabelecer acordos com os municípios, tendo em vista a construção de habitações sociais destinadas ao realojamento da população residente nas barracas. “O objetivo seria de proporcionar habitação condigna, em regime de arrendamento, aos agregados familiares mais carenciados” (Carneiro, 2003: 20). Contudo, enquanto a política de habitação era reestruturada e o governo português edificava mais bairros de habitação social, outros, de lata clandestinos, surgiam e ia ganhando novos residentes. Muitos dos seus habitantes, entretanto, oriundos das ex-colónias portuguesas (Freitas, 1994).

Perante a necessidade de afastar dos centros urbanos as barracas existentes, em 1993 foi criado o Programa Especial de Realojamento (PER). “Esta foi a principal medida de política de habitação social que vinha a contribuir para uma melhoria significativa da qualidade de vida desta população” (Carneiro, 2003: 22). Consequentemente é possível deduzir que se trata de uma inserção a todos os níveis, tanto do ponto de vista social como também cultural, psicológico e económico. Estes passaram a ser os alicerces de uma nova política de habitação destinada aos mais carenciados em Portugal (Freitas, 1994).

No entanto, não podemos deixar de refletir que o realojamento pode ser um processo que gera profundas ruturas com os modos de vida e modelos de apropriação dos espaços periféricos das grandes cidades portuguesas. O sistema já tinha demonstrado graves consequências sociais “nos modelos de construção massiva, implementados em muitos países Europeus no período posterior à Segunda Grande Guerra (Vilaça, 2001:85). Como alertou o arquiteto e urbanista Nuno Portas (1995), realojar não significa apenas transferir fisicamente as populações das barracas para os novos bairros. “Estamos a lidar com pessoas inseridas em sistemas sociais estabilizados que vão ser afetadas com a mudança de habitat” (1995: 149). Caso as problemáticas

sociais não sejam pensadas anteriormente, os atores do realojamento arriscam-se a criar problemas sociais de difícil resolução no futuro.

A maioria das urbanizações de realojamento social construídas pelo PER foram empreendimentos quase sempre localizados nas periferias das cidades, em locais pouco valorizados e com reduzidas acessibilidades, originando a constituição de guetos sociais (Coelho, 1994). Além de uma rápida degradação física (Ferreira, 1994), problemas de convívio com outros grupos étnicos, “bem como uma certa ausência de um sentimento de pertença face ao local de residência” (Cardoso e Perista, 1994: 110). Segundo Baptista (1999), a gerência e o poder centralizador das decisões pelo Estado revelam espaços socialmente desvalorizados, “fazendo com que se torne ainda mais notória a desqualificação social e a falta de dinamismo que estes espaços habitacionais conferem (1999: 17). Cardoso e Perista (1994) afirmaram que a maioria do parque habitacional, construído com mais de 80 mil fogos no país, na década de 80, nunca teve a participação ou a organização das comissões de moradores⁶². A inexistência de um acompanhamento mais próximo pelos poderes públicos e gestores “deixaram os bairros sociais e as populações que neles residiam voltados ao ostracismo mais absoluto, chegando ao ponto de nem sequer saberem quantos bairros detinham, quantos fogos existiam em cada bairro e quais as famílias que neles viviam” (Vilaça, 2001:86).

Contudo, muitos moradores sentem até hoje, com alguma intensidade, o estigma⁶³ de serem residentes de um bairro social, relacionado com a criminalidade existente nestes espaços. Com referência ao início dos anos 1990, Isabel Guerra (1994) salientava, a partir da assimilação que era feita entre o bairro e os seus habitantes, que “viver nesses bairros é arriscar a imagem de ser marginal, delinquente, indesejável” (1994: 11). Esse estigma é interiorizado através de uma imagem pública socialmente desvalorizada por indivíduos de comportamentos que levam à propagação de uma representação social negativa sobre o bairro (Diogo, 1999). A representação negativa é associada “às conflitualidades, insegurança, visibilidade do fenómeno da droga e a existência de grupos juvenis com comportamentos desviantes” (Pinto e Gonçalves

⁶²Segundo dados do Observatório da Habitação e da Reabilitação Urbana, do IHRU, com base no Censo 2011, Existem 308 bairros e habitações sociais de realojamento construídos em Portugal com cerca de 118 mil fogos e uma população estimativa de cerca de 298 mil residentes. Destes, 41% vive em bairros sociais periféricos na Área Metropolitana de Lisboa e 28,3% na AM do Porto.

⁶³De acordo com Goffman (1988) percebemos que o indivíduo estigmatizado será aquele cuja identidade social real inclui um qualquer atributo ou característica que frustra as expectativas da normalidade e não se enquadra dos padrões de uma sociedade hegemónica.

2001: 120). Entretanto, toda essa representação se amplifica com as coberturas mediáticas de eventos correlacionados a atos criminosos, especialmente ligados a este grupo social. Os bairros acabam por ser geralmente notícia quando essas são negativas e merecem uma reprovação generalizada por parte da sociedade.

É desta forma que esta investigação observa que as maiores problemáticas sociais da juventude em Portugal estão localizadas nestes territórios de realojamento. Fato que justifica-se com a explicação do investigador Francisco Branco (1994) quando se referiu que a habitação constitui, em si mesma, um fenómeno social pelos problemas que levanta e pelas circunstâncias históricas em que se desenvolve. Neste sentido, o território foi encarado por este estudo como um indicador para os processos de exclusão social nos quais os jovens participantes desta investigação estavam inseridos. No entanto, a razão da exclusão em si está correlacionada antes a um conjunto de fatores económicos, sociais, culturais e geográficos que se condensam nestes bairros.

3.3.2 Os contextos de exclusão multiétnicos juvenis

A socióloga Isabel Guerra (1994) apontou que as políticas de alojamento social, desde os anos 70 até os dias atuais, foram um fracasso. Assim como diz o nome da sua obra, *As pessoas não são coisas que se ponham em gavetas*, Guerra (1994) alertou para a problemática social criada pela forte concentração espacial, que provoca um crescimento de comportamentos desviantes e de estigmas sociais que desencadeiam respostas violentas nestes contextos. Com o anseio de minimizar os processos de exclusão social, que os jovens residentes nestes espaços geográficos vivenciam, a Presidência do Conselho de Ministros e o Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI) criaram o Programa Escolhas (PE). Desde 2001, a iniciativa financia, em território nacional, projetos de três anos de intervenção social que promovem a inclusão social de crianças e jovens provenientes de contextos socioeconómicos mais vulneráveis, particularmente em territórios ocupados por descendentes de imigrantes e minorias étnicas. Uma das metas propostas pelo programa é promover a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social nestes grupos sociais.

O PE iniciou sua 1ª Geração entre Janeiro de 2001 e Dezembro de 2013 com o “Programa para a Prevenção da Criminalidade e Inserção” de jovens dos bairros mais problemáticos dos Distritos de Lisboa, Porto e Setúbal. Implementou durante este período 50 projetos, e abrangeu 6.712 destinatários. Na 2ª Geração (E2G) a iniciativa passou a ser nacional com 87 projetos acompanhados. Nas versões seguintes este número aumentaria, chegando à 4ª Geração com 130 projetos. Para 2013 foi aprovada uma ação até Dezembro de 2015 que conta com 110 propostas que trabalham junto à parceiros formadores de um consórcio social como escolas, IPSS⁶⁴, CPCJ⁶⁵, juntas de freguesia e câmaras municipais. A previsão até 2015 é o acompanhamento de cerca de 100 mil beneficiários e mais de 700 técnicos envolvidos. Os projetos são distribuídos pelas Ilhas e Regiões Autónomas (3), Algarve (7), Alentejo (8), Lisboa (52), Centro (13) e Norte (27). A concentração é justificada pelo estudo “Contextualização sociodemográfica das dinâmicas juvenis em Portugal” (2009) que divide Portugal e aponta os concelhos com maiores índices de risco de exclusão infanto-juvenil no país. No Nível 1 fazem parte 29 concelhos. No Nível 2 participam 28. No Nível 3, 16 fazem parte, e no Nível 4, estão inseridos apenas os concelhos de Lisboa e Amadora. O Programa estrutura-se em cinco áreas estratégicas de intervenção: Medida I – Inclusão escolar e educação não formal, Medida II – Formação Profissional e empregabilidade, Medida III – Dinamização comunitária e cidadania, Medida IV – Inclusão digital e Medida V – Empreendedorismo e capacitação.

Os jovens escolhidos como participantes desta investigação estão entre os residentes de um bairro de realojamento habitacional da Região de Lisboa, inseridos num Programa Escolhas. Desta forma, como o estudo pretende trabalhar com a população juvenil em situação de risco social e vulnerabilidade, foi determinada a escolha de uma área geográfica onde se encontra residente grande parte deste público e com os índices de risco de exclusão infanto-juvenil mais elevados do país.

Estes indicadores de exclusão e vulnerabilidade são justificados através de diversos relatórios nacionais e europeus que atestam o fato de crianças e jovens serem um potencial grupo em situação de risco. Há algum tempo que as políticas públicas se preocupam em identificar a necessidade de uma intervenção direcionada a este grupo social. O texto “Contextualização sociodemográfica das dinâmicas juvenis em Portugal”

⁶⁴Instituições Privadas de Solidariedade Social.

⁶⁵Comissão de Proteção de Crianças e Jovens.

(2009) refere-se à situação de pobreza e risco que muitos jovens vivem no país. O estudo aponta que 18% da população portuguesa vive abaixo do limiar de pobreza, representando a maior percentagem do contexto europeu. De fato, esta população vive neste limiar de pobreza e esta condição penaliza “sobretudo os extremos da escala etária: as crianças, jovens e os mais idosos” (Guerra, 2009: 27). De acordo com o “Relatório Anual da Comissão Europeia”, publicado em Fevereiro de 2008, uma em cada cinco jovens portugueses estava, na altura, expostos ao risco de pobreza. Portugal, em 2011, ocupava a oitava posição das taxas de pobreza infanto-juvenil entre os 34 países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e registrando os mais elevados índices europeus.

Apesar de apresentar algumas especificidades, Sarmiento *et al.* (2006) argumentam que o esforço de erradicação da exclusão socioeconómica juvenil não pode ser desligada do empenho de um combate geral, salientando “a sua dependência do mundo adulto” (2006: 2). O relatório *Child poverty and well being in EU: current status and way forward* (2008) critica a “Estratégia Nacional para a Proteção Social e Inclusão”, implementada em Portugal, argumentando que enquanto a média europeia de risco de pobreza de crianças e jovens é de 19%, essa taxa no país chega a 24% (CE, 2008). “Em território nacional, 32% dos jovens que vivem em famílias numerosas vivem abaixo dos níveis de pobreza: o mesmo acontece para 26% das famílias monoparentais” (Guerra, 2009: 30). A análise do risco de exclusão segundo os grupos etários dos “Indicadores sobre a pobreza: Dados Europeus e Nacionais” (2012), encomendado pela Rede Europeia Anti-Pobreza/Portugal, demonstram que as populações mais jovens e a mais idosa são as que se encontram mais vulneráveis. Contudo, a taxa de risco de pobreza entre a população com idade igual ou inferior a 17 anos diminuiu de 25%, em 2003, para 22% em 2010.

No que respeita à concentração nacional urbana e litorânea desta problemática, especialmente relacionada a situações e comportamentos de risco entre jovens, as Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) apresentam dados esclarecedores para esta investigação. Em 1999, a instituição substituiu as Comissões de Proteção de Menores na promoção dos direitos e proteção de riscos e condições que afetam segurança, saúde, formação e desenvolvimento de crianças e jovens. De acordo com o relatório de 2011, existem 305 CPCJ fazendo a cobertura de quase todo o território nacional. Não é de menosprezar o fato de que no mesmo ano, em média, 3% (68 mil)

das crianças e dos jovens no país, de 0 a 21 anos, terem sido acompanhados pelo órgão. O escalão etário dos 15 aos 21 anos representa 17 % do total de jovens acompanhados e os distritos de Lisboa (24%), Porto (17%) e Setúbal (9%) são os mais representativos no volume de processos a nível nacional. Entre as situações acompanhadas pelas comissões estão a negligência, abandono escolar, exposição a modelo de comportamentos desviantes, maus-tratos físicos, psicológicos e abandono. Em apenas seis anos (entre 2001 e 2007) o número de processos instaurados teve um acréscimo de quase 200%.

Outro indicador relevante sobre os territórios e grupos onde estes modelos de exclusão e risco podem ser mais latentes está correlacionado com a população jovem descendente de imigrantes, especialmente africanos, residentes nos bairros sociais. Segundo o Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF), em 2011 cerca 5% da população residente no país era estrangeira⁶⁶. Dados do mesmo órgão revelam que o crescimento das comunidades verificou-se intensamente a partir do início dos anos 90, o que reflete um aumento de 400% em vinte anos. No entanto, esta população não goza de plenas condições de sobrevivência e apresenta diversas problemáticas a nível socioeconómico. Este novo contexto exigiu da sociedade portuguesa o desenvolvimento de uma política de acolhimento e integração de imigrantes, que resultou na criação do Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME), criado em 1997, e do Alto-Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI), que substituiu o primeiro em 2007. Estes órgãos apresentam como prioridades a promoção, acolhimento e integração dos imigrantes e das minorias étnicas na sociedade portuguesa, o incentivo à participação cívica cultural, através da interculturalidade e o combate às diversas formas de discriminação.

De acordo com Guerra (2009), em 2008 cerca de 1/3 dos estrangeiros registados em Portugal tinham menos de 24 anos. Destes, os com idades entre os 15 e os 19 anos representavam 24%, o grupo dos 20 aos 24 anos caracterizava 35% deste total, seguido pelos jovens mais velhos (25-29 anos) com 42% (Ferreira, 2006). “Esse crescimento migratório, pela idade dos imigrantes, tem sido um fator de rejuvenescimento do país” (Guerra, 2009: 10). No que concerne às nacionalidades, a maioria da população juvenil estrangeira, com estatuto de residente, é oriunda de Cabo Verde (18%), seguida pelos brasileiros (14%) e, em terceiro lugar, pelos angolanos (10%). Seabra (2010) afirma

⁶⁶ Esta percentagem apenas considera a imigração legal acrescentando a imigração não regularizada esta taxa duplica (Guerra, 2009)

que, segundo dados preliminares do Ministério da Educação, dos cerca de 208 mil alunos matriculados no país, 70 mil são de origem imigrante e contam-se 90 nacionalidades. Em algumas escolas dos distritos de Lisboa e Porto os imigrantes assumem amplitudes maiores do que os autóctones. Para Vala *et al.*, (2003) entre os alunos imigrantes de minorias étnicas, os jovens de origem africana estão entre os que possuem maior incidência no insucesso e abandono escolar pela entrada precoce no mundo do trabalho. A maior propensão a esse fenómeno se dá no 3º ciclo, devido à dificuldade na língua portuguesa, itinerância familiar e insucesso repetido (Ferrão e Honório, 2000). Por isto, muitos estudos sinalizam este público de jovens como grupos vulneráveis a potenciais a situações de risco.

3.3.3 Dados sobre a juventude portuguesa e suas problemáticas

Sobre a juventude num contexto global o livro “A Condição Juvenil Portuguesa na Viragem do Milénio, um retrato longitudinal através de fontes estatísticas oficiais: 1990-2005” (Ferreira, 2006) vem a atualizar uma extensa base de dados que o Instituto Português da Juventude e o Observatório Permanente da Juventude Portuguesa possuem. Essas instituições são os organismos que mais recolhem informações sobre a juventude no país, com diversos relatórios e análises publicadas neste âmbito. Os escalões etários para todas as séries estatísticas produzidas são divididos, em termos operacionais, em três. Compreende-se juventude, nestes documentos, a faixa etária entre 15 e 29 anos, subdividida em 15-19 anos, 20-24 anos e 25-29 anos. Para Vítor Sérgio Ferreira (2006) esse recorte, para efeitos analíticos sobre as transições juvenis, se deve ao:

«O limite inferior é determinado pelo limiar mínimo da inserção na vida ativa, assim como a idade oficial mínima em que se termina a escolaridade obrigatória. O limite máximo, por sua vez, é elevado até aos 29 anos, por cada vez mais se prolongarem até esse escalão etário (por vezes ultrapassando-o) as várias etapas tradicionais de entrada na vida adulta» (Ferreira, 2006: 15).

De acordo com dados do Censo 2011, realizado pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), a população jovem deixou de constituir 1/4 da população portuguesa

em 2001 para passar a representar apenas 1/5 (15%), em 2011 (INE, 2011). A diminuição do número de jovens é um dos indicadores do fenómeno do envelhecimento que a população portuguesa evidenciou dos censos de 2001 para os de 2011 (INE, 2011). Contudo, nas últimas duas décadas a sociedade portuguesa, e especificamente esse grupo social, foi resultado de uma série de pluralidades que se integram nos movimentos globalizados de modernização “mas, simultaneamente, não deixando de reproduzir, ainda que por vezes com menor intensidade, dinâmicas sociais tradicionais” (Ferreira, 2006: 18). O mesmo segmento populacional que se observa cada vez mais qualificado e imerso em dinâmicas sociais contemporâneas é por contraste o que possui uma taxa de abandono escolar que está longe de ser erradicada. 12% dos jovens abandonam os estudos apenas com o 1º ciclo do ensino básico e 23% com o 2º ciclo do mesmo. Cerca de 20% o fazem com a conclusão do 9º ano de escolaridade. Ou seja, cerca de 35% dos jovens que saem do sistema de ensino ainda o fazem sem ter completado os nove anos de escolaridade obrigatória (Ferreira, 2006).

De acordo com Machado Pais (2001) este tipo de dinâmicas escolares possuem uma repercussão direta nas inserções laborais dos jovens. Metade dos jovens empregados não possui mais do que a escolaridade mínima obrigatória, “o que caracteriza um sistema de emprego onde se privilegia uma mão-de-obra desqualificada, barata e intensiva” (Ferreira, 2006: 18). Fator ainda que se intensifica com a crise econômica que o país está a enfrentar, que resulta em 2013 numa taxa de desemprego entre os portugueses com menos de 25 de 42% (INE). Apesar de mostrar números inferiores a alguns países como Grécia e Espanha, está muito acima da média europeia.

Outra problemática que merece uma atenção especial do poder público diz respeito à relação estabelecida entre os jovens portugueses e o sistema judicial. De acordo com Ferreira (2006), com efeito e sem que haja propriamente uma morfologia definidora da criminalidade juvenil no país, verifica-se uma crescente implicação de segmentos juvenis em todas as instâncias desse sistema. “Desde logo, com o aumento em quinze pontos percentuais na criminalidade juvenil registada⁶⁷ pelas fontes policiais” (2006: 20) em cinco anos. Mais acentuado é o número de condenados jovens, que triplica no mesmo período de tempo, representando em 2006 quase metade da população portuguesa condenada. As denúncias de envolvimento de jovens, entre os 16

⁶⁷ Que aqui implica suspeitos identificados com idades compreendidas entre 16 e 24 anos.

e os 24 anos⁶⁸, em roubos na via pública passaram de um terço, em 1998, para praticamente metade em 2004. A mesma propensão segue no caso dos furtos em e de veículos motorizados, em que cerca de 20% sobre o total de suspeitos são jovens. Os registos policiais relacionados com tráfico de estupefacientes assume na totalidade 30% das denúncias que os envolvidos possuem entre 16 e os 24 anos, seguido pelas ofensas corporais (cerca de 11%). Segundo o Censo 2011 em 2001 foram registados 254 casos de jovens (15 a 24 anos) infratores associados ao tráfico de drogas. Em 2009 esse número saltou para 797.

Para Guerra (2009), os territórios mais urbanizados e litoralizados registam maiores indicadores relativos a comportamentos juvenis de risco e ilícitos. “Assim, os dados relativos a delinquência e criminalidade juvenil, quer através de medidas tutelares educativas quer através da taxa de indivíduos jovens em processos judiciais por tráfico de droga ou outro qualquer crime, assume particular destaque nos distritos mais urbanizados, nomeadamente Lisboa, Porto ou Setúbal” (2009: 67). A socióloga Maria João Carvalho compartilha a mesma opinião e detalha, através de seu estudo realizado (Carvalho, 2003; Carvalho, 2010), que quase metades dos jovens se encontravam colocados nos atuais Centros Educativos da Direcção-Geral de Reinserção Social, do Ministério da Justiça, por decisão judicial em função de práticas desviantes e delinquentes, “são oriundos de bairros de realojamento, sobretudo nos concelhos do Porto, Lisboa, Oeiras, Olhão, Almada e Setúbal” (Carvalho, 2010: 193). Segundo a socióloga, grande parte da população reclusa no país é proveniente destes territórios periféricos.

De acordo ainda com o modelo teórico de análise da delinquência de crianças e jovens em bairros de realojamento na Área Metropolitana de Lisboa⁶⁹, proposto por Carvalho (2010), as políticas de habitação social no meio urbano geram uma concentração espacial de desvantagens sociais⁷⁰. Estas são potencializadas pela desorganização social e a baixa eficácia coletiva originando oportunidades para atos ilegais e uma aprendizagem social da delinquência. Estudos com os de Carvalho (2003;

⁶⁸Em Portugal a maioridade penal é 16 anos.

⁶⁹ Adaptado do *Conceptual Model of Neighborhood-Level Influences on Juvenile Delinquency* de Kingston, Huizinga e Elliot (2009: 60) e do *The Neighborhood Contextual Model* de Elliot, Wilson, Huizinga, Sampson, Elliot e Rankin (1996: 396).

⁷⁰ Pobreza/privação; mobilidade residencial; imigração e heterogeneidade cultural; baixa qualificação escolar e profissional; desemprego; dependência de apoio e subsídios sociais; famílias monoparentais e de grande dimensão (Carvalho, 2010: 190)

2010) e Machado *et al.* (2007) ampliam os conhecimentos sobre as reproduções sociais dos preconceitos e estereotípias “assentes na ideia de que quando se fala de bairros de realojamento se trata sempre de ‘bairros problemáticos’” (Carvalho, 2010: 232). O fenómeno de território associado a estas problemáticas juvenis assenta numa ideia redutora da realidade social que acentua um determinismo social que afeta especialmente os indivíduos que residem nestes espaços. “Se é certo que estes são espaços onde está identificada a existência de um leque de problemas sociais, também é certo que esses problemas não se encontram ou se produzem apenas no seu interior, bem como não podem ser analisados sem se ter em consideração o funcionamento de sistemas sociais (de ensino, saúde, proteção e ação social, segurança, justiça)” (Carvalho, 2010: 232).

Não podemos negar que estes territórios são onde se identifica a existência de uma série de problemas sociais que proporcionam contextos de risco e vulnerabilidade para os jovens residentes. Bem como não é possível serem analisados sem se ter em consideração o funcionamento dos sistemas sociais e ambientes nos quais estão inseridos (Carvalho, 2004; Machado *et al.*, 2007; Guerra, 2008; Machado e Silva, 2009). A noção de segregação social e espacial está na base destes espaços urbanos, dos quais nos propomos a discutir nesta investigação. Desta forma o enfoque territorial de algumas problemáticas resulta numa combinação de fatores indispensáveis para esta investigação acerca do entendimento de como os jovens ocupam, habitam e se apropriam destes espaços.

Notas conclusivas

Ao longo deste capítulo pudemos perceber como é possível e evidente o crescimento do processo de exclusão e marginalização, que alguns grupos de jovens tanto no Brasil, quanto em Portugal estão imersos. Cada um de forma individualizada e com problemas específicos passam a ser potenciais vítimas de situações de risco e vulnerabilidade. Sobre eles recaem igualmente, e por vezes de forma mais violenta, as consequências de sucessivas transformações demográficas, urbanísticas, económicas e sociais, não sendo por isso de se estranhar que sejam os principais implicados e vítimas de fatores como a própria exclusão, a violência, a criminalidade e a pobreza. Mesmo

com instrumentos que garantem os seus direitos e sua proteção, como a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989), a Lei de Proteção de Crianças e Jovens, em Portugal, e o Estatuto da Criança e do Adolescente, no Brasil, estes são uns dos principais afetados pela falta de ações de integração que deveriam combater as diversas formas de segregação e os estigmas decorrentes de serem residentes em territórios periféricos. Apesar de os governos aprovarem e ratificarem os documentos internacionais, que protegem este grupo social, pouco ainda tem sido feito, em especial, para estas juventudes saírem de uma posição marginal.

Gradualmente, temas como maioridade penal e jovens com comportamentos desviantes assumem os debates na agenda política e social, na qual estes indivíduos são vistos como os principais responsáveis pela maioria dos atos ilícitos e custos governamentais de justiça. Autores como Abramovay, Feffermann e Régnier (2012), Zaluar (1994, 1999 e 2001), Sapori e Wanderley (2001), Rocha (2001), Abramo (2007), entre outros, ressaltam que embora a violência na juventude seja, em muitos casos, associada aos contextos de exclusão e pobreza, essa não é sua consequência direta, “mas sim a forma como as desigualdades, a negação do direito ao acesso a bens e equipamentos de lazer, desporto e cultura operam nas especificidades deste grupo social, desencadeando comportamentos violentos” (Abramovay *et al.*, 2012: 02).

Esta investigação se assenta no modelo que Church e Frost (1999) apresentaram para minimizar o processo de exclusão dos jovens nestes contextos. Para os autores, a resposta é a sedimentação de uma sociedade inclusiva na qual características como a desigualdade podem ser reduzidas. Apesar da premissa do consumo de determinados produtos, serviços e conhecimentos ser uma das problemáticas associadas à exclusão nas culturas juvenis, é justamente neste mesmo contraponto que se “definem os parâmetros para a inclusão social” (Peace, 2001: 29). É nesta ótica que a proposta de investigação-ação participativa Olhares em Foco incide com a finalidade de que os jovens participantes deste trabalho consigam refletir sobre as formas de exclusão a partir das suas problemáticas e necessidades, reavaliando um modelo igualitário de oportunidades (Church e Frost, 1999). A inclusão social passa a ser um instrumento valioso a este trabalho ao ponto que reforça e valoriza os jovens, ao respeitar as diversas características culturais, religiosas, raciais, étnicas, geracionais e de gênero de cada contexto, assim como, oferece a possibilidade de reflexão crítica pessoal e coletiva sobre os aspetos que afetam as suas vidas, em distintas escalas. Como defendeu Halden

et al. (2005), “a disponibilidade de oportunidades gera uma maior participação social daqueles que são privados de suas escolhas” (2005: 16). E é nesta possibilidade de voz e expressão que esta investigação se propõe analisar a proposta do Projeto Olhares em Foco como um elemento que desencadeou uma análise acerca dos interesses e necessidades dos grupos juvenis participantes.

PARTE II

ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

CAPÍTULO 4 – O OLHAR POR DIFERENTES LENTES: A FOTOGRAFIA PARTICIPATIVA

Abordagem introdutória

Após nos debruçarmos sobre os referenciais teóricos deste trabalho e refletirmos sobre as questões inerentes a esta tese no que toca a visualidade, a juventude, a identidade e os contextos de exclusão e vulnerabilidade social, intencionamos neste capítulo perceber a magia que envolve a imagem, não unicamente focada na composição ou nas estratégias visuais, mas na capacidade que a fotografia possui em transmitir discursos e em contar histórias, a partir das experiências pessoais de cada fotógrafo⁷¹. Um dos nossos objetos de estudo é baseado nos usos da imagem fotográfica como instrumento metodológico para a reflexão de jovens em contextos de vulnerabilidade social e exclusão, com a finalidade de perceber como eles representam visualmente e observam os seus ambientes sociais a partir de suas experiências, tonando-se atores colaboradores deste estudo. A imagem fotográfica é concebida nesta tese como um instrumento para o entendimento cultural e identitário deste público, que ultrapassa a linguagem escrita e passa por “metáforas visuais que unem esse espaço entre o visível e o invisível, que comunica não através do paradigma realista, mas sim através de uma expressividade” (Edwards, 1999: 58).

O capítulo conta com uma reflexão teórica e descrição de práticas de metodologias participativas visuais, com foco especial na fotografia participativa e no método *Photovoice*. Através de uma revisão de literatura, identificaremos algumas técnicas metodológicas visuais participativas, assim como a sua aplicabilidade com o propósito de caracterizar contextos de vida dos jovens, através de suas percepções e olhares. Propomo-nos a debater como o *Photovoice* se estruturou enquanto nossa metodologia central, em que o recurso visual foi utilizado como base desta investigação. A partir do entendimento deste procedimento metodológico e formatos de aplicabilidade, tentaremos encontrar respostas para o desenvolvimento de um pensamento crítico e maior *engagement* dos jovens nos processos de participação para

⁷¹Trataremos por fotógrafo todo aquele indivíduo que através do dispositivo fotográfico retrata uma determinada realidade, seja ele amador ou profissional.

uma possível futura intervenção e mobilização de políticas públicas, a partir da construção e entendimento identitário. Por fim, levantaremos o debate acerca de alguns dilemas éticos, desafios, vantagens e limitações da fotografia participativa como ferramenta de intervenção, estratégia de relações e análise de resultados.

4.1 A fotografia participativa como elemento metodológico da investigação-ação

A fotografia há muito tempo tem sido utilizada com o intuito de documentar e chamar a atenção para as questões sociais. Como mencionamos com a criação da *Farm Security Administration*⁷², a fotografia documental deu os primeiros passos nos anos 1930 e 1940 para o uso do meio como alerta para os problemas sociais. Tradicionalmente, as realidades sociais de contextos problemáticos são captadas por profissionais como documentaristas, jornalistas e fotógrafos. Neste sentido, o carácter profissional é que legitima e credibiliza a representação visual. Contudo, o universo representado nas imagens fotográficas é apresentado, muitas vezes, a partir do ponto de vista de um agente externo e suas escolhas são influenciadas pelos seus repertórios pessoais que podem não interagir com os contextos ou indivíduos fotografados. Ao desconhecer uma determinada realidade, ou pelo simples fato de estar fora de um determinado contexto, o fotógrafo pode, ou não, distorcer a carga informativa que a imagem fotográfica possui. Mesmo que essa manipulação não seja propositada. O recurso visual pode ser percebido como uma forma de conexão entre estranhos, criando caminhos que guiam para o desconhecido e o subjetivo. O carácter amplo do imaginário fotográfico alarga essa conexão. Para o observador, “as imagens podem funcionar como ponto de partida e de referências para discussões deste desconhecido e seu conteúdo literal pode, inclusive, ser lido dentro do cruzamento de fronteiras culturais” (Collier, 1986: 99).

Como dito no primeiro capítulo desta tese, as Ciências Sociais e Humanas tem desenvolvido uma gama de técnicas para permitir que membros de um determinado

⁷² Órgão do governo norte-americano criado em 1935 para ajudar a população de áreas rurais que foram afetadas pela Grande Depressão de 1929. A FSA existiu até 1949 para documentar a vida das famílias e cidades, teve uma divisão fotográfica onde trabalharam grandes fotodocumentaristas como Walker Evans, Carl Mydans, Gordon Parks e Dorothea Lange. O acervo da FSA é considerado um dos mais importantes acervos da fotografia documental do começo do século XX.

contexto social possam contar suas próprias histórias, através de meios audiovisuais (Harrison, 2002; Ramella e Olmos, 2005). A partilha de conhecimento reflete uma “compreensão intuitiva do significado do meio onde vivem e conseqüentemente repercute imagens do seu mundo através de uma linguagem não-verbal” (Heron, 1996: 33) que a fotografia proporciona. O poderoso processo de aprendizagem, fundamentado nas perspectivas pessoais e aliado à ação social, resulta em visualidades possivelmente ainda não exploradas sobre o mundo no qual os participantes se encontram inseridos (Barndt, 2001).

Para os investigadores, o modelo alarga as perspectivas analíticas das investigações e para os participantes, os benefícios do uso de metodologias visuais colaborativas incluem a validação do repertório de vida e conhecimento local (Spielman, 2001), novas perspectivas sobre de si próprios e sua situação (McIntyre, 2003), aumento da autoestima (Ewald, 2001; Lykes *et al.*, 2003), reforço a equidade de género (Lykes *et al.*, 2003), reconhecimento e reflexão enquanto grupo (Lykes *et al.*, 2003) e defesa coletiva direcionada para a mudança social (McAllister *et al.*, 2005; Wang e Redwood-Jones, 2001).

Diferentes terminologias são utilizadas por distintos autores que descrevem este tipo de investigação-ação. Essas variam de *imagebased research*, denominada por Prosser (1998), a métodos visuais (Banks, 2001) ou metodologias visuais (Rose, 2001). A recolha e análise de dados baseados na imagem fotográfica participativa têm sido notavelmente utilizadas em estudos antropológicos e etnográficos. Contudo, são geralmente complementares a outros métodos mais tradicionais (Prosser, 1998; Morrow, 2001). Estudos demonstram o crescimento do uso da fotografia como ferramenta metodológica (Prosser e Schwartz, 1998; Punch, 1998; Morrow, 2001). No entanto, as imagens fotográficas ainda são subutilizadas (Bolton *et al.*, 2001) e ainda são escassos os casos que aparecem como único objeto central de análise. Um largo corpo de investigação, numa variedade de áreas e contextos, existem e indicam a eficácia desta metodologia (Wang, 2003; Wang e Pies, 2004; Wilson, Dasho *et al.*, 2007).

A fotografia participativa tem vindo a se tornar uma importante subdivisão das *Participatory Action Researches* (PAR). Isso porque passa a integrar à investigação empírica um processo de aprendizagem colaborativa, sedimentando a possibilidade de beneficiar grupos excluídos e minorias que estão fora da discussão e formulação das

políticas públicas que os afetam (Greenwood e Levin, 1998). Como dito anteriormente, a metodologia incorpora um modelo participativo dos grupos estudados no duplo objetivo de ação e investigação, no sentido de obter resultados em ambas as vertentes. As ações voltadas a mudanças e transformações pessoais e coletivas num determinado contexto possuem a finalidade de ampliar o entendimento, por parte dos investigadores, das relações comunitárias e entre os seus membros (Dick 2000). Especificamente o método, quando bem implementado, possui o poder de ativar os benefícios práticos centrados no conhecimento experiencial para a cooperação na investigação (Heron, 1996). Harper, quando reflete sobre pesquisas que usam a *fotoetnografia* ressaltou que a câmara pode “representar uma realidade na mesma proporção que um olho enxerga, apenas ligeiramente mais estreito que a visão normal” (2003: 258).

A imagem pode revelar aspetos e perspectivas que poderiam não ser aparentemente tão visíveis em outras metodologias aplicadas a contextos sociais. Sobre os benefícios e vantagens para os pesquisadores e participantes de uma investigação participativa visual, Esther Prins (2010), salientou a amplitude que a imagem fotográfica pode oferecer. “Os participantes representam visualmente suas experiências (apresentando saberes), enquanto também aprendem a tirar fotografias (saber prático), interagindo de diferentes maneiras com pessoas distintas (saber experimental) e desenvolvendo novas compreensões conceituais (saber proposicional)” (Prins, 2010: 428).

Através de alguns exemplos de estudos citados, arriscamos afirmar que as investigações através de metodologias visuais passam a ser ferramentas poderosas para conjurar conhecimento em vários níveis. Ao longo dos anos, cientistas sociais têm questionado a neutralidade dos dados contidos nas fotografias. Contudo, Prosser e Schwartz (1998) afirmam que “manter a investigação baseada em imagem ainda fornece um valioso contributo para as Ciências Sociais porque as imagens fotográficas podem fornecer dados e conhecimento que não podem ser traduzidos em outras formas de comunicação” (1998: 116). A possibilidade de manipular os resultados e a subjetividade podem ser elementos também presentes em outros modelos metodológicos. Neste sentido, a conduta ética e o olhar analítico do investigador são fundamentais para a redução da distorção dos dados. Mesmo sabendo que não existe uma análise neutra.

Em defesa das infinitas interpretações que a imagem fotográfica pode assumir, Prosser e Schwartz (1998), devido a sua subjetividade, consideram os diferentes

processos e técnicas aplicadas quando se tira uma fotografia para que possa ser o mais útil e válido em justaposição com outros aspetos da investigação. “A fotografia tem que ser vista, portanto, como uma citação visual que apoia uma determinada teoria ou elemento de prova” (1998: 116).

Ao pensarmos em estudos participativos com jovens, o método visual pode ser encarado como um instrumento estratégico e precioso pela possibilidade de proporcionar aos adolescentes a oportunidade de discutir as suas representações visuais a partir das suas experiências. A estratégia pensada passa pela noção cooperativa entre os investigadores e o público juvenil. Neste caso, o método visual serve-nos como meio atrativo de envolver ativamente os participantes no processo de pesquisa. O seu envolvimento passa a ser uma estratégia de participação, desconstruindo as disparidades de estatuto e de poder entre os jovens envolvidos e os adultos (Eder e Corsaro, 1999).

Defensor entusiasta do uso da fotografia em investigações científicas, Rob Walker (1993) acredita que o meio visual pode oferecer uma voz qualitativa única. O autor argumenta que as imagens visuais não fornecem ao observador apenas uma visão da vida de outras pessoas, mas também podem dar um “vislumbre das maneiras como os indivíduos criam significado sobre as suas próprias vidas” (1993: 82).

Iremos nos alicerçar especificamente nos conceitos da metodologia participativa conhecida como *Photovoice*, que será aprofundada nos próximos tópicos. Neste método, a fotografia é o instrumento para “representação de perspetivas daqueles que levam uma vida diferente dos meios que tradicionalmente possuem o controlo das imagens do mundo” (Wang, 2006: 154). Segundo Manuel Sarmiento *et al.* (2004), a fotografia na investigação participativa serve como uma alternativa ao registo escrito, o qual, por si só, promove a exclusão dos jovens como informantes e até mesmo como investigadores válidos, no caso das pesquisas colaborativas. “Encará-los como competentes para o manuseamento de equipamentos de registo em fotografia é uma atitude indispensável para poderem documentar e tornar visíveis as suas representações acerca do mundo que os rodeia” (2004: 13).

Ao pensarmos em jovens, especialmente em situação de vulnerabilidade e exclusão social em que esse trabalho se assenta, o recurso passa a ser uma estratégia que supera as suas limitações de expressão por forma textual. Desta forma é proporcionada uma ferramenta adicional que facilita aos jovens um modelo diferente para articulação das suas experiências pessoais e desta forma contribui para uma reflexão mais detalhada

das suas relações e perfis identitários. As problemáticas relativas à alfabetização deficiente ou da língua, nestes contextos, são características que podem criar relativas dificuldades no processo de protagonismo e participação (Allen, 2002).

A fotografia pode ser vista nos estudos de investigação-ação participativos como um instrumento catalisador de mudanças, justificado através da dupla função que a imagem fotográfica pode assumir: como expressão criativa visual ou como um meio de retratação de realidades e contextos. Neste sentido, a imagem fotográfica foi o instrumento que nos fornecer a oportunidade de aceder distintas realidades, perspetivas, comunicar e sensibilizar jovens para as questões sociais que os rodeiam. Seu relativo baixo custo e facilidade de divulgação possibilitaram o compartilhamento e potencialização de diálogos, facilitando que as discussões ultrapassassem as barreiras culturais e linguísticas de cada contexto.

4.2 *Photovoice*: Uma ferramenta participativa para o desenvolvimento local

No início dos anos 90, Caroline Wang, professora e investigadora da Escola de Saúde Pública da Universidade de Michigan, e Mary Ann Burris, investigadora associada da Escola de Estudos Orientais e Africanos da Universidade de Londres, desenvolveram, em parceria, uma abordagem teórica e metodológica para projetos de investigação-ação participativos que chamaram de *Photovoice* (Wang, 1999). O método se propõe a inserir no processo investigativo atividades de base comunitária com a finalidade de capacitar em conjunto membros de grupos sociais em situação de exclusão no intuito de “identificar, representar e reforçar os recursos das suas comunidades através de técnicas e representações fotográficas” (Wang e Burris, 1997: 369). A fotografia passa a ser um suporte e ferramenta de trabalho “que serve como instrumento para criar relações, informar e organizar indivíduos da comunidade, permitindo-lhes dar prioridade às suas preocupações e discutir seus problemas e soluções coletivamente, através dos enquadramentos visuais” (1997: 370).

Com base no conceito criado pelas autoras, anteriormente chamado de *Photo Novella*, a “voz” no *Photovoice* é compreendida como um acrónimo para *Voicing Our*

*Individual and Collective Experience*⁷³. Este é usado durante as discussões orientadas para estimular os participantes a “refletirem sobre suas próprias condições de vida, mas também no sentido de partilhar as suas experiências” (Palibroda *et al.*, 2009: 6). De acordo com o *Practical Guide to Photovoice* (2009), a ideia é fundamentada na utilização pelos indivíduos de diferentes formas de imagens e palavras para expressar o que necessitam, o que se preocupam, o que têm medo, estimam e sonham. (Palibroda *et al.*, 2009). Uma das finalidades do método é o “acesso aos mundos das outras pessoas para que esses mundos se tornem acessíveis” (Booth e Booth, 2003: 431), tanto para outros grupos de indivíduos, quanto para as investigações sociais.

O *Photovoice* foi criado com base na promoção da saúde pública, desenvolvimento comunitário e educação; suas primeiras aplicações compunham essa tríade (Wang e Burris, 1997; Wang, Burris e Xiang, 1996; Wang *et al.*, 1998). Só com o passar dos anos, outras questões mais voltadas ao campo social, cultural e identitário foram acrescentadas aos estudos que utilizavam este método. Com a ampliação deste campo de atuação, a metodologia passou a ser frequentemente aplicada nas populações minoritárias e em contextos de vulnerabilidade e exclusão, propondo-se a apontar caminhos e pontos de reflexão sobre as circunstâncias que envolvem seus membros na esperança de melhorias futuras, num processo de incidência política e *advocacy* (Goodhart, *et al.*, 2006; Newman, 2010; Daw, 2011).

O método é fortemente influenciado pelos resultados dos estudos *community-based participatory research* dos investigadores Nina Wallerstein e Bernstein Edward (1988). A fundamentação do processo é construída a partir dos princípios inerentes à fotografia documental, à teoria feminista e aos estudos da educação para a consciência crítica, do pedagogo Paulo Freire (Wallerstein e Bernstein, 1988; Wang e Burris, 1994, 1997). A primeira experiência de aplicação da metodologia foi realizada em 1994 num projeto de saúde sexual e reprodutiva com mulheres da província de Yunnan, na China. O objetivo do estudo, chamado *Empowerment through Photo Novella: Portraits of Participation* (Wang e Burris, 1994), foi utilizar as representações visuais para influenciar as políticas e programas que afetavam as mulheres do contexto rural (Wang e Burris, 1997; Wang, Burris e Xiang, 1996; Wang, Wu, Zhan e Carovano, 1998).

⁷³“Expressando nossas experiências individuais e coletivas” (tradução livre).

A proposta metodológica, no campo dos estudos de saúde pública, aponta casos de sucesso em diferentes contextos e populações (Wang, 1999; Wang e Burris, 1997, 1994; Wang, Cash e Powers, 2000). Estes vão desde grupos de indivíduos sem-teto (Remillard, 2012), a agentes comunitários de saúde, e professores de zonas rurais na África do Sul (De Lange, Mitchell e Stuart, 2008), sobreviventes de lesão cerebral (Lorenz, 2010). Tem sido aplicado ainda com grupos de organizações feministas e de direitos das mulheres (Lykes, 2001; Lykes *et al.*, 2001; McIntyre, 2003).

Com jovens, o *Photovoice* tem sido utilizado em diferentes contextos e configurações: na avaliação de necessidades comunitárias, em relações intergeracionais entre adultos e jovens (Wang, Morrel-Samuels, Hutchison, Bell e Pestronk, 2004), com populações de minorias étnicas (Streng *et al.*, 2004), entre outros distintos grupos juvenis (Barndt, 2001; Ewald, 2001; Gallo, 2001; Luttrell, 2006; McAllister, Wilson, Green e Baldwin, 2005; Spielman, 2001). Através do interesse de autorrepresentação comunitária, o *Photovoice* se propõe a trazer perspectivas diferentes das que os meios sociais e mediáticos tradicionais desenvolvem. Os participantes são envolvidos nos processos de decisões de suas próprias políticas (Wang e Burris, 1997), neste sentido, sua estratégia passa a ser bastante eficaz na resposta a questões e identificação de problemáticas levantadas à luz da sua própria autorrepresentação.

As bases teóricas do *Photovoice* e do *photo-elicitation* (Harper, 2002), serviram como alicerce para outros métodos como o *Visual Voice*, a partir pinturas e desenhos participativos e o *Comic Voice*, que utiliza a banda desenhada como ferramenta para a literacia visual. Estas metodologias são utilizadas atualmente em alguns currículos escolares nos Estados Unidos da América e China (Baird, 2010).

4.2.1 *Photovoice* e os contributos da educação para a consciência crítica

Como mencionado no tópico anterior, o *Photovoice* tem suas referências teóricas fundamentadas em três pilares: a teoria feminista, a fotografia documental e a educação para a consciência crítica, de Paulo Freire (1970). Com base na teoria feminista, o método se caracteriza por uma apreciação da experiência subjetiva das mulheres, um reconhecimento da importância dessa experiência, e o compromisso político que é

resultado dela. A escolha para promover o desenvolvimento pessoal e comunitário, por meio de uma prática educativa, gira em torno das imagens dos membros da comunidade e baseia-se na influência feminista que tem em conta o poder, a representação e a voz em relação ao gênero. Carole Wang aponta que “no *Photovoice*, as primeiras formas de representação mediada pela câmara são das vidas dos participantes para si próprios e para os outros” (2006: 157), identificando assim um terreno comum. O conhecimento coletivo, e depois a ação, surgem a partir das experiências compartilhadas de um grupo para a compreensão das instituições dominantes que afetam suas vidas.

A participação da comunidade no diálogo político é um ideal imprescindível para o método. Praticamente qualquer pessoa pode ser capaz de aprender a usar uma câmara fotográfica, a contar com alguns projetos já foram desenvolvidas com indivíduos que apresentavam debilidades mentais (Thompson *et al.*, 2008). Neste sentido, o *Photovoice* pode ser particularmente poderoso não só para as mulheres, como também para os trabalhadores, crianças, camponeses e minorias de forma geral que de alguma forma se encontram marginalizadas e estigmatizadas socialmente (Wang e Burris, 1994). O método reconhece que esses indivíduos muitas vezes têm experiências e percepções sobre suas próprias comunidades e mundos os agentes externos àquele ambiente não conseguirá vir a ter. Os princípios da teoria feminista afirmam que ninguém poderia estar em melhor posição para estudar e compreender as questões de um grupo social do que os próprios sujeitos nele inseridos. (Keller e Longino, 1996). Essa descoberta passa a ser melhor promovida através de experiências compartilhadas. Embora desenvolvido nas primeiras experiências com mulheres, os princípios do método se desdobraram para outros grupos de indivíduos e contextos (Wang e Burris, 1997).

A influência da fotografia documental para o *Photovoice* vem da crítica social que pode estar contida das representações fotográficas. Os usos históricos e contemporâneos da fotografia documental têm colaborado para a abordagem *Photovoice* (Wang e Burris, 1997). A designação de fotografia documental tem sido usada para descrever diferentes estilos visuais, gêneros e compromissos, que caracterizam a consciência social intencionada pela imagem. O estilo utiliza o recurso visual com o propósito de alertar a sociedade para as questões sociais. No entanto, como falamos anteriormente, as imagens são normalmente tomadas a partir do ponto de vista externo

(*etic*)⁷⁴ do fotógrafo e que pode, no entanto, falhar no que toca a representação e captura da subjetividade interna (*emic*) (Wang e Burris, 1994, 1997).

Porém, é na inspiração da teoria do pedagogo Paulo Freire que o *Photovoice* encontra argumentos sólidos para a promoção dos indivíduos como participantes ativos para a compreensão das suas questões comunitárias através da partilha mútua de experiências, transformando-se em agentes de mudança social e local (Freire, 1970). O método utiliza a educação para a consciência crítica do educador brasileiro e toda a sua literatura “como modelo para identificar e compartilhar as questões de desenvolvimento comunitário que são significativas para os participantes, fundamentado no exemplo de *engagement* através da ação social, da partilha de experiências e das suas perceções” (Walsh *et al.*, 2008: 382).

Paulo Freire destacou-se pelo seu trabalho na área da educação popular voltada para a escolarização e formação para a consciência política. Em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1970) detalhou o método de alfabetização dialógica como um modelo educativo democrático. É considerado um dos pensadores mais notáveis da Pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento que ele mesmo vem a chamar de *pedagogia crítica* (Freire, 1963; 1970). Em suas obras, Freire constrói e defende a habilidade que os educandos possuem de pensar criticamente sobre sua situação educacional. O método lhes permite reconhecer conexões entre os seus problemas individuais, experiências e o contexto social no qual estão imersos. Em seu trabalho com grupos marginalizados e oprimidos, o educador acreditava na importância de criar oportunidades para as pessoas visualizarem seus problemas sociais e de usarem esta visualização como base para estimular a introspeção, discussão e ação coletiva. O propósito de entendimento de contexto, através de desenhos, esboços e fotografias, tem como objetivo envolver os participantes em sua própria aprendizagem, combinando ação e reflexão, a que Freire chama de *praxis*⁷⁵ (Carlson, Engebretson e Chamberlain, 2006).

⁷⁴*Emic* e *etic* são termos utilizados pelos antropólogos e outros cientistas das áreas sociais e humanas para se referir a dois tipos de dados sobre os comportamentos humanos. Particularmente são empregados na Antropologia Cultural para se referir ao tipo de trabalho de campo feito e pontos de vista obtidos. *Emic* é uma descrição de comportamento ou uma crença em termos significativos (consciente ou inconscientemente) para o ator, ou seja, uma percepção de uma pessoa de dentro de uma determinada cultura. Em contrapartida o *etic* é uma descrição de um comportamento ou crença por um observador externo (Pike, 1967).

⁷⁵Resumidamente, o termo *praxis* provém do conceito grego desenvolvido por Aristóteles referente à prática em alusão ao processo pelo qual uma teoria passa a fazer parte da experiência vivida. Na pedagogia, *praxis* é usada por educadores para descrever um panorama recorrente através de um processo cíclico de aprendizagem experimental.

De acordo com Freire (1970), perceber sua consciência (conscientização) é o primeiro passo requerido da *práxis* educativa, que é definida como o poder e a habilidade de tomar atitude contra a opressão, ao mesmo tempo em que é destacada a importância da educação libertadora (Freire, 1963, 1970). Quando trabalhamos métodos participativos, entendemos que ao fornecer uma experiência, por si só, não se cria aprendizagem experiencial. A aprendizagem vem da reflexão e ideias criadas como resultado da experiência dos participantes no processo colaborativo.

O princípio do pensamento freiriano foi iniciado em meados de 1950, quando ele foi encarregado de estabelecer programas de alfabetização para adultos no Nordeste brasileiro. Durante um seminário, direcionado para adultos analfabetos e semianalfabetos, um trabalhador assalariado que ouvia a apresentação de Freire sobre os benefícios de aprender a ler e escrever desafiou-o a entender o seu mundo através da sua representação. Falando num dialeto local, o trabalhador analfabeto retratou, através de uma construção de palavras, gestos e imagens, a pobreza que ele e a sua família sofriam, sua incapacidade de falar com pessoas educadas e a sua luta diária com a dominação local e a exploração. (Singhal *et al.*, 2007).

A comovente história e representação influenciou as ideias de Freire sobre como a educação deveria ser e não ser. Ele percebeu que “o maior desafio do educador seria entender, apreciar e respeitar o conhecimento, repertório e experiência de vida do indivíduo, assim como expressar-se em seu vernáculo e com as suas expressões” (Singhal *et al.*, 2007: 215). Foi então que conseguiu associar que a política e a pedagogia eram elementos inseparáveis para o funcionamento de um sistema educacional. Com experiência e experimentação, os métodos pedagógicos de Freire incorporaram ideias sobre a reflexão crítica, o diálogo, a participação, a autonomia, a democracia, a problematização e a ligação crucial entre teoria e prática (Freire, 1970). Freire sugeriu que a reflexão crítica, sobre a experiência vivida no diálogo com os outros, leva a uma ação-reflexão dinâmica que emerge e oferece um suporte para a consciência crítica. O diálogo fornece a base do pensamento crítico para a ação e apoia a compreensão das múltiplas perspectivas, reflexões sobre o próprio conhecimento, reconhecimento da sua parcial natureza e o desenvolvimento de um novo repertório co-construído com outros (Freire, 1970).

Freire argumentou que a maioria das intervenções políticas, educacionais e comunicativas falham porque são projetadas por tecnocratas com base em pontos de

vista e realidades pessoais e externas. “Eles raramente têm em conta as perspectivas daqueles a quem estes programas são direcionados” (Singhal *et al.*, 2007: 215). A educação, na época, era descrita pelo autor como desumanizante em que os educandos eram vistos como recipientes vazios que deveriam ser completados com conhecimento técnico e especializado. Freire criticou e chamou esse modelo de educação de *bancária*, em que são feitos depósitos por especialistas. O âmbito da ação permite que os estudantes (ou beneficiários previstos) “se conformem somente no recebimento, arquivamento e armazenamento dos depósitos” (Freire, 1970: 58). Na prática bancária da educação, antidialógica por essência, o educador deposita no educando o conteúdo curricular elaborado por si próprio como o mais apropriado.

Em vez deste modelo, Freire defende a problematização como uma forma de expressão, não como fluxo direto e único, mas como um problema que envolve os indivíduos no processo de aprendizagem. Esta ‘educação problematizadora’ funda-se no uso do diálogo “justamente na relação dialógico-dialética entre educador e educando, onde ambos aprendem juntos” (Gadotti, 1996: 86). “Na prática problematizadora, dialógica por excelência, os conteúdos nunca são depositados. Organizam-se e constituem-se na visão do mundo dos educandos, no qual se encontram seus temas geradores” (Freire, 1970: 102). Os temas subjacentes à pedagogia dialógica devem entrar em ressonância com as experiências pessoais e as questões de relevância para os educandos, ao contrário de uma retórica tradicional bem-intencionada, mas por vezes alienante (Freire, 1970). “Uma vez que os oprimidos, tanto individualmente quanto coletivamente começam a refletir criticamente sobre a sua situação social, surgem possibilidades deles quebrarem com a *cultura do silêncio* através da articulação, do descontentamento e da ação” (Singhal *et al.*, 2007: 216). Para transcender da consciência ingênua para a consciência crítica, “é necessário um longo percurso, no qual o educando rejeita a hospedagem do opressor dentro de si, que faz com que ele se considere ignorante e incapaz. É o caminho de sua autoafirmação enquanto sujeito” (Gadotti, 1996: 84).

A pedagogia dialógica enfatiza o papel do professor como aluno e do aluno como professor, num processo de aprendizagem mútuo de transmissão de conhecimento (Freire, 1970). O papel externo do facilitador é um trabalho ‘com’ e não ‘para’, os oprimidos se organizarem para uma mudança pessoal e coletiva (Singhal, 2001). A verdadeira participação, de acordo com Freire, não envolve uma relação sujeito-objeto,

mas sim sujeito-sujeito. Em 1973, durante a realização de um projeto de alfabetização num bairro de Lima, Peru, Freire e sua equipe formularam algumas perguntas aos membros da comunidade. Entretanto, as respostas deveriam vir em forma de fotografias. Augusto Boal conta que “a questão *O que é exploração?* foi inquirida aos residentes e algumas pessoas fizeram imagens de senhorios, donos de mercearias e policiais” (Boal, 1979: 123).

Entre as fotografias tiradas, uma criança tinha captado a imagem de um prego fincado na parede. A representação não fazia sentido para os adultos, mas quando o diálogo foi estendido para outras crianças e jovens, estavam todos de comum acordo. As discussões que se seguiam revelavam que muitas crianças trabalhavam no ramo de engraxar sapatos. Normalmente, seus clientes eram do centro da cidade, distante do bairro onde viviam. Como o equipamento para engraxar os sapatos era demasiado pesado para carregarem, um rapaz fotografou o prego numa parede, que era alugado a ele para pendurar seu material de trabalho durante a noite. Para ele, prego na parede representava a definição pessoal da exploração (Boal, 1979). A fotografia do prego na parede estimulou discussões generalizadas no bairro peruano sobre outras formas de exploração institucionalizadas, incluindo maneiras de ultrapassar essas práticas (Singhal e Rattine-Flaherty, 2006)

A partir da pedagogia dialógica, investigadores sociais começaram a se posicionar e questionar a hegemonia dominante do texto-centrismo, que legitima as maneiras de comunicação, conhecimento, transmissão de informação e literatura centradas apenas no texto. “A fotografia participativa valida outras formas não-textuais de representação fundamentadas em desenhos, vídeos, imagens fotográficas, entre outras” (Singhal *et al.*, 2010: 336).

Desde a cerca de 20 anos, investigadores da sociologia visual, antropologia visual e comunicação visual tem demonstrado um maior interesse na documentação visual, participativa e em trabalhos que envolvem ativismo nos contextos em que trabalham (Wang, 2003). Sociólogos e antropólogos já utilizavam fotografias para documentar realidades sociais, no entanto, olhavam para as comunidades locais como objetos de estudo. A utilização ainda era muito focada no *photo-elicitation* em que os recursos visuais, como fotografias de álbuns de famílias, são utilizados como instrumento de debate.

Na proposta de investigação-ação através da fotografia participativa, a relação entre investigador e os indivíduos é mais dialógica do que na técnica de *photo-elicitation*. Numa entrevista por *photo-elicitation*, uma discussão é estimulada e guiada pelas imagens (Collier, 1967). No *Photovoice* o mundo do sujeito é retratado por ele, através de suas fotografias, sendo o próprio que as interpreta criando a oportunidade de diferentes perspectivas para o investigador. Freire defendeu o uso de métodos criativos e participativos, especialmente se tais produtos forem produzidos por eles próprios, desempenhando um papel fundamental na reflexão de suas experiências de vida. Desta forma as dúvidas, questionamentos e preocupações coletivas podem ser articuladas para a elaboração de ideias válidas para uma ação social estruturada e transformadora.

A proposta defendida por Paulo Freire exige “uma nova conceção sobre o ser humano e dá novo significado ao sentido de conhecimento, questionando as estruturas sociais, políticas, culturais e económicas estabelecidas e coloca as populações marginais como protagonistas da sua transformação social” (Silva, 2008: 24). A pedagogia da consciência crítica promove mudanças individuais e comunitárias, assim como transformações políticas destinadas a alcançar a equidade social. Ao entendermos a teoria freiriana compreendemos a imagem como um meio em que os membros de uma comunidade reflitam sobre si próprios e revelem as realidades quotidianas, sociais e políticas que influenciam coletivamente através das suas perspectivas e experiências.

O *Photovoice* fundamenta este princípio quando especifica que os retratos fotográficos da comunidade devem ser gerados por indivíduos conhecedores de suas realidades. O método utiliza a mesma didática do modelo educativo de Freire para a alfabetização a partir das experiências de vida, inserindo a imagem fotográfica como ferramenta dialógica sobre as experiências, enquadramentos e escolhas dos participantes. As discussões entre o grupo acerca das imagens produzidas facilitam e encorajam os envolvidos a analisar criticamente e coletivamente as condições sociais que contribuem e prejudicam seu desenvolvimento pessoal e o bem-estar comunitário.

4.2.2 Benefícios e potencial do Photovoice: a contextualizar o método

A corrente de autores que estuda as metodologias participativas visuais descreve o *Photovoice* como uma estratégia de investigação altamente flexível e capaz de ser

“adaptada a objetivos específicos participativos, com diferentes grupos e comunidades na reflexão e formulação de políticas públicas” (Wang e Burris 1997). Práticas e formas de compreensão do mundo através da fotografia documental, ação social e consciência crítica são pontos que diferenciam esta de algumas metodologias mais tradicionais (Wang, 1999; Wang e Burris, 1994; 1997). A mistura entre pensamentos teóricos mais flexíveis e práticas inovadoras resulta numa abordagem que desafia modelos usuais de investigação. Uma breve discussão sobre fusão de diferentes teorias e práticas vai nos ajudar a compreender melhor o *Photovoice*.

Para Wang (1999), o *Photovoice* se diferencia de outras formas de representação social visual porque a câmara está nas mãos de membros da comunidade, em vez de na posse de um sujeito externo à realidade local. Os participantes do processo aprendem a operar câmaras fotográficas e são convidados a registrar os pontos positivos e negativos das suas comunidades. As autoras apontam que os objetivos específicos do método incluem criar competências nos participantes com o propósito de utilizar imagens fotográficas para documentar e refletir sobre as necessidades e os recursos comunitários. A partir dos pontos de vista e reflexões dos indivíduos envolvidos sobre as fotografias que produziram, é construído um ambiente dialógico acerca de quais são as questões importantes e as preocupações de cada participante (Wang e Burris, 1994, 1997; Wang *et al.*, 1996).

Os participantes são percebidos como sujeitos ativos capazes de compreender as suas questões comunitárias através de uma partilha mútua de experiências que os transforma em possíveis agentes da mudança pessoal e social (Freire, 1963). Wang descreveu o seu método como um processo de investigação-ação participativo que confia câmaras fotográficas “àqueles que raramente têm acesso e tomam decisões sobre suas vidas” (Wang, Burris e Ping, 1996: 1391). De acordo com os guias e manuais práticos de intervenção (Blakman e Fairey, 2007; Palibroda *et al.*, 2009), o método enfatiza três ideias bases: (1) as experiências subjetivas vividas pelos indivíduos, (2) a representação individual de sua própria realidade e (3) o *empowerment* de grupos excluídos, sub-representados e silenciados. O objetivo de trabalhar o conceito *Photovoice* nesta investigação é de alguma forma entender a aplicabilidade desta metodologia com os jovens participantes do Projeto Olhares em Foco. Os usos do método são mais genéricos, no entanto, tentaremos focar no contexto juvenil.

Carole Wang (2006) aconselha uma estratégia fundamentada em nove etapas para mobilizar a ação comunitária através do uso do *Photovoice*. Alguns comentários acerca da aplicabilidade destas etapas no nosso caso específico serão mais detalhados mais adiante. Alguns destes foram aplicados neste investigação e nos próximos capítulos teremos a oportunidade de pormenorizar as experiências do trabalho empírico através do caso do Olhares em Foco. Wang (2006) sugeriu que as nove fases fossem desenvolvidas de tal ordem:

1. *Identificar os decisores políticos na comunidade com algum perfil de liderança comunitária.* É levantada a questão: *Quem tem o poder de tomar decisões que podem melhorar a situação?* (Wang, 2006). Podem ser incluídos membros da comunidade e atores sociais influentes para a concretização da disseminação dos resultados e vontade política do grupo.

2. *Recrutar um grupo de jovens participantes para o Photovoice.* Para permitir a facilidade prática e uma discussão aprofundada, as autoras recomendam entre sete a dez jovens com igualdade de género. Estes podem ser mobilizados através de distintos níveis de escolaridade, grupos pertencentes a instituições religiosas e juvenis, de preferência já estruturados e organizados. Além disso, é fundamental identificar projetos e parceiros que possam fazer parte da rede, proporcionando uma mobilização comunitária mais eficaz. “As etapas 1 e 2 não precisam seguir necessariamente esta ordem. Podem ser intercambiáveis sem causar problemas futuros” (Wang, 2006: 149-150).

3. *Introduzir a metodologia Photovoice aos participantes e facilitar uma discussão de grupo sobre imagem, poder e ética.* O primeiro encontro com os jovens deve ser iniciado pelas regras de funcionamento da intervenção, criadas em conjunto com os participantes. As questões éticas devem vir logo em seguida para um entendimento sobre a responsabilidade e autoridade que lhes serão atribuídas enquanto fotógrafos empunhando a câmara. O respeito e agradecimento pela colaboração devem ser transversais ao processo em todos os momentos de captação fotográfica. Desta forma minimizam os riscos potenciais para o bem-estar dos jovens participantes e das pessoas fotografadas. Para oferecer suporte aos facilitadores e jovens, Wang sugere a discussão de questões que incluem: Qual a forma aceitável para se aproximar de alguém para fotografá-lo? Deve-se tirar fotografias de pessoas sem o consentimento delas? Em

que momentos não gostarias que lhe tirassem uma fotografia? A quem poderias mostrar suas imagens fotográficas e quais os impactos que causaria? (Wang, 2006).

4. *Obter o consentimento informado.* Esta é uma etapa sugerida por alguns autores (Wang e Burris, 1997; Wilson *et al.*, 2007) e criticada por outros (Vaughan, 2012; Merrick e Mejia, 2010) por ser uma característica limitadora à participação e ao envolvimento dos grupos de jovens. Contudo todos aconselham que as primeiras sessões sejam enfatizadas questões como segurança, autoridade e responsabilidade que são consequentes ao uso de uma câmara. “No caso dos jovens, os investigadores devem considerar que os participantes podem ser influenciados pela inexperiência da idade, assim como a sua classe social, acesso ao poder (ou falta dele), preocupações individuais e coletivas e outros fatores” (Wang, 2006: 150). Os consentimentos informados em alguns casos são solicitados e podem ser por escrito, com a inclusão de um resumo da proposta e os potenciais riscos de participação. As fotografias não podem ser identificadas sem a devida autorização (Wang e Redwood-Jones, 2001). É necessário que pais ou responsáveis legais consentam a participação dos jovens e que eles concedam o direito das suas produções visuais.

5. *Identificar um ou mais temas para as fotografias.* Os participantes podem desenvolver debates sobre as temáticas em conjunto e assim determinar o que cada um deseja fotografar. Ou, dado um tema específico, podem discutir maneiras em que esses tópicos possam ser representados. Após a captação fotográfica são realizadas discussões e reflexões acerca das representações visuais e das questões levantadas nas imagens.

6. *Distribuir as câmaras para os participantes e rever como usá-las.* Uma questão pode ser colocada na idealização da proposta. Que tipo de câmara deve ser usada? Wang e Burris (1997) apontam para pelo menos quatro diferentes tipos de dispositivos já utilizados em outros projetos *Photovoice*: câmaras monoreflex, de visor direto, descartáveis, de médio formato (Holga⁷⁶) e digitais. As escolhas podem ser guiadas pelas preferências dos facilitadores e dos participantes ou pelos recursos disponíveis (Wang, 2006), podendo ser incluídos outros dispositivos de captação fotográfica.

7. *Dar tempo aos participantes para tirar as fotografias.* Os jovens participantes devem determinar um tempo para estarem de posse das câmaras para retornarem com as

⁷⁶Holga é uma câmara fotográfica de formato médio produzida na China com o objetivo de ser um dispositivo barato e acessível que utilizasse a película de 120 (médio formato). Devido ao conjunto simples de objetivas, produz por vezes imagens que exibem vinhetas, borrões, vazamentos de luz e outras distorções.

fotografias que se propuseram a captar. Em seguida, mais uma vez se reúnem para discutir suas fotografias.

8. *Promover reuniões para discutir as fotografias e identificar os recursos e problemáticas comunitárias.* Três estágios fornecem as bases de análise das imagens captadas que são chamadas de seleção, contextualização e codificação. Em primeiro lugar, cada participante seleciona algumas fotografias que melhor refletem as suas preocupações e identificam os recursos comunitários. A abordagem participativa é firmada nesta primeira etapa. Para que os jovens possam levantar as questões é necessário que sejam eles a escolher as fotografias e histórias que consideram mais importantes ou que simplesmente gostem mais.

Num segundo momento, os participantes contextualizam as histórias contidas nas imagens. A abordagem participativa também gera a segunda etapa centrada no processo de discussão em grupo, sugerido pela sigla *voz*, expressa nas experiências individuais e coletivas. Um quadro de diálogo crítico é indicado através de questões como: O que vê? O que realmente está a acontecer na imagem? Como isso relaciona-se com as nossas vidas? Porque esta situação o preocupa? O que podemos fazer sobre isso?

O terceiro momento de análise das imagens é fundamentado na codificação e identificação das questões, temas e teorias que emergem nas fotografias. Nesta etapa, é facultado aos participantes reconhecerem três tipos de dimensões que surgem a partir do processo de diálogo: questões, temas ou teorias. Os jovens podem codificar os problemas quando as preocupações são alvos pragmáticos, imediatos e tangíveis para a ação social. Esta é a aplicação mais direta da análise. Essas três fases devem ser executadas para cada rodada de fotografias tiradas pelos participantes (Blakman e Fairey, 2007). A quantidade destes momentos depende de fatores como as preferências dos investigadores e participantes, orçamento, disponibilidade e outras considerações de ordem prática e logística.

9. A última etapa para a mobilização e uso do método *Photovoice* é fundamentada no *planeamento partilhado dos formatos de disseminação das imagens fotográficas e histórias produzidas*. A mostra das imagens pode ser feita através de inúmeros meios e estratégias com o objetivo de disseminar os trabalhos, histórias e recomendações aos familiares, membros da comunidade, lideranças e decisores políticos locais.

O *Photovoice* incorpora os princípios da mudança comunitária identificados por Checkoway (1990) de participação cidadã, ação social e interesse público e apresenta instrumentos eficientes à participação. Verificamos características da participação de públicos genéricos em projetos *Photovoice* e particularizamos aos jovens nesta investigação através da : (1) a participação nas etapas da investigação; (2) um processo de co-aprendizagem que envolve os participantes e os investigadores; (3) um processo reflexivo de aprendizagem para a consciência crítica; (4) um processo de desenvolvimento de competências e habilidades técnicas e psicossocial; (5) um equilíbrio entre os objetivos de investigação conjugados com o da ação social.

Baseando-se em Foucault, Esther Prins ressaltou que a metodologia ativa e valida “saberes subjogados em ressonância com condições prévias de diálogo” (2010: 439). Foster-Fishman *et al.* (2005), Hodgetts *et al.* (2007) e Castleden (2008) declaram que o ato de retratar e de buscar assuntos e temas para fotografar pode significar o reenquadramento de assuntos comuns pelos participantes, alinhado ao processo de conscientização crítica. “É um método que “leva a sério os participantes como conhecedores de seus contextos” (Guillemin e Drew 2010: 178). Prins vai além na análise de algumas iniciativas de uso do método *Photovoice* e resalta que “tais projetos possuem a peculiaridade e potencial para subverter as relações hierárquicas entre o investigador e participantes, permitindo pessoas comuns investigarem e representarem suas próprias vidas” (2010: 427).

Numa análise detalhada do impacto sobre os participantes, Foster-Fishman (2005) identificou três principais resultados: o aumento da autocompetência; o aperfeiçoamento da consciência crítica do meio em que vivem; e o cultivo de recursos para a ação social e possivelmente política (incluindo a construção de relações entre os participantes e os tomadores de decisão). Estes resultados promissores sugerem o *Photovoice* como uma ferramenta útil e adequada em estudos participativos em que o indivíduo é incentivado a tomar as suas próprias decisões (Foster-Fishman *et at*, 2005).

4.2.3 O método Photovoice aplicado a populações juvenis

O *Photovoice*, assim como alguns outros modelos de investigação participativa, possui um enfoque na ação. As informações e elementos de prova não são levantados com a intenção apenas de desenvolvimento de conhecimento; o intuito também passa pela ação para a mudança social. Embora o *Photovoice* esteja ligado e seja mais utilizado para levantar questões por vezes sérias e preocupantes para os membros da comunidade, o método incorpora elementos como entretenimento, criatividade e colaboração num formato que alicerça a participação (Blackman e Fairey, 2007).

Para autores como Wilson e Dasho (2007), a componente da ação social do método com populações juvenis está cada vez mais presente. Mitchell *et al.* (2005) salientou que “enquanto há diversos projetos que usem a fotografia como uma forma de promoção à voz dos participantes, pensamos que possibilitar aos jovens esta ferramenta tem aberto um importante espaço para que possamos ver as suas possibilidades de ação” (2005: 7). Molloy (2007) complementou afirmando que tanto os facilitadores quanto os investigadores utilizam a técnica para “oferecer às diversas populações de indivíduos ‘oprimidos’ a oportunidade para tomar medidas sociais através de sensibilização da comunidade e dos decisores políticos” (2007: 39), como ferramenta de incidência política e transformação pessoal e coletiva.

Apesar do método ser ter uma utilização recente nas Ciências Sociais, já apresenta resultados positivos em investigações com jovens provenientes de contextos de exclusão (por exemplo Strack, Magill *et al.*, 2004; Wang, Morrel-Samuels *et al.*, 2004; Foster-Fishman, Nowell *et al.*, 2005; Wilson, *et al.*, 2007; Gant, Shimshock *et al.*, 2009; Woodgate e Leach 2010). No caso deste estudo o projeto Olhares em Foco centra-se nas formas de interação e relações sociais dos participantes com os contextos, posicionando a fotografia participativa como um valioso instrumento acrescido no fortalecimento de competências, entendimentos, construção e formação identitária (Strack, Magill *et al.*, 2004).

Sobre as questões ligadas aos estímulos a participação e ao reconhecimento identitário, Robert Strack (2004) mencionou que aprender a operar uma câmara e ser visualmente estimulado a fazer fotografias constrói uma autoestima nos jovens e melhora a autocompetência, ambos aspetos integrantes da construção do *empowerment*.

“A participação em atividades de fotografia participativa como o *Photovoice* pode ser uma ótima ferramenta para melhorar a construção de identidade, que é também um importante passo cognitivo sobre o percurso de *engagement social*” (2004: 56).

Como mencionado anteriormente, a juventude é um período de conflito e desenvolvimento identitário em que os jovens estão constantemente a moldar sua identidade pessoal (Erikson, 1968) relativamente às suas experiências sociais, sendo desafiados a iniciar um processo de formação de sua identidade coletiva. O desenvolvimento da identidade pessoal é principalmente uma luta interna na qual os jovens se esforçam para entender seus pontos fortes, habilidades, interesses, desejos e fraquezas. Neste sentido, consideramos que o desenvolvimento da identidade social desafia os jovens a olhar além deles próprios no sentido alargado da sociedade (Erikson, 1968; Youniss e Yates, 1997). Estes necessitam construir e confirmar suas habilidades, comentar sobre suas experiências e ideias e desenvolver uma moralidade social para se tornarem agentes ativos e participativos nas suas comunidades (Youniss e Yates, 1997).

O desenvolvimento da identidade social requer habilidades na construção de relacionamentos com outras pessoas, no entendimento de regras sociais, no desenvolvimento de uma moralidade social e na construção de competências sociais de relações entre os jovens e diferentes grupos. Indivíduos socialmente competentes têm um sentimento de pertença social. O entendimento deste conceito serve-nos para refletir que os jovens constantemente estão a ser avaliados ao mesmo tempo que o mundo adulto não percebe que estão ansiosos para contribuir como membros ativos da sociedade (Gullotta, 1990; Gullotta, Adams e Markstrom, 2000).

Um processo de investigação-ação em *Photovoice* fornece aos jovens uma oportunidade de desenvolver sua identidade pessoal e coletiva e pode se transformar num instrumento fulcral na construção das suas competências sociais. Neste sentido, o método proporciona uma oportunidade para os jovens ganharem novas perspectivas sobre questões associadas à cultura, normas comunitárias, comportamentos, estrutura social e desejos na mesma conjuntura em que são incentivados a desenvolver uma compreensão de si próprios e de sua comunidade. Wang (2006) destacou que o “*Photovoice* oferece uma maneira ideal aos jovens para aproveitar o poder dessas funções para aprimorar seu bem-estar e o do meio em que vivem” (2006: 152).

Wang (2006) indica que o envolvimento de jovens no processo se beneficia ainda do seu desejo de exercer a autonomia e expressar sua criatividade enquanto

documenta suas vidas. O método permite que os jovens – incluindo aqueles que são sub-representados, rotulados ou estigmatizados (Gutiérrez, 1997) – defendam suas preocupações através de sua voz e experiências. Drew *et al.* (2010) afirmam que a metodologia aumenta o controle dos jovens sobre a sua participação na investigação e chamam a atenção para questões importantes para eles que métodos não-participativos poderiam vir a desvalorizar (Streng *et al.*, 2004). Um exemplo é o argumento de Streng *et al.* (2004) destacou que que o *Photovoice* “oferece suporte aos jovens em situação de exclusão para compartilhar suas críticas e experiências com os decisores políticos e prestadores de serviços” (2004: 439).

O projeto Olhares em Foco, no qual essa investigação se debruça assenta na tentativa de reconhecer os desafios e sucessos que acarretam uma metodologia de investigação-ação participativa alicerçada nos recursos visuais com jovens. Outras experiências comprovam que, em ambientes de exclusão, o *Photovoice* pode vir a ser um meio que cria oportunidades de expressão para aqueles que estão a margem da sociedade, permitindo-lhes participar ativamente das melhorias pessoais e comunitárias, possibilitando que suas vozes sejam ouvidas através de suas próprias histórias. Por meio da capacitação para o uso de dispositivos fotográfico os jovens podem criar provas e representações simbólicas que possibilitam o conhecimento dos seus mundos e pontos de vista através dos seus olhares e experiências pessoais.

Através da análise dos processos e constrangimentos do projeto Olhares em Foco, tendo como referência os outros estudos citados neste trabalho, pretendemos encontrar bases teóricas para compreender como as relações pessoais, de amizade, familiares e com os meios, incidindo nas suas construções identitárias, suas capacidades de tomadas de decisões, seus comportamentos de risco e também como podem servir como instrumento de estímulo para a reflexão crítica e a mudança.

4.2.4 Desafios, dilemas e constrangimentos do método *Photovoice*

O método *Photovoice* tem sido usado em diferentes contextos e populações com o objetivo de promover competências nos seus participantes para que possam representar suas realidades através de um formato de expressão visual. Como dito, técnica não necessita de equipamentos e formações complexas e como tal pode ser uma

ferramenta poderosa e eficaz em contextos juvenis, possibilitando o desenvolvimento de literacias visuais. Por estes benefícios, a fotografia participativa vem a se firmar como um interessante instrumento de trabalho para investigadores sociais em estudos com grupos de exclusão social, económica e/ou cultural (Singhal *et al.*, 2007).

Embora a literatura sobre a temática enumere vantagens referentes ao método fotográfico participativo, foi necessário precavermos, antes mesmo da execução da proposta Olhares em Foco, de alguns desafios e limitações apontados por estudos anteriores acerca da aplicabilidade do *Photovoice* (Lykes, Blanche e Hamber, 2003; McIntyre e Lykes, 2004; Wang e Redwood-Jones, 2001). Como esta investigação se propõe a desenvolver um modelo colaborativo com os grupos de jovens, tornou-se necessário prever algumas dificuldades que poderiam vir a ser encontradas no trabalho empírico e que poderiam colocar esta pesquisa em uma “situação de vulnerabilidade devido a uma série de problemas éticos e metodológicos que necessitam ser previstos anteriormente” (Allen, 2002: 276).

Diversos estudos nos forneceram experiências, resultados e erros que demonstram que a fotografia participativa pode oferecer resultados inequívocos como qualquer outro instrumento de análise social (McAllister *et al.*, 2005; Spielman, 2001; Gallo, 2001). A intervenção visual, quando não implementada corretamente, pode subestimar o conceito de participação e perpetuar ainda mais o binário estabelecido entre ‘silenciar’ e o ‘dar voz’ (Lykes *et al.*, 2003). Uma gama de desafios e limitações para o método *Photovoice* é levantada pelos mesmos autores que trabalham a sua aplicabilidade. Em seus primeiros trabalhos, Wang e Burris (1997) sublinharam a natureza política e da ação participativa para documentar questões comunitárias através da fotografia. Tal como acontece com qualquer ato interventivo social, as autoras apontaram a possibilidade dos riscos potenciais para os participantes e aqueles a quem são fotografados, tomando em conta os sendo riscos aliados a exposição de ideais e análises individuais de contextos particulares.

Os projetos que utilizam o método *Photovoice* necessitam refletir sobre alguns dilemas éticos como a invasão de privacidade através da divulgação de fatos embaraçosos sobre indivíduos (Wang e Burris, 1997). Neste sentido, os cuidados devem ser redobrados pois uma imagem pode representar falsamente uma realidade pelo seu produtor para favorecimento positivo, e também negativo, de uma causa comunitária (Wang e Redwood-Jones, 2001). Para atenuar esses riscos, é sugerido que “as atividades

do *Photovoice* devam ser iniciadas com uma discussão ética e sobre o poder que a fotografia pode vir a ter” (Lykes *et al.*, 1999: 218). É necessário que os investigadores estejam atentos, se antecipem e prevejam a possibilidade de controvérsia e manipulação das imagens e dos discursos (Ewald, 2001).

Um outro ponto específico que merece atenção é a segurança do participante no processo de captação fotográfica, quanto aos riscos associados a fotografar atos ilegais ou indesejáveis (particularmente em relação ao uso e venda de drogas, trabalho sexual, armas, entre outros). Como apontou Vaughan (2011) “tais temas levantam a discussão de casos em que os participantes podem potencialmente produzir ‘provas’ fotográficas que podem ser usadas contra aqueles que foram fotografados ou contra os próprios fotógrafos” (2011: 100). Apesar de alguns participantes não perceberem ou identificarem situações constrangedoras ou até perigosas, é fundamental e de responsabilidade do investigador incentivar uma reflexão sobre o que é ou será captado. Como ocorre com os métodos de investigação tais como entrevistas e discussões em grupo, os participantes também podem evitar levantar temáticas específicas com o intuito de proteger os investigados de uma exposição indesejada e de questões sensíveis que possam causar-lhes desconforto.

Ao analisarmos alguns exemplos de investigações que utilizaram o método visual participativo, encontramos recomendações como as de Williams e Lykes (2003) que detalham algumas problemáticas encontradas em relação ao género. Os autores comentaram sobre a relutância das mulheres em alguns contextos específicos em participarem de forma mais efetiva e fotografarem, devido a uma estrutura machista em que o homem possui relações de poder bastante fortalecidas e de influencia nos grupos de mulheres. Para Ewald (2001) os fotógrafos-participantes podem encontrar ainda hostilidade ou descobrir que suas fotografias criaram controvérsia entre o grupo e na comunidade (Ewald, 2001; Williams e Lykes, 2003). Essas percepções revelaram que tirar e exibir fotografias, incorporando histórias locais nas imagens, pode provocar um distúrbio na forma como os indivíduos se relacionam entre si e com o mundo exterior devido ao mergulho que é proporcionado pela captação, análise e reflexão das imagens.

No caso específico dos estudos com jovens, não são muitos os que expõem constrangimentos e problemáticas no uso deste método, especialmente em contextos de exclusão social e risco. Alguns observaram que o desejo de “dar voz pode levar a uma aceitação acrítica das representações visuais (Piper e Frankham, 2007; Yates, 2010) dos

jovens, sem perceber que o ato de “dar a voz” já é um posicionamento de poder do investigador sobre o jovem em situação de risco, pois este possui a voz especializada e detém as formas de poder, ofertando-as. Outra limitação é que não foi fotografado pode deixar de se analisado e refletido (Hodgetts, Chamberlain *et al.*, 2007). Em contraste, é necessário que a equipa de investigação reconheça e deixe que os participantes escolham livremente as histórias que desejam contar sobre si mesmos e sobre as suas comunidades. Esta liberdade de escolha passa a ser um elemento fundamental, pois determina como gostariam de ser vistos através do processo de decisão e não como os facilitadores da proposta queriam que eles fossem vistos.

A ausência ou o silêncio podem ser encontrados caso as temáticas direcionem os jovens para questões quase “infotografáveis”. Wang e Pies (2004) destacaram que os tópicos podem ser suprimidos pelos participantes por duas formas. Ou porque eles não são importantes para suas vidas, ou porque o tema é difícil de se fotografar. Mesmo assim, como citamos a experiência de Paulo Freire no Peru, os jovens podem demonstrar uma grande criatividade para ilustrar questões delicadas e subjetivas de retratar ou na captura de questões sensíveis de forma compreensível (Singhal *et al.*, 2007).

Através de uma literatura que reporta as experiências de estudos *Photovoice* com jovens, verifica-se a importância de se ter repetidas oportunidades para tirar fotografias ao longo do tempo. Assim como abordaremos mais a frente, o tempo de desenvolvimento das propostas e o espaço para a consideração e reflexão das imagens é fundamental para que as relações sejam mais fortalecidas e o investigador obtenha diversos pontos de vista sobre a mesma problemática ou recurso apresentados. Os jovens necessitam de experienciar e observar suas comunidades através do dispositivo fotográfico para que as possibilidades de análise pelos investigadores sejam multiplicadas.

O *Photovoice*, tal como acontece com outras técnicas de pesquisa participativa, envolve compromisso com a realidade de uma comunidade “deixando confusa as suas relações estruturais de dominação e subordinação” (Fraser, 1990: 65). “Enquanto o processo de investigação destina-se a apoiar um espaço social seguro para os jovens, onde eles podem negociar coletivamente e se autorrepresentarem para um público mais vasto, há o risco do processo ser abalado pelas relações de poder existentes dentro da comunidade e dos grupos de jovens” (Vaughan, 2011: 103). Como destacou Minkler “o

processo de organização comunitária, em si, pode servir mais para manter o ‘status quo’ do que para alterá-lo” (1978: 208). A própria participação e oportunidade de acesso aos equipamentos possibilitam nos participantes um estatuto privilegiado dentro dos contextos sociais.

Além de algumas limitações e barreiras de participação, na qual citaremos nas análises desta tese, o método visual participativo pode também proporcionar perspectivas e objetivos descontraídos para os participantes, investigadores e a comunidade. A proximidade das questões preocupantes da comunidade pode causar nos jovens sentimentos negativos e de desconforto. Os investigadores devem ter em conta que perdas, danos e roubos de equipamentos são possíveis riscos e que as considerações de ordem ética e consentimentos podem restringir a quantidade de representações fotográficas dos indivíduos que participam do universo comunitário. “Quando pensamos nos ganhos objetivos para a comunidade e as expectativas que um projeto deste gera, os resultados podem também não ser tão significativos para os seus membros quanto se espera” (Palibroda *et al.*, 2009: 18), o que pode gerar frustrações do que se propõe um projeto e do que se alcança concretamente.

O que tivemos em consideração, desde o início da concepção da proposta do projeto Olhares em Foco foi que a sensibilidade do investigador como temas delicados e com os jovens seria uma característica essencial para trabalhar com estes dilemas e para lidar com os conflitos e constrangimentos que viriam a surgir na execução do trabalho empírico (McIntyre e Lykes, 2004). Consideramos a opinião de Pin (2010) quando mencionou que “os investigadores devem ter a percepção que tirar fotografias ou fazer vídeos não garante aos participantes liberdade do controlo de influência para tomar suas próprias decisões e para contar qualquer história sobre eles próprios” (Pin, 2001: 24). Sabíamos que com um modelo de pesquisa interventivo, mesmo sem intenção, inevitavelmente nossos objetivos poderiam vir a moldar subtilmente as ações e escolhas dos participantes para o benefício do estudo. Esse cuidado teve que estar permanente em todo o desenvolvimento desta investigação.

Ao aplicar o método *Photovoice* nos contextos juvenis selecionados por esta investigação, foi indispensável um entendimento amplo do papel que os jovens exerciam nas suas comunidades, famílias e grupos de pares. Embora o *Photovoice* tivesse uma grande utilidade como um método para o *empowerment* sugerido, a grande maioria dos autores que utilizam e analisam a metodologia reconheciam que não era a

iniciativa que proporcionaria todas as mudanças pessoais e coletivas. O envolvimento num projeto de fotografia participativa pode levar a algum protagonismo, mas torna-se fundamental ter em conta os constrangimentos. Tal situação pode reverter as relações de poder e promover uma desmobilização ao invés de uma ordenação para algumas transformações. O planeamento das atividades e o reconhecimento do campo evitaram a esta investigação alguns dilemas, contudo, mesmo previstos não poderiam ser controlados. Nas análises detalharemos mais algumas limitações que mesmo esperadas, tiveram impacto na participação dos jovens e no desenvolvimento de algumas competências pessoais e sociais.

Notas Conclusivas

Após uma conceitualização e reflexão da fotografia participativa e do método *Photovoice* nas populações juvenis, esta investigação é fundamentada na análise entre as representações visuais produzidas pelos jovens sobre suas realidades, com os modelos de construção identitária e as suas relações consigo próprios, com os grupos de pares, sua família e suas comunidades. A imagem fotográfica foi a nossa ferramenta pela qual mediamos as discussões com os grupos de jovens acerca dos quatro perfis identitários propostos. A fotografia participativa foi utilizada como uma ferramenta útil no estudo e entendimento da identidade e no desenvolvimento das competências pessoais e habilidades técnicas adquiridas e associadas à participação nesta investigação-ação participativa. O recurso visual colaborou para um entendimento mais detalhado das representações fotográficas dos jovens envolvidos do projeto Olhares em Foco dos três contextos sociais selecionados no Brasil e em Portugal. A partir da percepção de que “a imagem pode gerar dados mais autênticos, pois permite os investigadores olharem para o mundo dos jovens participantes através dos seus próprios olhos” (Noland, 2006: 2), a fotografia ofereceu aos participantes um espaço para reflexão de sua identidade, possibilitando uma maior compreensão dos envolvidos sobre suas realidades e estrutura identitária, assim como para o investigador aprofundando as oportunidades de análise dos contextos sociais e das relações.

O que esta tese apresenta é que ainda há muito a ser explorado relativamente às diferenças importantes na forma como o *Photovoice* pode ser mais eficazmente

adaptado e usado em diversos contextos e públicos participantes. A aplicabilidade de projetos de investigação social que utiliza a fotografia participativa expressa uma conexão legítima com o desenvolvimento de uma consciência crítica nos envolvidos, tal como aludiu Paulo Freire (1970), através de um modelo de aprendizagem dialógico e fundamentado na experiência dos participantes. Para Singhal (2004), “Freire acreditava firmemente que elementos visuais criativos, especialmente se fossem expressados pelos indivíduos a desempenhar um papel chave na reflexão sobre suas próprias experiências, clarificação, articulação dos descontentamentos e a elaboração de soluções para uma ação social (Singhal, 2004: 5).

CAPÍTULO 5 – METODOLOGIAS

Abordagem introdutória

Como mencionado no primeiro capítulo deste tese, diversas disciplinas que compõem as Ciências Sociais e Humanas têm mostrado interesse na análise e na produção participativa da imagem fotográfica enquanto ferramenta de construção de conhecimento. “Considera-se que esta pode ser uma fonte credível e complementar para o registro histórico e antropológico dos processos socioculturais” (Barrios, 2010: 167). No entanto, para a investigação social o ato da captação fotográfica pode ser muito compreendido como algo mais do que o registro documental ou a memória visual de um objeto, sujeito, instante ou grupo social. Para Singhal e Rattine- Flaherty (2006) pode ser:

«Um ‘empowering’ mais humano e uso participativo incorporado a uma estratégia metodológica que fornece a oportunidade para desenvolverem uma história que foi anteriormente rejeitada, silenciada ou negligenciada. Além disso, a narrativa fotográfica torna-se um lugar mais amplo e participativo para contar histórias, estimulando os membros da comunidade a refletirem, discutirem e analisarem as questões que os defrontam» (Singhal e Rattine- Flaherty, 2006: 4).

Contudo, ainda são recentes e escassas as implementações de metodologias participativas visuais nas investigações sociais onde a imagem fotográfica, por exemplo, é utilizada como ferramenta para a obtenção de dados qualitativos colaborativos (Banks, 2001). Desde a de duas décadas que têm crescido as pesquisas que disponibilizam a oportunidade de jovens serem os agentes participativos na estruturação das diversas formas de representação, expressão dos seus contextos e composição social (Streng *et al.*, 2004). Nesta investigação, propomos aos grupos juvenis envolvidos a possibilidade de assumirem um papel de produtores ativos das suas narrativas, através das suas representações visuais. Os enquadramentos metodológicos utilizados criaram, por vezes, uma relação ainda muito próxima, sendo um processo de partilha em que eles são os autores das suas próprias histórias de vida e promotores de suas experiências.

A finalidade deste capítulo é apresentar e detalhar as escolhas e os processos metodológicos utilizados para a análise dos resultados das oficinas de fotografia participativa do projeto Olhares em Foco. A definição dos métodos proporcionou um equilíbrio entre ferramentas de análise que necessitavam de um papel duplo, tanto de investigação acadêmica quanto de mobilização social (MacLean e Mohr, 1999). Serão tratados parâmetros comuns às metodologias utilizadas no trabalho de campo, que virão a ser descritas como um modelo lógico para o entendimento dos resultados. Tendo em conta que esta investigação trabalha com grupos juvenis, na sua maioria em situação de risco social e contextos vulneráveis. As opções metodológicas aqui descritas não seguem um guia padrão, por não haver especificamente um manual de investigação-ação participativa visual a ser aplicado a jovens nestas situações. Por outro lado, também, acreditamos que cada contexto social e cultural a ser trabalhado necessitava de uma estratégia de intervenção diferenciada e direcionada para os indivíduos e ambientes em que os objetivos e questões de partida da investigação se mantivessem (Wilson, 2007). Apresentamos as possibilidades dos usos participativos de meios visuais (fotografia), a levar em consideração experiências anteriores e relatadas por estudos já citados. Ainda que não idênticas, estas ofereceram desenhos metodológicos semelhantes. Finalizamos com alguns dilemas e limitações do uso da investigação-ação participativa, assim como as questões éticas relacionadas com o uso dos métodos visuais com os grupos juvenis encontrados neste trabalho.

5.1 A investigação-ação participativa

A investigação-ação participativa é uma das abordagens metodológicas que alicerçam esta pesquisa, a partir da confluência dos objetivos de participação e mobilização social. O método, conhecido por *Participatory Action Research* (PAR) possui uma história recente nas Ciências Sociais e Humanas (Khanlou e Peter, 2005). Neste tópico vamos apresentar alguns conceitos relativos às PAR para que possamos fundamentar como estes elementos estiveram relacionadas com o uso do método visual participativo com jovens nos contextos em que este estudo foi aplicado.

Com um propósito de ação, a PAR diferencia-se dos modelos de investigação tradicionais por incorporar a mudança através da ação social como elemento crítico da

sua abordagem (Walter, 2009). Minkler e Wallerstein (2003) não consideram a investigação-ação participativa como um método, mas como uma orientação que pode envolver uma combinação de dados quantitativos e qualitativos, dependendo das questões que estejam sob investigação. A perspectiva em contextos minoritários é fortemente apoiada na teoria pela consciência crítica, em que o educador “utiliza meios participativos para incentivar comunidades carentes e indivíduos em contextos de exclusão, com a finalidade de examinar e analisar às razões estruturais que levaram à sua situação de opressão” (Baum *et al.*, 2006: 854). A partir da parceria entre o investigador e o investigado, a PAR demanda uma ação coletiva, autoindagação reflexiva, compreensão dos contextos, das relações e dos indivíduos envolvidos, com o objetivo de apoderá-los de competências que proporcionem um maior controle sobre suas vidas (Minkler e Wallerstein, 2003).

A investigação-ação participativa surge neste trabalho a partir da combinação de duas abordagens de pesquisa: a investigação-ação e a investigação participativa. O termo investigação-ação foi introduzido por Lewin (1946) para sinalizar uma “abordagem pioneira para a pesquisa social, que combina a geração da teoria com uma mudança do sistema social da investigação, através da ação do investigador sobre o sistema social” (Susman e Evered, 1978: 586). O método distinguiu-se da ciência tradicional positivista pela preocupação em encontrar formas de investigação social que lidariam com problemas sociais críticos da época como a pobreza, o fascismo, o antissemitismo e as questões das minorias (Khanlou e Peter, 2005). Para Lewin, os comportamentos sociais dos indivíduos estavam correlacionados com suas percepções sociais e seria tarefa do investigador descobrir “os significados que os atores davam aos acontecimentos, enquanto agiam” (Peters e Robinson, 1984: 116).

Por outro lado, a investigação participativa possui as suas origens em estudos com populações oprimidas em áreas em desenvolvimento. “As contribuições vêm de diferentes regiões do globo, num processo que combina investigação, educação e ação” (Khanlou e Peter, 2005: 2334). Para Budd Hall (1981), o objetivo estaria na transformação estrutural de grupos sociais, na maioria formados por “explorados e oprimidos, imigrantes, trabalhadores, povos indígenas e mulheres” (1981: 7). O método pareceu-nos válido para nosso trabalho devido a possibilidade de mobilizar indivíduos para controlar, mesmo que parcialmente, o processo de investigação, colaborando na identificação dos problemas e das percepções a serem analisadas. Hall (1981) enquadrou

que a investigação participativa implica uma mobilização coletiva através de uma maior consciência das suas competências e recursos, fortalecendo o conhecimento especializado vocacionado a um comprometimento social (Khanlou e Peter, 2005).

Enquanto os investigadores de ação e participativos partilham semelhantes valores gerais, também diferenciam quanto às suas crenças ideológicas de como esses valores podem ser alcançados (Brown e Tandon, 1983). A distinção mais básica surge a partir das formações de base e dos contextos em que a investigação se desenvolve. Enquanto os investigadores de ação geralmente possuem uma base teórica na Psicologia Social, enfatizando os níveis individuais e coletivos, os pesquisadores participativos apresentam fundamentações sociológicas, culturais e políticas que atuam para o desenvolvimento local.

Concordamos com Walter (2009) quando afirmou que os componentes da investigação-ação participativa são que a torna diferente de outros métodos de pesquisa social. Ao unir os elementos da investigação-ação aos da investigação participativa, a PAR configura o seu próprio sistema de valores e formas de perceber a realidade de uma questão ou problema, “valorizando os saberes e sistemas de conhecimento individuais e coletivos, exibindo uma epistemologia específica” (Walter, 2009: 2) com base na experiência de cada participante. Reason (1998) definiu a PAR com um duplo objetivo, sendo:

«Um dos objetivos é a produção de conhecimento e ação diretamente útil para um grupo de pessoas através de pesquisa, educação e ação sociopolítica. O segundo é o de capacitar pessoas num segundo e mais profundo nível através do processo de construção e utilização de seu próprio conhecimento» (Reason, 1998: 71).

É através desta perspectiva que os conceitos de participação e de ação formam a base metodológica deste trabalho, em que ao mesmo tempo que mobilizou os jovens envolvidos para uma mudança, demandou a colaboração beneficiando tanto os interesses da pesquisa, quanto os da comunidade (Walter, 2009). Em outras palavras, a natureza colaborativa da PAR afastou a ideia do especialista externo, valorizando as experiências locais e os interesses que emergiram dos grupos trabalhados (Khanlou e Peter, 2005; Reason e Bradbury, 2006; Minkler, 2000). A PAR forneceu-nos um modelo em que as vozes e os olhares dos jovens participantes possuísem um lugar privilegiado no processo de investigação, “colocando as suas experiências dentro dos

contextos socioculturais nos quais elas surgem” (Khanlou e Peter, 2005: 2338). Entre outras vantagens, o desenvolvimento de competências e modelos de aprendizagem amplificaram os objetivos de *empowerment*⁷⁷ propostos.

Sobre as dinâmicas de poder, Baum *et al.* (2006) declarou que este é um conceito fundamental para sustentação da PAR. A posição de Foucault (1980) é particularmente relevante para as investigações-ação participativas quando detalha as interações de poder entre as pessoas e instituições, a partir do exercício de diferentes formas de conhecimento. O seu trabalho sobre disciplina e controlo mostrou-nos que o poder através da vigilância dos indivíduos pode ser um elemento fulcral para a subjugação e “docilidade” social (Foucault, 1977). O movimento das PAR desafia o tal sistema de vigilância e controlo de conhecimento por meio da investigação. “Quanto mais os participantes procuram o controlo ativo das agendas da investigação, mais poderosos estes agentes se estabelecem” (Khanlou e Peter, 2005: 2339).

Esta tese incorpora ainda outros aspetos metodológicos relativos a uma abordagem mais específica das PAR, baseada em estudos com populações juvenis, chamado *Youth Participatory Action Research* (YPAR) (Schensul *et al.*, 2004; Cammarota e Fine 2007). Com menos de dez anos, o modelo de investigação YPAR possui convergências com este estudo por incorporar elementos do “desenvolvimento otimista da juventude, educação experiencial, prevenção e serviço de aprendizagem” (Schensul *et al.*, 2004: 5). Para os autores o método é:

«[...] intrinsecamente crítico nas abordagens das disparidades estruturais a nível individual e coletivo, particularmente apropriado para trabalhar com jovens marginalizados ajudando-os a ganhar uma posição mais central e de maior voz para a definição do futuro sociopolítico, cultural, educacional e públicos das suas comunidades» (Schensul *et al.*, 2004: 5).

Para Checkoway e Gutiérrez (2006) o modelo de participação dos jovens na investigação é consistente com a visão de jovens enquanto agentes ativos e “contrasta com a imagem de ‘juventude problema’ que permeia pela sociedade e o senso comum, quando esse grupo social é referido” (2006:2). Neste sentido, a YPAR proporciona aos

⁷⁷Labonte (1990) conceitua o *empowerment* como uma qualidade ou troca dinâmica de relações de poder entre duas ou mais pessoas; tal que a relação tende a uma equidade, a redução das desigualdades e diferenças de poder no acesso a recursos. Neste aspeto parte da ideia de dar aos jovens o poder, a liberdade e a informação que lhes permitissem tomar decisões através de uma participação mais ativa dos acontecimentos e decisões que afetassem suas vidas

jovens a oportunidade de estudar os problemas que os afetam e, então, determina ações para atuar na minimização dos seus efeitos (Cammarota e Fine, 2007). Embora a YPAR inclua todos os elementos da PAR, Cammarota e Fine (2007) salientam o carácter pedagógico e específico do método com os grupos social estudado, com implicações da educação para o desenvolvimento.

Nesta investigação, os jovens analisaram e refletiram seus contextos sociais e aplicaram o seu conhecimento experimental para expressar os seus olhares e percepções sobre as problemáticas, necessidades e recursos comunitários de cada contexto social. Os defensores da YPAR, como Cammarota (2007), promovem a importância de desconstrução dos pressupostos relativos ao risco e ao baixo desempenho social juvenil. Assim, é validada a necessidade de “mudanças nos processos de aprendizagem que motivam e desafiam os alunos, em vez de abordagens reparadoras que simplificam a formatos de aprendizagem mecânica” (Cammarota 2007: 88). Neste sentido, a proposta Olhares em Foco foi pensada como uma plataforma de educação lúdica e experimental, na qual puderam ser fortalecidas competências nos jovens envolvidos que possibilitaram uma mudança reflexiva sobre as suas perspectivas, com base no modelo teórico esquemático da Tabela 1.

Tabela 1: investigação-ação participativa com jovens/competências de aprendizagem

<p>Competências Sociais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Negociação de ideias • Ligação e entendimento entre as diferenças • Identificação e resolução de conflitos • Trabalho em equipa (definição e execução de funções e responsabilidades) • Abordagem ao estigma e discriminação • Integração de pessoas e grupos estigmatizados 	<p>Pensamento Crítico, Análise Crítica e capacidade de resolução de problemas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificação de problemas • Passos para a análise dos problemas • Análise crítica das soluções alternativas • Reconhecimento e adequação da informação • Identificação de fatores estruturais que impedem a capacidade de crescimento, resposta e ação individual e coletiva
<p>Competências Cidadãs</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento e análise das problemáticas e comunitárias • Identificação dos recursos da comunidade • Apropriação dos problemas para potencializar as soluções • Ganhada de visibilidade pública para a incidência política • Aprendizagem para atuar em modelos de mudança social • Apropriação das responsabilidades de reconhecimento e abordagem das desigualdades sociais, políticas e econômicas 	<p>Competências Educacionais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aquisição de competências (literacias) • Compreensão dos discursos oral, visual e textual • Obtenção de habilidades lógicas e sociais (identificação das variantes culturais, estruturas de poder e contextos)
<p>Competências Cognitivas com os Pares</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação e defesa de ideias • Negociação para o consenso das ideias • Argumentação de ideias diferentes 	<p>Competências Comunicacionais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento de argumentos lógicos • Produção e apresentação de modelos visuais e orais • Poder de argumentação pública vocacionadas aos pares e ao público adulto • Preparação para responder a questionamentos inesperados • Enfrentamento e desigualdades estruturais, estigmas e discriminações

Modelo adaptado a partir do *Youth Participatory Action Research/Service-Learning Skills* de (Schensul e Berg, 2004: 84)

5.2 Justificações, questões orientadoras e objetivos da investigação

«A imaginação pode tornar-se um amigo da mente de alguém, com o maravilhoso poder de trazer a esta pessoa um sentimento de plenitude. Frequentemente a imaginação pode reunir peças cortadas, integrando-se na ordem certa e criando um todo» (Greene, 1995: 38).

Consideramos o conceito de imaginação no sentido de ser um importante elemento para este estudo. Para esclarecer, não pretendemos fazer uma teorização sobre os múltiplos significados e conotações do termo, mas concordamos com Greene (1995), quando afirmou que “o processo de libertação e liberdade imaginativa de crianças e jovens pode ser entendido como um método de reposição e recriação dos seus próprios sentidos de si e do mundo que os rodeia” (Greene, 1995: 144).

Mas porquê trabalhar a fotografia como ferramenta de participação com jovens? Christensen e James (2000) apontavam que o método de investigação visual poderia ser um instrumento estratégico bastante valioso no trabalho com este grupo social por três aspetos que foram transversais aos argumentos e justificativas desta investigação-ação participativa: 1- No envolvimento e estímulo à participação, 2- na superação dos obstáculos referentes ao domínio textual e oral e 3- as inúmeras dimensões de análise e usos terapêuticos nas investigações visuais.

O primeiro é que supera o nível de envolvimento e entusiasmo de participação, comparativamente às entrevistas convencionais. Desta forma, passamos a considerar que o método de pesquisa participativa visual (como a fotografia) poderia colocar os jovens envolvidos no centro do processo de investigação-ação, cujas análises seriam realizadas através dos seus olhares e escolhas utilizadas para representar suas vidas e realidades (Wang, Burris e Ping, 1996). Conseguimos assim proporcionar-lhes a oportunidade de discutir as representações visuais dos seus quotidianos a partir das suas próprias experiências e olhares (Molloy, 2007). Para que estas representações particulares fossem captadas, câmaras fotográficas foram disponibilizadas aos jovens envolvidos, que participaram dos encontros⁷⁸ em que a fotografia foi o elemento catalisador de debates e reflexões (ver Anexo II). Estas, por sua vez, levaram a tensões entre significados fixos e interpretações abertas, entre o definitivo e o indeterminado. Para Kaplan, Lewis e Mumba (2007), “é dentro destas tensões que o poder de *engagement* da fotografia toma vida” (2007: 25).

Apesar de reconhecermos não ter sido uma demanda da comunidade ou dos jovens participantes⁷⁹, estes foram estimulados a fotografarem-se, a retratarem seus

⁷⁸ A estrutura das oficinas do projeto Olhares em Foco pode ser visualizada no Anexo II.

⁷⁹ A natureza do problema da investigação que resultou neste trabalho está enraizada na complexidade de temas como sustentabilidade social, protagonismo juvenil, educação para o desenvolvimento, entre outros que, apesar de não terem sido anteriormente definidos ou acordados, são genericamente observados nestes

amigos, suas famílias e suas. A estratégia de investigação pensada como a mais eficaz passou pela noção cooperativa entre os investigadores e o público investigado. Neste caso, o método participativo visual serviu-nos como meio atrativo de envolver ativamente os participantes no processo de investigação (Christensen e James, 2000), desconstruindo algumas disparidades e estatutos de poder entre os adolescentes envolvidos e o investigador adulto (Eder e Corsaro, 1999).

Embora os jovens imersos nestes contextos apresentarem, na sua maioria, baixos níveis de confiança e autoestima, o *engagement* para as articulações de suas experiências através de um modelo interativo e divertido foi uma estratégia que possivelmente se ampliou com a preferência da metodologia participativa visual (Hall *et al.*, 2007). As relações estabelecidas entre os jovens, a comunidade, as instituições acolhedoras da proposta e os investigadores foram os pontos fortalecedores para que os envolvidos sentissem uma certa confiança em expor e partilhar suas problemáticas, necessidades e experiências. De acordo com Lincoln e Guba (1985), a confiança e relações estabelecidas entre investigador e investigado são as bases sólidas para a credibilidade e validade interna e externa dos dados nas pesquisas qualitativas. “O envolvimento prolongado e observação persistente oferecem um maior alcance e profundidade no processo investigativo” (Glesne, 2006: 167).

Alguns encontros, informações prévias da proposta e conversas antecipadas, com a finalidade de um maior aproveitamento dos momentos de diálogos e partilhas, fortaleceram esse relacionamento. De alguma forma o uso das câmaras fotográficas possuiu uma finalidade de *empowerment*. O controlo sobre os equipamentos de capacitação fotográfica despertou nos jovens um sentimento de importância relativamente às suas experiências, o seu reconhecimento identitário e das suas perspetivas de exclusão social, em que pouco refletia por ser ainda um referencial bastante obscuro e distante de ser solucionado.

O segundo aspeto justificado por Christensen e James (2000) sobre o uso da fotografia como elemento metodológico no trabalho com jovens, dá-se pela superação dos obstáculos e das capacidades dos participantes ao nível das limitações de alfabetização e domínio das formas de expressão escritas. Fato perceptível tanto no contexto brasileiro, por uma debilidade na educação pública ofertada às populações

contextos, a partir da compreensão da obra *Measuring Social Sustainability: Best Practice from Urban Renewal in the EU*, de Colantonio (2008).

mais carenciadas de domínio da comunicação textual, e como em Portugal, pela maioria dos jovens envolvidos serem descendentes de imigrantes africanos, muitos comunicam-se quotidianamente em crioulo, dentro dos círculos de convívio e familiar. Alguns estudos deflagram as problemáticas relativas à alfabetização deficiente ou da língua como características que poderiam criar relativas dificuldades na investigação (Allen, 2002). A proposta comunicativa visual proporcionada por esta investigação facultou uma ferramenta, em alguns casos criativa e inovadora, que possibilitou aos jovens um modelo diferente de representarem e articularem as suas experiências e visões sobre as suas realidades (Hurworth, 2003).

O terceiro e último aspecto, que justifica um método de investigação visual, passa por estudos já concretizados sobre os “usos terapêuticos da fotografia”, no campo da psicologia social. Nesta disciplina, as fotografias foram utilizadas como fontes importantes de informações sobre as histórias e experiências dos jovens participantes (Harper, 2002), aliada a diálogos sobre o processo de escolhas e produção da imagem (Lorenz, 2009). A partir das suas representações visuais foi possível perceber quais as suas preocupações e o que consideram ser importante para si mesmos, revelando assim um pouco de suas personalidades e identidade.

Rob Walker é desde os princípios dos anos 90 um entusiasta defensor do uso da fotografia em investigações científicas. Para Walker, o meio visual pode oferecer uma voz qualitativa única. O investigador argumenta que as imagens visuais não fornecem ao observador apenas uma visão da vida de outras pessoas, mas também pode dar um “vislumbre de maneiras em que os indivíduos criam significado nas suas vidas” (Walker, 1993: 82). O que esta investigação apresenta é um modelo metodológico de “levantamento de informação a partir da imagem fotográfica” (Collier, 1967), através de uma proposta participativa com os jovens envolvidos (Guillemin e Drew, 2010). A fotografia foi um elemento contendor de informação, um instrumento utilizado para estimular o debate sobre as necessidades, problemáticas e recursos comunitários, além de uma ferramenta de reflexão identitária associada a personalidade e interesse de cada participante. Desta forma, desenvolvemos uma utilização racional do modelo tradicional de investigação visual associado a uma cooperação bilateral que apresenta a finalidade de renegociar as relações de poder entre o investigador e investigado e apresentar às suas realidades a partir de uma ótica reflexiva (Woodward, 2008). Este foi um

importante passo no sentido deste estudo “potencializar os usos criativos e engajados das imagens” (Harper, 1998: 36).

Como esta investigação possui, de alguma forma, a intenção de mobilização social para um desenvolvimento comunitário, foram aplicados conceitos e estratégias concebidos pelo procedimento metodológico *Photovoice*, apresentado anteriormente. A imagem fotográfica foi concebida e utilizada como uma ferramenta de “representação de perspetivas daqueles que levam uma vida diferente dos que tradicionalmente possuem o controlo dos meios de imagem do mundo” (Wang, 2006: 154). O conceito do *Photovoice* para um papel ativo e catalisador de mudanças foi justificado na proposta Olhares em Foco apresentado às organizações (ver Anexo V), através do poder documental e mobilizador da imagem fotográfica. A fotografia forneceu um modelo acessível de definição de realidades e perspetivas, ao mesmo tempo que comunicou e sensibilizou os jovens envolvidos para algumas questões sociais que os afetavam diretamente e indiretamente. O seu relativo baixo custo e facilidade de implementação proporcionou-nos a possibilidade de disseminação das perceções e discussões realizadas para âmbitos fora desta investigação que poderiam intervir diretamente nos contextos trabalhados como os *media* e os decisores de políticas públicas. A fotografia foi entendida como uma ferramenta altamente flexível que nos possibilitou atravessar barreiras culturais e linguísticas com estes jovens, podendo ser facilmente adaptada a diversos níveis e contextos.

Strack *et al.* (2004) observaram especificamente sobre o uso da fotografia participativa com adolescentes que:

«[O] processo oferece aos jovens a oportunidade de desenvolver as suas identidades pessoais e sociais e pode ser fundamental na construção de competências sociais ... Ao fornecer uma oportunidade para os jovens obterem uma perspetiva sobre questões como cultura, normas comunitárias, comportamentos, estruturas sociais e desejos, eles são incentivados a desenvolver uma compreensão de si mesmos e de sua comunidade» (Strack, *et al.*, 2004: 50).

Recorreremos a quatro categorias identitárias e vinte e duas variáveis relativas às representações visuais produzidas dos jovens (ver Anexo I). Neste sentido, foi criada uma análise dos aspetos conotativos e denotativos, que nos permitiu aceder às associações estabelecidas entre as produções visuais, orais e nas ferramentas de composição analítica dos conteúdos e resultados cruzadas num processo de triangulação

de dados (Weathers, 2012). Os significados das representações visuais foram analisadas em torno dos discursos apresentados nos debates e dos instrumentos de coleta de informação, resultando numa fusão de diversas metodologias participativas visuais de investigação, aplicadas na análise deste trabalho empírico.

Considerando que a imagem fotográfica pode ser entendida como um elemento relevante para o reconhecimento do processo de formação identitário, tanto individual quanto coletivo dos grupos fotografados, a concepção do projeto Olhares em Foco trouxe-nos bases referenciais para a análise da compreensão de como os jovens representaram, definiram e visualizaram as suas relações identitárias consigo próprios, com seus pares, suas famílias e suas comunidades. Conforme alguns estudos realizados com jovens, em que a fotografia foi utilizada como ferramenta metodológica e de mobilização social, obtivemos algumas referências teóricas e práticas de experiências bem-sucedidas no campo acadêmico e de ação social (Wang *et al.*, 2004; Streng *et al.*, 2004; Gallo, 2001; Luttrell, 2006; Gant, 2009; Wilson, 2007).

A partir de questões que cercam as investigações-ações participativas visuais com jovens, incluindo todas as temáticas e problemáticas sociais que envolviam este grupo, parece-nos fundamental um estudo mais aprofundado sobre os usos destes recursos metodológicos nestes contextos. Desta forma, construímos a questão principal desta investigação: *Como pode a fotografia ser utilizada como ferramenta de debate e reflexão para o reconhecimento social e identitário de jovens em situação de risco social?*

Assim, as questões específicas que nortearam a investigação foram as seguintes:

- De que maneira os jovens em contextos de risco e exclusão social envolvidos se veem a si mesmos, as suas famílias, os seus pares e a comunidade em que vivem?
- Quais são os fatores de influência nas suas escolhas e enquadramentos fotográficos?
- Quais são as condições que possibilitam um pensamento crítico dos jovens envolvidos sobre as suas vidas?
- Como os jovens apresentam as histórias referentes às imagens fotográficas e que constrangimentos e oportunidades são encontrados no processo?
- Que problemáticas, necessidades e recursos comunitários foram captados e quais as soluções apresentadas para uma possível uma mudança?

- De que forma pode ser feita a disseminação dos olhares e discursos dos jovens e quais os recursos utilizados neste processo?

A fim de se compreender o cenário que envolve a fotografia, os processos de representação, comunicação e os jovens, há que analisar as diversas faces que o compõem. Como a proposta passa por uma investigação-ação participativa, dois objetivos gerais foram criados para que fossem conjugados de forma paralela e coerente em todas as etapas. A partir da responsabilidade social e comunitária proposta pelo projeto Olhares em Foco, o objetivo geral da intervenção social passou a ser: *Estimular uma reflexão crítica sobre os seus direitos e sobre a sua identidade (pessoal e coletiva) a partir do registo de imagens e do debate acerca da relação entre os jovens, a sua família e a sua comunidade, estimulando um papel pró-ativo na sociedade e na construção dos seus projetos de vida.* Enquanto o objetivo de investigação criado e complementar a ação foi o de: *compreender se a imagem fotográfica pode ser um elemento importante de (re)construção e reflexão identitária de jovens provenientes de contextos socioeconómicos vulneráveis.*

Neste contexto, e para uma melhor compreensão do estudo proposto, os objetivos específicos foram construídos de forma a serem transversais e convergentes, tanto para o que se propunha a intervenção social, quanto para a investigação-ação participativa. Entre eles estão:

- Estimular a reflexão entre os jovens sobre os seus direitos, bases identitárias e raízes culturais;
- Divulgar o olhar dos jovens envolvidos deflagrando os problemas que enfrentam e a realidade que os cercam, promovendo a sua voz e participação;
- Questionar o estereótipo estigmatizante que os *media* muitas vezes promovem sobre os jovens provenientes de contextos em vulnerabilidade social;
- Difundir a cultura e a realidade da comunidade local por meio da disseminação das produções visuais dos jovens através das exposições fotográficas;
- Estimular a troca, a convivência, o respeito e o diálogo entre pares através de debates entre os participantes.
- Promover competências nos jovens em diversos domínios: técnicas fotográficas, gestão de grupos, autoconfiança e comunicativa para falarem e defenderem seus pontos de vista em público;

- Identificar qual a importância da imagem e da visualidade para estes grupos de jovens;
- Perceber que significados estão associados entre as representações visuais e os discursos dos jovens sobre as problemáticas, necessidades e recursos locais;

Para alcançar os nossos objetivos, são apontadas algumas estratégias de investigação como:

- Promover competências nos jovens de captação fotográfica e comunicação visual que envolvem a imagem como objeto expressivo;
- Estimular a reflexão entre os jovens participantes, a partir das fotografias e dos debates, sobre as suas bases identitárias, raízes culturais, problemáticas, necessidades e recursos comunitários;
- Estabelecer ligações socioculturais, a partir das imagens fotográficas, entre as suas necessidades e as estratégias utilizadas pelos projetos de intervenção social para um maior desenvolvimento e protagonismo juvenil.

5.3 A construção da amostra

Neste tópico apresentamos as escolhas dos grupos de jovens envolvidos na investigação, através do projeto Olhares em Foco. Uma argumentação mais detalhada sobre estes grupos e os contextos onde este trabalho foi aplicado, assim como toda a estrutura das oficinas e encontros realizados serão apresentados no capítulo 6. Apesar de uma ampla extensão de entendimento da categoria social da juventude, que expomos no capítulo 2, foi necessário operacionalizar o processo de investigação com um critério que foi inicialmente a idade dos participantes. A faixa etária dos jovens envolvidos entre os 12 e 18 anos pareceu-nos ser a mais interessante pelas questões que foram colocadas anteriormente sobre o desenvolvimento cognitivo e crítico dos jovens (Boyes e Chandler, 1992; Buckingham, 2008; Foster-Fishman *et al.*, 2005). Compreendemos que nestas idades ocorrem diversos e diferenciados processos de desenvolvimento cognitivo, físico, psicológico, social e cultural (Wyn, 1997). Apesar dos critérios estabelecidos estarem delineados a partir destas idades, foram admitidos alguns jovens com 11 anos. A justificação para inserção destes no projeto encontra-se nas solicitações das três instituições acolhedoras, que assinalavam as competências reflexivas e críticas

destes adolescentes. A finalidade foi construir uma amostra de conveniência teoricamente sustentada dos jovens participantes inseridos nos contextos estudados. Dada a natureza qualitativa do estudo, esta amostra não pretende representar a diversidade juvenil presente nos dois países em que a investigação foi realizada (Glesne, 2006). Os resultados e análises alcançados não caracterizam a pluralidade das culturas juvenis (Feixa, 2008), mas sim a dos jovens envolvidos, de inspiração etnográfica. Os países e territórios escolhidos também representam uma escolha de conveniência devido à facilidade de negociação e implementação da proposta, assim como a língua e o conhecimento político, económico e sociocultural destes dois contextos pelo investigador.

Apesar de estar previsto no escopo do projeto a possibilidade de influência das organizações não-governamentais e das lideranças comunitárias no processo investigativo⁸⁰, o modelo de intervenção social foi desenvolvido através de instituições que já estavam no campo e possuíam alguma experiência de ação social e relações com os jovens que participaram. No Brasil, a investigação-ação participativa foi executada em parceria com a ONG ChildFund Brasil⁸¹, que possui projetos e programas com crianças, adolescentes, jovens, famílias e comunidades em contextos de exclusão social, desde 1966.

Duas Organizações Sociais Parceiras (OSP) associadas ao ChildFund Brasil foram escolhidas, em comum acordo, entre a equipa de programas sociais a instituição e o investigador. O critério de seleção partiu de comunidades e organizações carenciadas de projetos de intervenção social voltados aos grupos juvenis locais, que pudessem ter a possibilidade de continuidade a partir de um acompanhamento da OSP de cada

⁸⁰ Vamos mais adiante, no tópico dos desafios e limitação da investigação-ação participativa, discutir mais detalhadamente esta relação de poder.

⁸¹ A instituição, que no Brasil chamava-se Fundo Cristão para Crianças, até 2011, beneficia diretamente cerca de 220 mil pessoas, destas 143 crianças e jovens de 0 a 18 anos através da parceria com 70 Organizações Sociais Parceiras (OSP) que atuam em mais de 800 comunidades urbanas e rurais nos estados de Minas Gerais (MG), Ceará (CE), Pernambuco (PE) e Rio Grande do Norte (RN). Grande parte do financiamento de execução de projetos sociais e sustentabilidade administrativa é mobilizado por meio de campanhas de apadrinhamento. Cada “padrinho” financiador escolhe uma criança ou adolescente através de suas histórias publicadas no website www.apadrinhamento.org.br e passa a fazer contribuições mensais mínimas de 52 reais que serão destinados a projetos e ações desenvolvidas na comunidade onde o respetivo “afilhado” vive. Ao se tornar um padrinho ou madrinha o financiador recebe informações relativas à criança ou jovem apadrinhado e pode trocar correspondências, enviar prendas e visita-lo, tudo com o monitoramento da instituição e dos técnicos envolvidos. Os recursos são auditados pelo ChildFund Brasil e compartilhado com os padrinhos. O Brasil é uma das bases de intervenção social do ChildFund International que faz parte da rede internacional ChildFund Alliance com atuação em 57 países, beneficiando mais de 15 milhões de pessoas. O que coloca o ChildFund na lista das maiores e mais importantes organizações de desenvolvimento infanto-juvenil no mundo.

território. Apesar do trabalho ser qualificado, e estrategicamente importante para a o ChildFund, foi desenvolvido totalmente de forma voluntária pelo investigador. A seleção dos jovens foi realizada pelas duas organizações acolhedoras do projeto no Brasil, uma inserida em um contexto rural e outra em um meio urbano.

O primeiro projeto Olhares em Foco foi realizado na comunidade rural quilombola⁸² chamada de *Pega*, próxima ao município de Virgem da Lapa, no Vale do Jequitinhonha, no Estado de Minas Gerais. Entre Março e Abril de 2011, 20 jovens com idades entre 11 e 21 anos foram envolvidos, totalizando 56 horas de encontros formativos, saídas fotográficas e debates. O trabalho resultou na exposição fotográfica comunitária “Nosso Olhar Sobre o Pega” (AnexoVII). A organização acolhedora foi a “Associação de Promoção Infantil Social e Comunitária” (APRISCO), que atua há 34 anos no norte do estado de Minas Gerais e desenvolve ações em 28 comunidades da região.

O segundo campo de atuação do Olhares em Foco foi a Vila Santana Cafezal, no Aglomerado da Serra que possui mais de 50 mil habitantes e é formado por oito vilas na zona centro-sul da cidade de Belo Horizonte, capital do Estado de Minas Gerais. A Serra, como é conhecido, está entre os dez maiores conjuntos de favelas do Brasil. O projeto desenvolvido no contexto urbano teve 19 jovens envolvidos com idades entre os 10 e 16 anos e foi realizado entre os meses de Abril e Maio de 2011, somando 48 horas de oficinas. A organização acolhedora foi o “Conselho de Pais Criança Feliz” que desenvolve programas de educação e proteção de crianças e jovens há 25 anos num território onde se encontram os maiores índices de vulnerabilidade e exclusão social, violência e homicídios entre a população jovem do estado de Minas Gerais. A exposição fotográfica realizada no fim das oficinas foi chama de “Lentes no Cafezal”.

O terceiro grupo de jovens envolvidos no projeto Olhares em Foco foi nos arredores do concelho de Lisboa, em Portugal, numa comunidade multiétnica formada por 92% dos seus residentes provenientes e descendentes de imigrantes de Cabo Verde, Guiné-Bissau, Angola e São Tomé e Príncipe. A “Quinta do Mocho”, como os moradores ainda reconhecem o bairro social localizado na autarquia de Loures, é

⁸² Em 1740, o Governo de Portugal através do Conselho Ultramarino definiu um Quilombo como “toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões nele” (Schmitt *et al.*, 2002: 2). A designação mencionava as comunidades, na maioria rurais, de resistência de escravos fugidos de descendência africana. A Constituição Federal do Brasil de 1988 (Art. 68) reconheceu esses territórios e concedeu os títulos de propriedade definitiva aos habitantes remanescentes, chamados de quilombolas.

oficialmente chamado, desde 2008, por Urbanização Terraços da Ponte e se caracteriza por ser um bairro social para onde os seus habitantes foram realojados em 2000. Com um grupo de 17 jovens envolvidos, entre 11 e 16 anos, a proposta foi realizada entre os meses de Outubro de 2011 e Fevereiro de 2012⁸³, com um total de 42 horas de encontros. A instituição parceira acolhedora foi o Projeto Esperança, que faz parte do Programa Escolhas, que detalhamos no capítulo 3. A intervenção social do Projeto Esperança é realizada no bairro desde 2004 e atende crianças e jovens entre dos 6 aos 24 anos, através de diversas atividades ludo-pedagógicas, focadas na inclusão digital, social e escolar, formação profissionalizante e atividades ocupacionais. No fim da proposta foi realizada a exposição fotográfica chamada “Mocho na Mira” (Anexo VII).

A igualdade de género foi desigual nos dois contextos brasileiros e próxima entre raparigas e rapazes no bairro social português, por motivos a serem detalhados nos adiante. Cada projeto estava planeado entre 14 e 15 encontros de três a quatro horas por cada grupo de jovens, totalizando entre 42 e 56 horas de oficinas. O módulo de aprendizagem foi dividido em três etapas. A primeira foi destinada a seleção dos jovens, encontros com os jovens e transmissão dos conteúdos programados (ver Anexo II), dinâmicas e vivências que fizeram com o projeto pudesse ser dinamizado de forma lúdica e participativa com jovens (Wang e Burris, 1997). Uma proposta de projeto foi elaborada e enviada para cada instituição que acolheu a investigação (ver Anexo V). Cada organização emitiu uma carta ou enviou um correio eletrónico de aprovação para a implementação do Olhares em Foco, fornecendo apoio logístico ao estudo (ver exemplo em Anexo VI).

A segunda etapa foi destinada à produção, edição, divulgação e montagem das exposições fotográficas, com as imagens escolhidas pelos jovens, realizada nas três comunidades. Chamamos esta etapa no plano estratégico de “socializando olhares”. Foram disponibilizadas entre seis e oito câmaras fotográficas digitais aos jovens para a captação destas imagens⁸⁴. Em todos os projetos os participantes saíam em duplas e

⁸³ Entre os meses de Fevereiro e Maio de 2012 o projeto Olhares em Foco acompanhou ainda a produção de um filme construído de forma participativa entre os jovens envolvidos da comunidade e um realizador ao cargo do projeto “Inclusão social pelo cinema”, promovido pelo “Festival de Cinema Itinerante da Língua Portuguesa” (Festin). A curta-metragem intitulada Balada do Mocho foi exibida em Maio no Festival Festin-2012, realizado no cinema São Jorge, em Lisboa.

⁸⁴ A decisão de usar câmaras fotografias digitais baseia-se no argumento de Alison Sum (2003) por três razões específicas:

1) *Eficiência do orçamental*. O preço de aquisição do dispositivo é inferior aos custos de revelação e ampliação das películas fotográficas.

estiveram em posse do equipamento, levando as câmaras para casa. A qualidade estética da imagem não foi uma preocupação da proposta, mas sim o olhar que incidia sobre os objetos, pessoas e os lugares fotografados. Mesmo às sessões referentes a composição técnica e enquadramento fotográfico não eram apresentadas imagens ou fotografos de referência para não influenciar e direcionar os olhares e as composições visuais dos jovens para padrões estéticos já existentes. Quando era necessário falar de planos, ângulos e iluminação, como componentes que potencializam a informação visual da imagem fotográfica, fotografias dos próprios jovens eram apresentadas como exemplos. Assim eles eram suas próprias influências. Os encontros foram realizados nos espaços cedidos pelas organizações acolhedoras, todos dentro da própria comunidade para que os jovens pudessem explorar e se sentirem em espaços seguros para a realização do projeto.

A terceira e última etapa de aprendizagem foi direcionada a um processo de avaliação participativa que daria suporte às análises dos resultados e seria partilhado com as instituições locais. Reflexões e impressões dos jovens envolvidos e do investigador associado às necessidades, problemáticas e recursos comunitários serviram como bases analíticas dos contextos, sustentadas pelos discursos dos jovens participantes sobre as fotografias. Foi sugerido às organizações acolhedoras que todas as etapas deveriam ser acompanhadas por técnicos de intervenção local ou lideranças comunitárias, os quais possuíam relações privilegiadas com os jovens, mediando a intervenção. Assim, o processo de continuidade poderia ser possibilitado, já que um mediador associado à instituição estaria informado de todos os processo e etapas logísticas do projeto Olhares em Foco.

2) *Eficiência do tempo.* Os dispositivos permitiram aos jovens verem imediatamente suas fotografias, eliminando todo o lento processo de revelação e impressão. Desta forma, no mesmo dia em que as imagens eram captadas, poderiam ser discutidas nas sessões de diálogos em grupo.

3) *Coerência metodológica.* Se a maioria dos jovens envolvidos podem ser considerados nativos digitais (Bennett, Maton e Kervin, 2008), é importante para eles utilizarem tais ferramentas e dispositivos digitais disponíveis, em muitos casos, em suas vidas quotidianas.

5.3.1 Consentimentos informados e proteção de privacidade

Esta investigação teve uma base de orientação ativista, devido ao perfil do investigador responsável e dos objetivos propostos, com a possibilidade de mudanças pessoais e sociais estruturadas nos contextos onde foi aplicada. Inspiramo-nos em Tierney (1994) quando afirmou que a pesquisa científica “é para ser transformadora e não apenas analisar ou estudar um objeto para uma maior compreensão. É lutar para investigar como os indivíduos e grupos podem ser capazes de mudar suas próprias condições e perspectivas” (Tierney in Waghid, 2000: 27-28). Apesar de sabermos que não é uma pesquisa que provocará as transformações sociais necessárias para os contextos em exclusão social, este trabalho se propôs em despertar um olhar crítico vocacionado para possíveis mudanças futuras.

Embora assumimos esse compromisso, em partes, ativista e de visibilidade de algumas problemáticas relacionadas com os jovens participantes e as suas comunidades, a escolha da utilização da fotografia participativa enquanto método levantou algumas questões complexas em torno de confidencialidade e privacidade. Estas dúvidas estiveram presentes na idealização, execução e análise do desenvolvimento do trabalho empírico. Pelo caráter protagonista, gostaríamos que esta tese pudesse ser mais uma plataforma de expressão dos olhares e interesses dos próprios jovens envolvidos. Contudo, necessitamos ter consciência de que alguns procedimentos de proteção de privacidade devem ser respeitados, já que grande parte do público investigado participante foi composto por jovens menores de idade e protegido por leis específicas relacionadas às suas exposições. Consideramos que suas vozes e direitos de autor foram garantidos “enquanto direitos de participação e de liberdade de expressão assegurados pelos artigos 12º e 13º da Convenção sobre os Direitos das Crianças” (Marôpo, 2013). Suas identidades foram divulgadas através de outros meios, como o próprio website do projeto Olhares em Foco⁸⁵, da sua página no *Facebook*⁸⁶ e das diversas entrevistas que feitas aos diferentes meios de comunicação que realizaram a cobertura da ação social.

⁸⁵ <http://olharsemfoco.wix.com/projecto>

⁸⁶ <https://www.facebook.com/pages/Projeto-Olhares-em-Foco/117998864944796?ref=hl>

Estes foram os espaços de incidência política e intervenção social com mais impacto na causa defendida e na garantia dos seus direitos.

Apesar dos jovens e responsáveis legais estarem cientes de sua participação no projeto Olhares em Foco através dos seus consentimentos (ver Anexo III) , foi feito um esforço para proteger as suas identidades. Compartilhamos e representamos as suas palavras, reflexões e interesses, sem a necessidade de associações diretas das suas expressões e olhares aos seus nomes. Mantivemos essa escolha metodológica por acreditarmos que algumas situações de análise poderiam expor os jovens envolvidos a contextos de embaraço. Nesta investigação, foram usados pseudónimos para todos os participantes com o intuito de confidencialidade e com a finalidade de proteger a sua privacidade (Marshall e Shepard, 2006).

Esta escolha deve-se, ainda, a alguns constrangimentos encontrados na obtenção dos consentimentos informados de participação na investigação, direcionados aos pais e responsáveis e aos jovens envolvidos⁸⁷. Apesar do projeto ter conseguido estes documentos no Brasil, houve uma dificuldade na obtenção dos mesmos em Portugal. Alguns jovens do Projeto Esperança não os traziam assinados, perdiam e nunca os chegaram a entregar ao investigador o documento assinado pelos responsáveis. Apesar de a situação ter sido atenuada por estarmos salvaguardados pelas instituições acolhedoras (ChildFund Brasil e Programa Escolhas), possuírem os consentimentos de autorização à participação e ao uso de suas imagens dos jovens envolvidos nas suas atividades, nas quais o Olhares em Foco se enquadrou.

5.4 Instrumentos e técnicas de recolha da informação

Algumas ferramentas de análise dos resultados das representações visuais e dos discursos dos jovens sobre as imagens fizeram parte desta investigação, sendo

⁸⁷ A prática de estudos neste campo realizados com crianças e jovens, na América do Norte e nos países do Norte da Europa, segue um padrão normativo e sistemático de consentimentos esclarecidos de confidencialidade, regidos pelas universidades e centros de investigação que acolhem estas investigações. Em Portugal, esses procedimentos de privacidade, especialmente com estes grupos sociais, ainda não estão definidos, havendo uma deficiência de documentos de referência em que às instituições académicas monitoram e se responsabilizam por más práticas nocivas de investigação. Para suprir essa lacuna, um exemplo de consentimento informado foi criado pelo investigador para a ser aplicado nos contextos onde a investigação viria a ser realizada (Anexo III).

conjugadas e implementadas de forma particular, em cada contexto em que o projeto Olhares em Foco foi desenvolvido. Para a investigação a fotografia foi adotada a partir de uma grande variedade de abordagens que incidem sobre a sua peculiaridade enquanto formato de representação visual e estrutura simbólica (Knoblauch *et al.*, 2008). Contudo, ainda são pouco assertivos os modelos que conjuguem as formas de análise das representações visuais, os discursos e a etnografia dos contextos e dos jovens envolvidos nesta investigação-ação participativa.

Questões como *Em que contexto e situação a imagem fotográfica foi captada? Com que intenção? De que forma esta se encontra inserida no contexto da ação e da investigação?* foram algumas preocupações iniciais que envolviam a análise crítica do discurso dos jovens e dos conteúdos visuais inseridos nas imagens. Neste sentido, o uso de uma abordagem multi-metodológica esteve centrado em métodos qualitativos de análise da imagem, conjugados com os procedimentos analíticos das temáticas levantadas durante os debates com os grupos. De acordo com LeCompte e Preissle (1993), através de uma abordagem multi-método nas investigações qualitativas o pesquisador pode “identificar a precisão das conclusões tiradas por triangulação com várias fontes de dados” (1993: 48).

A teoria da triangulação sugeriu ao nosso trabalho a possibilidade de examinar os fenômenos sociais e as relações a partir de diferentes pontos de vista teóricos apontando compreensões mais alargadas e esclarecedoras dos objetos de estudo propostos. “A triangulação metodológica refere-se à utilização de vários métodos para obter dados o mais completos e detalhados possíveis sobre o fenómeno” (Weathers, 2012: 95). A triangulação de dados foi pensada a partir das diferentes fontes de dados e recolha da informação às quais detalharemos a seguir.

Como Patton (1990) observou, “os estudos que usam apenas um método são mais vulneráveis a erros associados ao selecionado, em comparação aos que utilizam diferentes metodologias que fornecem distintas formas de verificações transversais dos mesmos” (1990: 188). Nesta investigação a chave para fortalecer a pesquisa social foi a ampliação do leque de ferramentas metodológicas utilizadas para a coleta de informações. Desta forma, confiamos nos efeitos sinérgicos obtidos entre os aspetos da análise visual, combinados com ferramentas etnográficas dos contextos e das temáticas apresentadas nos discursos dos jovens envolvidos.

A implementação do trabalho de campo ocorreu majoritariamente entre Janeiro de 2011 e Fevereiro de 2012. Entre as atribuições estavam mediações e reuniões com as instituições parceiras acolhedoras para esclarecimento dos objetivos da proposta. No total participaram 56 jovens que se encontravam, no momento, em situação de exclusão social e vulnerabilidade nos três diferentes ambientes onde a investigação foi desenvolvida. Cada comunidade necessitava de um plano de intervenção diferenciado e adequado às necessidades locais e interesses dos jovens envolvidos, mas que não apresentasse um distanciamento prejudicial dos objetivos investigativos propostos. Como Rubin e Rubin (1995) sugeriram, a investigação qualitativa pode ser equiparada a um planejamento de férias. É necessário ter um itinerário, mas este deve-se manter-se flexível para poder ser alterado quando necessário.

Com base neste argumento de flexibilidade de aplicação da proposta, decidimos organizar a informação em categorias reunidas a partir de dados com diferentes formatos (visuais, audiovisuais e verbal). Estes foram sujeitos a uma seleção e categorização que reuniu fotografias, gravações em áudio e vídeo, textos e notas de campo, que serviram como base interpretativa dos resultados. As informações foram por vezes descritivas e por outras analíticas, construindo um modelo de significados próximo da etnografia antropológica. Glesne (2006) afirmou que “os métodos de coleta de dados qualitativos naturalmente são conduzidos em excesso” (2006: 151). Esta foi certamente uma verdade para este projeto, tendo em conta os diferentes tipos de dados, de instrumentos de análise e abordagens aplicados.

A estrutura foi fundamentada em estudos semelhantes de investigação-ação participativa, onde a fotografia foi uma das ferramentas de composição analítica dos conteúdos e resultados (González, 2011). Desta forma, intitulamos as categorias traçadas como *diários de campo*, *gravações de áudio e vídeo*, *narrativas visuais e entrevistas com imagens – ‘photoelicitation’*. Estes foram alguns dos instrumentos utilizados para a recolha das informações que, apesar de cruzados, possuíram uma linguagem própria e disponibilizavam um olhar multifacetado sobre o mesmo contexto.

a) O *diário de campo* foi formado por diversos elementos conjugados. Por vezes concretizava-se na ideia de um “bloco de notas”, com rascunhos, notas, palavras-chaves, desenhos e uma seleção de relatos curtos que decorreram no trabalho de campo e acompanhamento das saídas fotográficas (Glesne, 2006; Way, 1998). Incluía elementos referentes às conversas em grupo e diálogos sobre as imagens realizadas.

Dois diários eram produzidos. Um de caráter descritivo, com relatos acerca do que tinha ocorrido durante as oficinas e outro reflexivo sobre os encontros com os jovens, com as suas famílias, a comunidade, a instituição e as lideranças comunitárias. As notas eram escritas diretamente no computador, no sentido de narrativa literária descritiva e analítica das dificuldades e barreiras encontradas. Muitas vezes eram de natureza autobiográfica e incluíam reflexões pessoais e emoções vivenciadas pelo investigador (Glesne, 2006). Por último, após dias intensivos de formação, debates, reuniões e convívios, os acontecimentos eram narrados e gravados em áudio. Este material contribuiu para um entendimento etnográfico da experiência no campo, disponibilizado num material por vezes bruto e fragmentado, de acesso privado do investigador, que possibilitou a reconstrução de todo o ambiente no momento da análise dos resultados (Hughes, 1994).

Os diários de campo revelaram-se materiais relevantes não apenas para a análise dos resultados, mas também para a composição das avaliações participativas sobre o projeto Olhares em Foco. Esse procedimento avaliativo, realizado com os jovens envolvidos, os técnicos das instituições sociais e algumas lideranças comunitárias foi entregue às organizações acolhedoras como uma das responsabilidades e compromissos da investigação-ação. Alguns indicadores posteriormente poderiam vir a reavaliar as estratégias de intervenção e o diagnóstico do terreno sob interesse das organizações.

As avaliações foram fundamentadas em três eixos de análise. 1- Detalhamento quantitativo e qualitativo do trabalho de campo; 2 - Identificação de pontos críticos baseado nos procedimentos da “Metodologia de Intervenção Participativa dos Atores Sociais” (Furtado e Furtado 2000), a partir da dinâmica “Que bom... que pena... que tal...” (2000: 111) e 3 - Avaliação de fatores internos e externos dos processos e estruturas.

Não em todos, mas em grande parte dos encontros, foram realizados *gravações de áudio e vídeo*, sempre após a autorização dos jovens participantes. O discurso dos jovens, através das escolhas e experiências de captação de imagens, foi uma importante fonte de dados e conteúdos para a decomposição dos elementos empíricos encontrados pela investigação. Algumas saídas fotográficas também foram registadas nestes formatos, assim como testemunhos dos jovens sobre suas participações no projeto Olhares em Foco. Esse material serviu-nos como complemento para os diários de campo. Pelo fato do investigador assumir múltiplas funções (formador, mediador de

conflitos investigador social, entre outros) muitos elementos, comportamentos e argumentos não puderam ser captados, na sua essência devido a complicada logística de execução da proposta, que será analisada no capítulo 7 (MacLean e Mohr, 1999). Por estar a atribuir múltiplos papéis em simultâneo, muitos elementos não puderam ser acompanhados e, conseqüentemente, recordados nos diários de campo para análise. Deste modo, as notas apresentadas no capítulo de análise dos resultados desta investigação representam um conjunto de excertos selecionados a partir da percepção do investigador dos elementos, por vezes, mais significativos acerca dos relatos escritos e diálogos com os jovens. Este instrumento evocou esferas que incidiram sobre o ambiente, as práticas sociais, os valores e as emoções que não puderam, por limitações logísticas, serem analisados.

b) As *narrativas visuais* foram formadas, na essência, pelas fotografias que os jovens captaram deles próprios, dos seus grupos de pares, das suas famílias e comunidades. Todos os momentos retratados tinham sido feitos a partir de suas escolhas subjetivas e estéticas de composição, enquadramento, ângulo, luz, entre outras. Os modelos de formatos estéticos não foram a preocupação da investigação, contudo a harmonia destas escolhas indicaram as informações contidas nas imagens e as escolhas realizadas pelos participantes. Muitas dessas narrativas foram captadas nas saídas fotográficas em grupo. Outras de forma individual e particular quando levavam as câmaras fotográficas para casa.

c) E por último, as *entrevistas com imagens* – ‘*photo-elicitation*’ funcionaram como entendimento e argumentação de como as imagens foram captadas e com que finalidades. Alguns diálogos foram realizados no retorno das saídas fotográficas, ou no encontro seguinte. Cada jovem escolhia algumas fotografias, entre cinco e dez imagens, com que se identificavam mais e estas eram levadas às rodas de diálogos e apresentadas ao grupo. Outras conversas, sempre informais, eram feitas em qualquer momento e local. Como as câmaras eram digitais, algumas imagens eram discutidas individualmente, no próprio ecrã do dispositivo. A maioria destas não seguia para os encontros coletivos e poderia ser apagada pelos próprios jovens, as vezes por conterem representações que não gostariam de partilhar com os outros membros. Ou até por acreditarem que só mereciam ser vistas e analisadas pelo investigador e mais ninguém.

Os pontos essenciais de interesse das “entrevistas visuais” seguiam um guião de perguntas, com base nas questões geradoras de significados propostas por Wilson *et al.*,

(2007), Pies e Parthasarathy (2008), Wang *et al.*, (1998) e Moffitt e Vollman (2004). Estas eram intercaladas a cada dia, com cada grupo de participantes e estavam relacionadas com dois níveis de análise (Faux e Kim, 2006).

1- *Aspetos explícitos e estéticos referentes à fotografia* – (nível denotativo): atenção a locais, pessoas, objetos que foram representados e os graus de relações que possuíam com os jovens envolvidos, além do momento e objetivos das escolhas. Os aspetos relacionados com a informação subjetiva da imagem eram estimulados através de questões como: Porque escolheu essa cena? O que passava pela sua mente enquanto tirava esta fotografia? Qual a história que acha que deve estar por trás desta fotografia? Para si, o que significa esta imagem? Está satisfeito com o resultado? Existe alguma coisa em particular que gostaria de destacar a partir da foto?

2- *Aspetos implícitos e contextuais referentes à fotografia* – (nível conotativo): procurar dar vida e dinâmica ao explicarem o que estava a acontecer no ato da captação fotográfica. Para promover o debate sobre estes aspetos algumas perguntas guiaram este nível, como: Quem estava presente quando tirou a fotografia? Quem são estas pessoas e locais? O que se passava no momento da captação fotográfica? Existe algo que gostaria de destacar a partir desta imagem? Em que aspeto essa fotografia mostra a si, os seus amigos, a família ou a sua comunidade?

Não era a finalidade a utilização direta destes termos e nesta ordem, sendo utilizada uma linguagem mais próxima de cada contexto e grupo juvenil. Era necessário intercalar os níveis de forma aleatória segundo a necessidade, a demanda do grupo e os interesses de expressão de cada jovem. A intenção da investigação foi dirigida para que os dois níveis de análise pudessem estar em conta e disponíveis para o estímulo ao diálogo e a análise das fotografias, mas não de uma forma restritiva e sistemática que ordenasse ou pudesse interferir nos discursos dos participantes. Os debates deveriam fluir naturalmente, sem muitas formas de controlo⁸⁸, em que fossem as imagens e o ambiente criado a serem os instrumentos que estimulariam o diálogo e a reflexão.

Foi a partir do poder colaborativo que os envolvidos sentiram parte ativa da investigação. Neste momento, deixavam de ser objetos de estudo para se tornarem interlocutores capazes de participar no processo investigativo e na mudança proposta.

⁸⁸Apesar de sabermos que há formas de controlo em todos os momentos, pelos próprios interesses da investigação e de alcance dos objetivos propostos pela intervenção. No entanto, estes necessitam ser identificados e atenuados.

Enquanto a observação participante nas seções tinha o objetivo de recolher dados sobre o processo de escolhas e captação fotográfica, a finalidade das entrevistas visuais era, complementarmente, a de recolher “interpretações” construídas a partir das imagens e pelo discurso dos próprios produtores da informação. A intenção principal destes instrumentos e técnicas de recolha da informação combina o poder mediador das imagens, a partir dos olhares, expressões e experiências, com o discurso que estava em volta das mesmas. Assim, *os diários de campo, gravações de áudio e vídeo, narrativas visuais e entrevistas com imagens* atuaram como ferramentas de composição analítica dos conteúdos e resultados, oferecendo informações exclusivas e por vezes difíceis de serem acedidas apenas com entrevistas.

Cada imagem fotográfica apresentada ao grupo e discutida obtinha uma narrativa própria, pois acreditamos que sem contexto a imagem é por si só um elemento estético que não nos permitindo aprofundar nos conteúdos e histórias que a compõem (Pink, 2007). Tal como Banks (2001) afirmou, as fotografias podem aparecer como evidências por si mesmas. Mas quando a intenção é conhecer as histórias das pessoas que assinalam o recurso visual faz-se necessário que sejam elas mesmas que o expressem. Fischman (2001) recomendou aos investigadores incorporarem criticamente uma noção de indagação acerca da forma como as imagens foram construídas e reconstruídas pelos participantes do estudo, detalhando as possibilidades de análise.

As análises das representações visuais e dos processos foram ponderados neste trabalho pelo compromisso que esta investigação se propõe: encontrar alguns significados entre a argumentação dos jovens participantes e as produções fotográficas das suas realidades. A imagem funcionou como um local complexo de significados, e como um veículo para a discussão (Smith, 2004). Assim, a interpretação dos resultados só foi possível a partir da observação e etnografia dos comportamentos, olhares e argumentos de cada jovem participante, dos seus contextos e das suas vidas.

5.5 Desafios e limitações no uso das PAR

Relatamos anteriormente quais seriam os dinemas aplicados à utilização dos métodos visuais participativos, especificamente o *Photovoice*, nas investigações sociais

com grupos juvenis. Apontamos aqui quais foram particularmente esses constrangimentos ao nosso objeto de estudo com base nos obstáculos práticos e estruturais que representam alguns desafios para a realização deste tipo de investigação de característica colaborativa. Tínhamos em conta que a natureza colaborativa da PAR poderia gerar complexas e diversas interpretações, dificultando a avaliação dos resultados e dos impactos. Algumas destas normas éticas são criticadas como sendo demasiado restritivas para a realização da pesquisa, o que resulta em complexos desafios para os investigadores que optam pela PAR (Oakes, 2002). Uma infinidade de variáveis pode definir o grau de influência das abordagens PAR em diferentes estudos, com distintos objetivos de análise (Khanlou *et al.*, 2002). Como não existe um guia prático acerca de como desenvolver investigação-ação participativa com jovens em risco social e em contextos de exclusão (Israel *et al.*, 2003), vamos focar-nos nas limitações de aplicação de princípios éticos e estruturais nesta investigação em específico, através do projeto Olhares em Foco.

Para Kemmis e McTaggart (2000), “a investigação-ação participativa tem como objetivo ajudar as pessoas a recuperar-se e a libertar-se das restrições impostas pelas estruturas sociais que limitam o autodesenvolvimento e a autodeterminação” (2000: 597). Por isso, antes de cada projeto ter sido implementado consideramos se a proposta a ser apresentada às instituições que a acolheram possuía um potencial emancipatório. Em seguida, se a mesma continha elementos que possibilitariam o *empowerment* dos jovens e da comunidade. E por último, se a comunidade, instituição ou grupo de jovens, estariam interessados no que se propunha o projeto Olhares em Foco sobre uma possível mudança pessoal e coletiva. Estas questões estiveram na origem das diretrizes desta investigação (Khanlou e Peter, 2005).

A proposta do projeto Olhares em Foco possuiu o interesse de envolver os grupos de jovens num processo participativo, com a finalidade de reconhecer as problemáticas da comunidade e identificar os recursos para a construção de soluções sistemáticas futuras e direcionadas para a realidade local. Entre os objetivos mencionados, salientamos o nosso compromisso social de proporcionar aos jovens participantes novas e diferentes perspetivas que se unissem os processos de ação e reflexão através da abordagem visual de questões de interesse dos envolvidos. A orientação norteadora encontrou grandes similaridades com os modelos de investigação-ação participativa PAR e YPAR, em que o investigador assumiu uma dupla posição de

educador e educando (Reason e Bradbury, 2006). As relações entre investigador e investigado refletiram as teorias de Paulo Freire (1970), em que as experiências de ambos seriam valorizadas e contribuiriam com a pesquisa, diferenciando-se do modelo de educação formal e investigação tradicional.

Através da fotografia participativa, o projeto alinhou algumas diretrizes contidas nas investigações-ações participativas, ao mesmo tempo que apresentou limitações específicas. Reason e Bradbury (2006) argumentaram que o PAR deve ser constituído através de um processo igualitário entre investigador e investigado, mas a partir de um questionamento sobre esta investigação, não entendemos que a nossa relação foi de total igualdade e participação. Os jovens não foram envolvidos em todos os processos como a formulação das questões abrangidas pela pesquisa e o desenvolvimento escrito da tal, caso formos pensar em uma participação plena em todos os processos de pesquisa.

Limitada a um modelo de pensamento científico acadêmico tradicional, esta PAR descortina a possibilidade de diferença e termos de interesses, já que o investigador possui seus próprios objetivos, que por vezes poderiam divergir dos elaborados pelos jovens durante o processo investigativo. Apesar dos participantes possuírem o controlo sobre as temáticas que representaram, não exerceram a mesma influência em como os resultados e as informações foram analisados e interpretadas. Embora Reason e Bradbury (2006) acreditassem que este dilema não mina os objetivos de uma PAR, entendemos que a participação neste estudo possuiu uma certa limitação.

Outro desafio percebido foi a aplicação da investigação-ação participativa aos requisitos institucionais e a “transferência do controlo sobre o processo ser feito totalmente para a comunidade” (Cornwall e Jewkes 1995: 1672). Havíamos previsto que nem sempre os jovens ou a comunidade poderiam estar dispostos em participar, principalmente no caso dos grupos formados por jovens em situação de exclusão social (Skovdal, 2009). Embora este trabalho possa apresentar uma maior visibilidade e transparência em comparação com alguns modelos tradicionais de investigação, a investigação esteve constantemente atenta aos agentes mediadores intervenientes, como instituições e lideranças comunitárias e as suas relações de poder sobre a pesquisa e os processos.

Skovdal (2009) alertou para questões como: “até que ponto os jovens são foram forçados a participar contra a sua própria vontade? Será que eles teriam o poder de dizer aos mediadores que não queriam participar ou não possuíam interesse?” (2009: 93). De

acordo com o autor, estas questões destacam a importância do conhecimento das relações de poder dentro da comunidade e demonstram que o interesse da implementação da proposta pode ser uma demanda dos mediadores e não dos próprios jovens. As estruturas de poder comunitárias existentes podem impor uma agenda de prioridades que trabalha de forma externa e que influencia todo o processo de investigação e potencial transformador. Chambers (1997) alertou que estes mediadores e instituições, que possuem relações privilegiadas com os jovens, podem vir a tentar impor a sua agenda para que uma situação de marginalidade se mantenha de forma continuada com a finalidade de uma sobrevivência institucional destes agentes no sistema social. Para Cornwall e Jewkes (1995), a investigação-ação participativa desafia as tais estruturas de poder. “O desafio às relações de poder e tais *status quo* estabelecidos pode ser prejudicial para a comunidade em estudo por confrontar os indivíduos participantes com ambientes hostis, agravando os contextos de exclusão e vulnerabilidade” (Chambers, 1997: 76). Neste aspecto, repetindo o argumento de Foucault (1980), o poder binário do leigo/especialista pode minar as intenções de uma investigação-ação participativa. De acordo com Kapoor (2002), o papel do facilitador especialista pode também reproduzir os modelos de vigilância e disciplina mencionados.

Para que situações como estas não interferissem nos objetivos desta investigação e da mudança pessoal e comunitária proposta, os jovens participantes foram informados de forma transparente sobre todos os processos de investigação. Foi ainda realizado um controlo externo e monitoramento, por parte do investigador envolvido sobre o poder de influência dos mediadores comunitários. Para o Skovdal (2009), “o compromisso participativo da PAR serve como modelo de abordagem dos interesses dos jovens participantes” (2009: 93).

Considerando os princípios da PAR, a partir do uso diversificado e das limitações apresentadas, o elemento chave para o desenvolvimento desta pesquisa não residiu apenas na aplicação do método, mas nas atitudes do investigador perante algumas situações. Reason e Bradbury (2006) acreditam que o ponto de vista ou atitude do pesquisador é que determina, como, por e para quem uma PAR é conceituada e conduzida.

5.6 Questões éticas relacionadas ao uso de métodos participativos visuais com jovens

Os dilemas e limitações sobre o uso da investigação-ação nos fizeram refletir sobre alguns cuidados e preocupações relativas a uma série de questões éticas. No caso do projeto Olhares em Foco, alguns dos problemas éticos estiveram previstos e puderam ser resolvidos com a adesão dos padrões exigidos para trabalhos investigativos com jovens e com uma certa suposição antecipada de quais poderiam ser enfrentados (Clark, 2010), especialmente por trabalharmos com jovens. Outros surgiram durante o processo de desenvolvimento e implementação da proposta e necessitaram de ser debatidos e resolvidos em conjunto com os participantes, em consulta com as instituições acolhedoras e, por vezes, com as lideranças comunitárias. As tensões envolvidas neste processo serão detalhadas profundamente no capítulo 7, das análises dos resultados.

Os jovens que participaram desta investigação como fotógrafos participativos fizeram-no de forma voluntária. Estavam livres para retirarem a sua participação em qualquer momento do processo. As opções de obtenção dos consentimentos informados foram discutidas com as instituições que acolheram o projeto Olhares em Foco em cada território. Apesar de termos a consciência da necessidade de obtenção dos consentimentos informados, avaliamos que estes restringiram, e por vezes dificultaram, o fluxo das relações e da informação. Implementamos os consentimentos e autorizações de participação aos responsáveis e aos jovens (ver Anexo III). No entanto, o ato de assinar um formulário que continha todos os direitos, deveres e riscos de participação do estudo foi um tanto intimidador para os jovens envolvidos e geraram constrangimentos.

Em resposta à assinatura dos consentimentos informados sobre as pessoas fotografadas (Wang e Redwood-Jones, 2001) foi decidido que as formas escritas seriam inapropriadas para os contextos de aplicação da proposta. Em vez disso, uma parte significativa da formação inicial das oficinas foi dedicada a desenvolver estratégias de como os jovens poderiam explicar os objetivos e interesses do projeto. Pedir permissão para fotografar as pessoas, descrever como as imagens seriam utilizadas e em que canais de informação as imagens poderiam ser disseminadas. Desde modo, o pedido de consentimento era feito de forma oral e informando às pessoas fotografadas. Apesar de

ter conhecimento de que fotografar sem uma autorização formal pode ser entendido como uma “intrusão do espaço privado do indivíduo fotografado, mesmo enquanto este se encontra num espaço público” (Gross, Katz e Ruby, 1988: 8), era logisticamente muito complicado e limitador solicitar a assinatura do consentimento a todas as pessoas fotografadas em espaços públicos.

Este seria um entrave ao andamento do processo, já que no total das três comunidades foram obtidas 5499 imagens fotográficas pelos 56 jovens envolvidos. Para todas as fotografias de crianças e jovens menores de 18 anos, publicadas e expostas nas exposições comunitárias, os consentimentos foram solicitados aos pais ou responsáveis. As fotografias que expunham situações de risco ou embaraço não foram utilizadas para os debates ou expostas. Embora esses passos minimizassem a possibilidade de reprodução e disseminação da uma imagem contra a vontade de quem foi fotografado, isso não significa que evitassem um arrependimento posterior por parte de quem fotografou ou foi fotografado.

Antes de iniciar as atividades do projeto Olhares em Foco em cada contexto, foram realizadas uma série de reuniões com as instituições que aceitaram acolher a proposta. Teriam que estar presentes o investigador, coordenadores, técnicos e, se possível, lideranças comunitárias. Nestes encontros, as propostas (ver Anexo V) eram apresentadas responsabilidades e deveres eram atribuídos, às organizações e ao investigador. Assim criavam-se alguns protocolos institucionais e a oportunidade destes agentes comunitários informarem as famílias, as comunidades e os seus moradores sobre os objetivos do projeto, já que nas semanas seguintes estariam vivenciando à experiência de serem fotografados pelos jovens envolvidos. As instituições teriam que disponibilizar um mediador comunitário ou técnico para acompanhar as oficinas. Esta foi uma estratégia para encurtar o tempo para estabelecer relações com os jovens participantes e para proporcionar competências na equipa técnica de modo a que o projeto pudesse ter continuidade, já que o tempo da investigação-ação era demasiado curto.

Um dos pontos fortes da investigação-ação participativa é o seu fundamento ético que abrange princípios como a “autodeterminação, liberdade e equidade, que reflete uma crença nas capacidades dos indivíduos participantes em avaliar com precisão as suas problemáticas, necessidades e seus direitos de agir sobre elas” (Minkler 2004: 684). No entanto, participar plenamente numa abordagem de participação-ação

pode acarretar a gestão de conflitos, tensões internas e externas, pontos de vista heterogêneos, desentendimentos culturais, relações emocionais inerentes ao trabalho em grupo, confidencialidade, confiança, descobertas de limites para a ação e mobilização social e uma possível ausência de maiores apoios estruturais (Williams e Lykes, 2003; Minkler, 2004; Smith e Bryan, 2005).

As questões éticas que envolveram o projeto Olhares em Foco foram levadas aos jovens beneficiados logo nos primeiros encontros com os grupos. As diretrizes éticas seguiram durante todo o processo e a estratégia utilizada para a superação destes desafios estava fundamentada no diálogo com cada grupo e no conjunto de reflexão sobre as situações que surgiam durante o processo. Como indicou Holt (2004), “a pesquisa com jovens levanta problemas éticos específicos dada a posição marginal deste grupo social na sociedade” (2004: 14). Karlsson (2007) foi além e advertiu que ao tratar a juventude em risco social deve-se haver um aumento das preocupações e cuidados éticos na utilização de métodos visuais participativos. O eventual reforço do estigma (Golfman, 1988) é um deles. O simples fato de eleger jovens de comunidades e contextos vulneráveis poderia acarretar um reforço do estatuto de excluídos, fortalecendo o estigma. Neste caso foi importante que a análise dos dados não marginalizasse ainda mais estes grupos de jovens que já estavam marcados por situações de risco.

A discussão sobre as preocupações éticas especificamente sobre métodos visuais participativos foi baseada no que dizem os direitos e leis de privacidade sobre a imagem apresentadas na obra *Image Ethics* (Gross *et al.*, 1988). Foi trabalhado transversalmente em todos os contextos onde o projeto Olhares em Foco foi executado três modelos básicos de proteção, propostos pelos autores.

O primeiro é que a lei de privacidade protege contra a “intrusão do espaço privado do indivíduo fotografado” (Gross *et al.*, 1988: 8), necessitando uma autorização do mesmo, mesmo que esta seja feita de forma verbal. Como mencionámos anteriormente, devido ao grande fluxo de imagens e para não criar barreiras formais para os jovens envolvidos, em que cada pessoa fotografada teria que assinar um documento, a autorização das pessoas fotografadas foi feita oralmente mediante uma informação sobre o projeto e a pergunta sobre se gostaria de ser fotografado. Fato que implicou ao investigador envolvido confiar na conduta ética dos jovens, de que os indivíduos fotografados teriam sido informados e contestados sobre a colaboração com

o projeto. Em todos os contextos, o não cumprimento deste modelo por um participante era imediatamente reprovado pelos outros componentes do grupo. Já que as saídas fotográficas eram feitas em pares, uns estavam sempre a monitorar os atos dos outros.

A segunda lei de privacidade que o projeto se fundamentou protege contra “a criação de falsas impressões de intenções, caráter ou ações” (Gross *et al.*, 1988, 1988: 11), assim como “a divulgação de fatos embaraçosos e privados sobre os indivíduos que não são considerados uma preocupação coletiva legítima” (1988: 9). Os jovens foram orientados sobre a possibilidade de manipularem a informação e as consequências positivas e negativas deste ato. Isso não só à luz das imagens produzidas, como também das histórias das pessoas contidas nas imagens. Eram feitas reflexões sobre as tomadas de decisões éticas, referentes ao processo de adulteração da representação visual. Da mesma forma em que as fotografias de momentos embaraçosos eram censuradas pelos próprios, muitos ainda o faziam por uma certa influência mediática. Era como se assumissem um papel *paparazzi* de captarem a vida íntima dos indivíduos com a finalidade de a expor em público. Antes de partilhar as imagens nos debates ou de arquivá-las no banco de imagem criado, os jovens tinham a oportunidade revê-las e remover aquelas que não queriam expor aos outros membros do grupo. Apesar do investigador querer ter acesso a todas as imagens captadas pelos jovens, seguimos o conselho de Ewald (2001) para que fosse dada a liberdade aos participantes de apagarem os registos de momentos que reconhecessem embaraçosos ou constrangedores.

A terceira, e última, lei de privacidade em que o projeto Olhares em Foco se estruturou, mencionava a apropriação, usos e benefícios financeiros obtidos a partir das imagens das pessoas fotografadas (Gross *et al.*, 1988). Estavam dentro das responsabilidades das instituições a creditação ou pagamento de benefícios financeiros para o jovem fotógrafo e a pessoa fotografada. Na proposta Olhares em Foco as fotografias eram de propriedade dos jovens fotógrafos, no entanto concediam os direitos de autor para a investigação (ver Anexo IV). Isso para responder a uma das preocupações éticas propostas por Karlsson (2007) sobre a posse das imagens. Assim, as entidades acolhedoras comprometeram-se a facultar o crédito à imagem caso esta viesse a ser publicada ou usada para benefício institucional. Sobre a posse das imagens, cada jovem ficou com as cópias das suas fotografias num CD e a instituição acolhedora era responsável por todas as imagens produzidas, estando encarregada de solicitar a

permissão para divulgação e publicação aos autores e facultar as fotografias, caso os participantes envolvidos as necessitassem.

A questão dos benefícios comerciais foi particularmente pertinente na conceção desta investigação, já que as comunidades que acolheram a proposta possuíam um acesso muito limitado à geração de renda e oportunidades financeiras. A possibilidade de construção de uma carreira profissional de fotógrafo e de venda das imagens fotográficas foi uma preocupação levantada inicialmente, tanto pelos jovens quanto pelos seus pais, responsáveis e, em alguns casos, pelos membros da comunidade, como veremos nas análises. Para que não fossem criados constrangimentos, todos os recursos para compra de equipamento e destinados às exposições foram partilhados com os jovens envolvidos, de forma transparente. Apesar de todas as instituições não cumprirem por completo com essa diretriz de orçamento e gastos participativos, os jovens tiveram uma noção dos valores gastos no projeto Olhares em Foco e na condição voluntária do investigador.

Enquanto Wang e Redwood (2001) insistem que os fotógrafos devem possuir as imagens que produzem e receber um honorário se as imagens forem usadas em publicações que resultam em lucro, não foram abordadas questões que acarretam suspeitas a uma possível exploração dos mesmos. Esta investigação se posicionou a favor da venda das fotografias na condição dos recursos serem destinados à aquisição de equipamentos e necessidades estruturais que proporcionassem a sustentabilidade e continuidade do grupo de jovens. Apesar de não exercer um controlo e acompanhamento adequado após ter saído do campo, foram apresentadas aos jovens e as organizações estratégias e dinâmicas que pudessem rentabilizar ações que mobilizassem recursos financeiros para o grupo, como formações multiplicadas a outros jovens e instituições, oferta de serviços fotográficos e apoio, organização e curadoria de exposições fotográficas. Sobre este aspeto concordamos com a proposição de Guillemin e Drew (2010), de que “enquanto os pesquisadores visuais podem ter o cuidado de utilizar material de investigação de forma ética e respeitosa, não podemos prever como o material pode ser tomado e usado por outros” (2010: 181), e que as fotografias têm o potencial para assumir uma vida própria e isso não pode ser acompanhado de forma sistemática após o término da intervenção social em cada contexto.

Notas conclusivas

Os métodos eleitos a serem implementados num projeto de investigação-ação participativo, como o Olhares em Foco, exigiram um estudo minucioso acerca dos objetivos e questões da pesquisa, além dos procedimentos éticos aliados aos desejos e interesses dos jovens participantes. Traçar esse percurso lógico foi essencial para a criação de novos espaços de representação juvenil e ajudou a evitar dinâmicas de poder tradicionais estabelecidas entre os investigadores sociais e os jovens envolvidos.

Apresentamos nossas escolhas metodológicas que tiveram resposta direta nos resultados e análises encontradas. Foi importante compreender que o objetivo desta investigação qualitativa não era a generalização dos resultados, mas a interpretação dos acontecimentos e vivências pertinentes a uma amostra de jovens, selecionada de para falar das suas problemáticas, angústias e inquietações. Assim, os resultados deste estudo não podem ser tomados como generalizáveis para os contextos juvenis nacionais de cada território, por serem uma amostra de conveniência. Descrevemos as escolhas para o trabalho realizado, através da fotografia participativa e de todo o referencial teórico já desenvolvido, mencionando o processo dinâmico feito a partir desta experiência, em específico. Nos próximos capítulos detalharemos nosso objeto de estudo e campo empírico, analisando criticamente as influências das perspectivas do investigador, considerando os impactos sociais e investigativos da pesquisa.

PARTE III

CONTEXTOS E RESULTADOS

CAPÍTULO 6 – O PROJETO OLHARES EM FOCO

Abordagem introdutória

Após a apresentação dos referenciais teóricos e das metodologias que fundamentam esta tese, propomo-nos desenvolver uma síntese sobre a plataforma de investigação-ação participativa, fundamentada no do projeto Olhares em Foco, pormenorizando de forma descritiva e analítica os contextos sociais, os jovens participantes, as estratégias e as logísticas aplicadas neste trabalho. A fotografia participativa foi utilizada como ferramenta de intervenção social com a finalidade de explorar os interesses investigativos e sociais deste trabalho.

Começaremos este capítulo por apresentar os contextos sociais em que o projeto Olhares em Foco foi desenvolvido, detalhando algumas das suas problemáticas e indicando as escolhas tomadas no trabalho empírico. A caracterização dos grupos de jovens e o modelo participativo de investigação serviu-nos para refletirmos as questões levantadas na metodologia, contextualizando os territórios e algumas de suas dinâmicas.

O objetivo que segue foi de mapear a nossa experiência de participação através de uma análise das estratégias de investigação utilizadas, cruzadas com as realidades dos contextos sociais. Todo o processo de contextualização serviu para descrever as mudanças a nível individual dos jovens envolvidos como forma de compreendermos o desenvolvimento de competências técnicas e habilidades psicossociais associadas à participação neste estudo (Wallerstein e Bernstein, 1988). Destacamos alguns constrangimentos relativos ao longo do processo de participação, observando os potenciais efeitos e danos, positivos e negativos, incididos sobre os adolescentes (Minkler e Wallerstein, 2003). Esse capítulo serve-nos ainda de encadeamento para nossas análises referentes as representações visuais e os processos que virá em seguida e fundamentará nos resultados obtidos e nas categorias e variáveis selecionadas. As imagens foram o suporte que nos levou a uma compreensão das perspectivas e necessidades ilustradas nas fotografias e avaliadas através do processo dialógico.

6.1 Aplicação da metodologia visual participativa: O projeto Olhares em Foco

Conforme descrito, a investigação através da proposta Olhares em Foco foi realizada com três grupos de jovens inseridos em ações sociais organizadas por instituições de base comunitária que trabalham com projetos de intervenção social nas áreas da infância e juventude. Duas organizações foram contactadas para que o estudo fosse realizado. No Brasil, foram estabelecidas conexões com a ONG *ChildFund* Brasil e em Portugal com o Projeto Esperança, financiado pelo Programa Escolhas. A proposta inicial do projeto foi desenhada em 2005 com o objetivo de trabalhar a fotografia participativa como ferramenta comunicativa com jovens provenientes de contextos de exclusão e tinha a finalidade exclusiva de intervenção social. Em 2009, quando esta pesquisa doutoral foi iniciada, e em 2011, quando foi implementada pela primeira vez, a iniciativa passou a integrar novos e complementares objetivos, justificativas e respostas para as distintas problemáticas que nos propusemos enfrentar. Foi quando a ação aspirada adquiriu uma função científica participativa, em que diferentes dimensões e questões passaram a ser adaptadas.

O projeto Olhares em Foco foi elaborado para ser executado em quatro etapas. Quando foi construída a proposta foi previsto que apenas a primeira e, possivelmente a segunda, poderia ser acompanhada. Isso deveu-se ao modelo de sustentabilidade e continuidade em que o projeto foi estruturado para seguir. Como todas as oficinas foram implementadas com o apoio de organizações sociais, a ideia teria que convergir com uma estratégia pela qual gradualmente os jovens e o projeto poderiam adotar novos rumos, autónomos e escolher diferentes formas de expressão e representação. A partir da terceira etapa, um processo de emancipação e incidência política foi pensado para ser executado com o intuito de avaliar qual poderia vir a ser o meio mais eficaz para a promoção da voz e participação dos jovens envolvidos na ação social. Neste caso, poderiam continuar a utilizar a fotografia, substituir ou agregar novos e diferentes modelos comunicativos de expressão como a rádio, o vídeo, o teatro, os meios digitais, redes sociais, entre outros.

As quatro fases de desenvolvimento do projeto Olhares em Foco são denominadas de: *Capacitação*, *Multiplificação*, *'Advocacy'* e *Sustentabilidade*. Com o

conhecimento de que uma intervenção social consolidada requer tempo, esta investigação avaliou os resultados obtidos apenas na primeira fase.

1 – Capacitação: Nesta etapa foram identificados os contextos nos quais a proposta foi aplicada e os agentes sociais que deram suporte à mesma. Realizou-se a seleção, mobilização e sensibilização das organizações acolhedoras do projeto Olhares em Foco e os jovens participantes, com a finalidade de desenvolver uma reflexão crítica sobre as temáticas sociais escolhidas que os afetavam. A fotografia passou a ser a ferramenta de expressão e elemento fomentador dos debates acerca das problemáticas, recursos e necessidades comunitárias e individuais. Nesta fase foram dinamizadas oficinas de formação para grupos de jovens, organizados encontros e saídas fotográficas que resultaram em exposições dentro e fora das comunidades. Grande parte dos projetos desenvolvidos pelo investigador ou com o acompanhamento do mesmo se encontram nesta etapa de execução. Torna-se delicado estruturar um grupo sólido e com possibilidades de continuidade com pouco tempo de intervenção e muitas vezes sem o apoio das organizações. Além disso, as atividades de fotografar não foram demandas individuais e comunitárias e talvez esse não seria o modelo comunicativo pelo qual os jovens envolvidos gostariam de se expressar (Colantonio, 2008).

2 – Multiplicação: Esta foi a segunda fase elaborada, que consistia na identificação dos jovens mais participativos e interessados para que estes pudessem vir a ser agentes multiplicadores do projeto Olhares em Foco. Com todos as ferramentas e documentos de desenvolvimento e avaliação da proposta partilhados, os jovens seriam incentivados a replicar as oficinas em diferentes grupos e contextos. Neste sentido, todos os materiais pedagógicos, logísticos e avaliativos foram compartilhados com os jovens envolvidos na fase 1. O apoio e acompanhamento da execução são realizados pelas organizações acolhedoras e pelo investigador. Apenas dois grupos de jovens, um no Vale do Jequitinhonha e outro no Sertão cearense do Cariri (no qual foi capacitado por outro formador, sob a mesma proposta), avançaram para a segunda fase e dinamizaram formações em outras comunidades. As oficinas decorreram auxiliadas pelo investigador e pelos técnicos das organizações.

3 – Advocacy: É nesta etapa que os grupos de jovens deveriam estar formados e mobilizados para identificar as necessidades, problemáticas e soluções de cada contexto, com o intuito de construir uma agenda estratégica direcionada para uma possível e futura mudança social. Assim permitiria um desenvolvimento comunitário estruturado

através da interlocução com agentes decisores de políticas públicas, através de um processo de incidência política (Boylan *et al.*, 2000; Boylan, 2005). Como mencionámos, a partir desta fase é possível que a fotografia não seja mais a ferramenta e os próprios jovens identifiquem outros meios para comunicarem e expressarem suas inquietações e vozes. Modelos de monitorização e intervenção, junto à representantes políticos e instituições, devem ser organizados para que uma ação social eficaz, permitindo uma inversão das relações de poder e utilização dinâmicas criativas e estruturadas nos interesses coletivos (Young e Everitt, 2004).

4 – Sustentabilidade: Possivelmente essa fase virá a ser a mais complexa e difícil de ser avaliada e acompanhada, devido ao seu carácter autónomo. Um plano de sustentabilidade da proposta foi elaborado com a finalidade de proporcionar uma continuidade ao processo. Esta etapa favorecerá o reconhecimento de estratégias para geração de renda e oportunidades de sustentabilidade garantidas pela prestação de serviços, direitos de autor e formação profissionalizante, garantidos a partir de uma institucionalização dos grupos de jovens. Esta pode ser alcançada pela emersão de grupos sociais formais, cooperativas, redes de organizações, entre outros modelos que proporcionarão diferentes caminhos a percorrer e novos objetivos.

Com o apoio do ChildFund Brasil, o projeto Olhares em Foco foi dinamizado em duas comunidades no estado brasileiro de Minas Gerais, uma rural e outra urbana, onde foram realizadas formações e encontros fotográficos cinco dias por semana e durante quatro semanas, com cada grupo de jovens, entre Março e Maio de 2011. O terceiro território foi o concelho de Loures, distrito de Lisboa, onde a oficina foi realizada em encontros semanais entre os meses de Outubro de 2011 e Fevereiro de 2012. Os módulos de aprendizagem do projeto Olhares em Foco foram reestruturados em cada contexto onde foi implementado. A ordem dos encontros era reorganizada para suprir as necessidades do campo antecipadamente e no decorrer das atividades, e algumas temáticas foram inseridas e excluídas durante o processo (ver em Anexo II). Mesmo assim, quatro metas comuns foram os pilares estratégicos de execução da primeira fase do Olhares em Foco, baseadas no plano de transformações comunitárias proposta por Wang (2006) e Palibroda *et al.* (2009).

1- Sensibilização e seleção dos jovens participantes e dos técnicos das instituições acolhedoras que iriam acompanhar o projeto. 2- Encontros iniciais de formação, a partir de dinâmicas e vivências, que facilitassem um processo de

aprendizagem lúdica e participativa dos conteúdos e diálogos fundamentados na garantia de direitos, sistema de proteção e valorização da identidade pessoal e coletiva dos jovens. 3- Produção das fotografias e debate sobre as dificuldades, escolhas, enquadramentos e os objetivos que desejavam obter com as imagens captadas (ver em Anexo V). 4- Edição, divulgação e montagem de uma exposição fotográfica constituída em torno dos debates sobre as imagens, as necessidades, os recursos e as problemáticas comunitárias e pessoais.

Na concepção da proposta, o acompanhamento do técnico vinculado à organização, além de mediar e facilitar às relações com os jovens, também proporcionaria a possibilidade de continuidade, mesmo com a ausência do investigador. O projeto foi idealizado para que a partir dos documento e do conhecimento das ferramentas, os técnicos de intervenção social, com o apoio dos jovens envolvidos, poderiam dar seguimento a proposta. Somente na Vila Santana do Cafezal esse acompanhamento não foi possível, devido a pouca quantidade de técnicos e acumulações de funções.

Em relação ao cronograma de execução foram criadas quatro metas que estiveram fundamentadas nos quatro módulos de aprendizagem que Lorenz e Kolb (2009) chamaram de *Photovoice Path*: a) Reuniões preparatórias de sensibilização, seleção dos jovens, organização do material didático, b)/c) aquisições de habilidades técnicas de manusear o equipamento, produção de imagens, textos, realização de debates sobre a realidade local e os conteúdos das fotografias e d) exposição fotográfica comunitária (ver em Anexo V). Dentro desta estrutura de oficinas foram trabalhadas a fotografia e seus elementos de poder, segurança e ética; o desenvolvimento de competências técnicas para captação fotográfica; habilidades comunicativa; escolha e seleção de imagens representativas das quais jovens gostariam de projetar e discutir.

A intenção por trás da abordagem estratégica e logística que levou a facilitação das atividades do projeto Olhares em Foco - isto é, como a metodologia foi posta em prática – serviu-nos para criar um ambiente onde o diálogo e, potencialmente, as oportunidades para o pensamento crítico poderiam surgir. As conversas estimularam os jovens participantes a serem capazes de reconhecer e identificar as problemáticas e necessidades pessoais e comunitárias. O reconhecimento e entendimento legítimo das estratégias eram os instrumentos catalisadores que poderiam proporcionar uma possível mudança. O investigador envolveu-se com os participantes com o intuito de promover

um ambiente de respeito mútuo, em que as contribuições individuais de cada um fossem valorizadas e partilhadas. O papel de educador e o educando transitavam entre todos os membros dos grupos num processo participativo de troca de conhecimentos e experiências (Freire, 1970). As atividades descritas no Anexo II - por exemplo, discussões em pequenos grupos, dinâmicas lúdicas, relações e conversas extra oficinas - foram concebidas com o intuito de proporcionar um espaço comunicativo seguro e confiável entre os jovens e o investigador.

Um manual do projeto foi criado e distribuído a todos os jovens participantes com o objetivo de ser uma ferramenta técnica de consulta chamado Apostila Olhares em Foco. O material didático, com 34 páginas foi elaborado pelo investigador a partir de uma linguagem lúdica acerca dos marcos históricos da fotografia, os modelos visuais de intervenção social, a composição fotográfica, os tipos de câmaras, os símbolos, a conduta ética de uso das imagens, entre outros tópicos. O guia foi ilustrado e teve a finalidade de poupar tempo das oficinas destinado a explicação dos procedimentos técnicos, focando-se numa estrutura dialógica sobre as imagens produzidas pelos participantes.

6.2 Descrição dos projetos desenvolvidos

6.2.1 A Comunidade Pega: um contexto rural

Minha chegada à Belo Horizonte foi na noite do dia 13 de Março de 2011. Já na manhã seguinte fui ao escritório do ChildFund Brasil, que fica no centro da cidade, para conhecer a estrutura e a equipa técnica. Os dias 14 e 15 foram reservados para apresentação da proposta. Para mim os objetivos investigativos estavam claros e iriam ser trabalhados, mas necessitava ainda fechar a contrapartida da intervenção social que deixaria para as organizações, comunidades e jovens com quem trabalharei. Durante estes dias o material didático foi revisado, assim como a logística, deslocação, alimentação e estadia do investigador nas duas comunidades. Os equipamentos listados por mim foram comprados e conferidos. O Vale do Jequitinhonha é um local com pouca infraestrutura e serviços. Não podemos deixar lacunas logísticas para serem resolvidas no campo, porque a comunicação lá será bastante precária. Levo comigo todos os equipamentos fotográficos, um gravador, uma câmara de vídeo e materiais.

Extrato do Diário de Campo do dia 16 de Março de 2011

O primeiro grupo de jovens a ser envolvido no projeto Olhares em Foco foi formado por adolescentes da comunidade quilombola do “Pega” (Imagem 1). O Pega fica a 10km, de estrada de terra, do município de Virgem da Lapa, localizado na região do Médio Vale do Jequitinhonha, no norte do Estado de Minas Gerais. A viagem de carro partiu da capital mineira, Belo Horizonte, no dia 16 de Março de 2011. Após 12 horas de trajeto, chegamos à cidade conhecida como “Princesinha do Vale”. Sua alcunha é devida à limpeza urbana e às flores nos canteiros, paisagem incomum do sertão semiárido. Por estar localizada no alto de uma chapada possui um clima mais ameno do habitual calor da região.

Fiz a viagem com o assessor de campo do ChildFund para o Vale do Jequitinhonha. Virgem da Lapa fica a 716km de estradas precárias ao norte de Belo Horizonte. Esta, apesar de ser uma BR (estrada rodoviária federal), possui um trecho de 70km de terra batida, bastante perigosa e acidentada. O assessor conhecia bem o caminho pois ia quase todos os meses às reuniões no escritório nacional da instituição. Foi com pouca frequência que cruzamos com carros de passeio e motos. Apenas alguns autocarros e caminhões carregados de carvão vegetal cruzavam conosco numa paisagem coberta por extensas plantações de eucalipto.

Extrato do Diário de Campo do dia 16 de Março de 2011

O ChildFund sugeriu a região do Vale do Jequitinhonha pela falta de projetos sociais com jovens. A proposta foi apresentada para duas instituições de locais, mas aceite apenas pela *Associação de Promoção Infantil Social e Comunitária – Aprisco*. A Aprisco atua na região desde 1979 como Organização Social Parceira (OPS) do ChildFund. Beneficia 28 comunidades e cerca de 1.500 indivíduos com programas sociais que envolvem crianças, jovens e famílias. A OSP era coordenada pela assistente social Maristânia Martins e desenvolvia atividades na comunidade com os jovens em música, dança afro e informática. O Pega possuía um centro de inclusão digital com dez computadores, doado pelo “Programa Telecentros Comunitários” do Ministério das Comunicações⁸⁹. Apesar de a iniciativa prever recursos para a instalação do sinal a Internet, não existia acesso à rede e a telecomunicações na comunidade.

⁸⁹O programa iniciou em 2004 e tem como objetivo a doação de computadores, mobiliários e sinal de Internet para a instalação de Telecentros Comunitários em diversos municípios brasileiros.

Embora sugerido pelo investigador que o grupo fosse composto por 10 a 15 jovens, com idades entre 12 e 18 anos, a coordenadora da Aprisco informou que os adolescentes ficaram bastante entusiasmados, aumentando o número de participantes para 20. Destes 25% eram rapazes e 75% de raparigas. Apesar de duas jovens possuírem 20 e 21 anos, fora da idade prevista, a média etária foi de 15,4 anos (Imagem 5). O projeto Olhares em Foco iniciou no dia 17 de Março de 2011 e seguiu até o dia 1 de Abril de 2011, somando 14 encontros de quatro horas cada, totalizando 56 horas/oficinas. Os encontros foram realizados no Telecentro na comunidade todas as tardes, das 13h às 17h. Os jovens fizeram 2.057 fotografias durante o projeto. Destas, 41 foram apresentadas na exposição comunitária intitulada pelos jovens de *Nosso olhar sobre o Pega*, realizada no dia 31 de Março (Imagem 6). Oito câmaras fotográficas digitais foram utilizadas. Duas técnicas da Aprisco acompanharam todas as oficinas, reuniões e saídas fotográficas. Durante as manhãs, antes de cada encontro com o grupo de jovens, foram realizadas reuniões internas com as técnicas para avaliação e partilha dos processos. O projeto foi iniciado no Brasil, contudo ainda sem nome, sendo chamado apenas de ‘oficina de fotografia’. Foi na comunidade do Pega que os jovens intitularam a proposta de Olhares em Foco.

Jovens	Pseudónimos	Género	Idade	Escolaridade	Nº de Fotografias
1	Adélia	F	18	11º ano	65
2	Alcione	F	12	7º ano	159
3	Célio	M	18	9º ano	110
4	Eduarda	F	21	Concluiu	215
5	Elisabete	F	12	9º ano	106
6	Gal	F	12	8º ano	86
7	Giovana	F	15	11º ano	146
8	Joaquim	M	12	7º ano	87
9	Jonathan	M	11	7º ano	97
10	Jorge	M	15	11º ano	140
11	Joana	F	15	11º ano	74
12	Keila	F	16	10º ano	52
13	Márcia	F	18	Concluiu	63
14	Marcelo	M	17	10º ano	92
15	Naomi	F	13	9º ano	92
16	Nádia	F	16	11º ano	81
17	Nara	F	18	11º ano	30
18	Thamires	F	15	11º ano	255
19	Thatiana	F	14	9º ano	69
20	Vanda	F	20	Concluiu	38
20	-	25% M	Média	-	2057
Jovens		75% F	15,4		

Tabela 2: Projeto Olhares em Foco na Comunidade Pega (Vale do Jequitinhonha)

Para contextualizarmos a comunidade Pega e o Município de Virgem da Lapa, apresentamos alguns dados. De acordo com o Censo 2010, Virgem da Lapa possuía 13.619 habitantes (IBGE, 2010). Destes, 51% eram agricultores. A cidade está entre os mais baixos índices de desenvolvimento humano (IDH) e renda per capita, assumindo a 3.977ª posição de qualidade de vida, dos 5.563 municípios brasileiros. 9% da população sobrevive com menos de 70 reais por mês (IBGE, 2010), considerado abaixo da linha de pobreza pelo Banco Mundial e cerca de 10% dos residentes possuem apenas os rendimentos advindos dos programas assistenciais governamentais, como Bolsa Família e Bolsa Escola (IBGE, 2010). A mortalidade infantil atinge as 45,5 mortes para cada 1000 crianças nascidas (DataSUS, 2010), longe da meta máxima de 17,9 previsto pelos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) para 2015.

A comunidade do Pega faz parte dos inúmeros vilarejos rurais pertencentes ao município de Virgem da Lapa. Situada na margem esquerda do rio Araçuaí (Imagem 2), a vila quilombola é constituída por descendentes de escravos fugidos de propriedades agrícolas da região, ainda na época da escravatura. A comunidade do Pega foi reconhecida como quilombola em 2007, pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). Residiam em 2011 cerca de 50 famílias no local.

Segunda informação adquirida com uma anciã da comunidade, a senhora Joana Nascimento, de 88 anos durante a época de escravidão havia uma fazenda do outro lado do rio Araçuaí onde hoje se encontra o município de Francisco Badaró. A neta de escravos conta que na altura havia uma grande quantidade de negros que trabalhavam no plantio de arroz, algodão e outros produtos agrícolas. Estes eram fortemente espancados pelos seus senhores. Muitos tentavam fugir atravessando o rio a nado. No momento da fuga os capitães-do-mato (responsáveis pela manutenção dos escravos no trabalho) gritavam: pega... pega. Dona Joana me disse que alguns conseguiam fugir e se instalar na outra margem do outro lado do rio. Por isso o local ficou conhecido como “Pega”. Os que eram capturados ficavam amarrados durante dias num tronco e eram chicoteados. Estes serviam de exemplos para coibir outras fugas. O tronco permanece na outra margem do rio Araçuaí que segundo a moradora guarda a memória de um período sofrido que marcou a história dos descendentes desta comunidade.

Extrato do Diário de Campo do dia 17 de Março de 2011

O cadastro oficial do governo brasileiro reconhece a existência de 1170 comunidades quilombolas, apesar de organizações não-governamentais estimarem ser mais de três mil comunidades. Segundo organizações de defesa dos direitos

quilombolas, em Minas Gerais existem 450 comunidades, apesar de somente 204 serem reconhecidas legalmente. A maior concentração dos quilombos está no Vale do Jequitinhonha, que ocupa 14,5% da área do Estado.

O Vale, como é conhecido, é formado por 80 municípios nos seus 85 mil km², mas tem uma densidade populacional de apenas 13 hab./km² (Nascimento, 2009). A região é considerada como uma das mais pobres do Brasil, apesar de ser abundante em recursos minerais (com reservas expressivas de diamante, ouro e outros metais preciosos que dão nome a algumas cidades). Cerca de 75% da população vive em áreas rurais a praticar uma agricultura e pecuária de subsistência. A partir da década de 70 a região recebeu diversas designações como “bolsão de pobreza”, “região problema”, “ferida de subdesenvolvimento”. Em 1974 a ONU batizou o Vale do Jequitinhonha de “Vale da Miséria”. A alcunha, que deveria servir para chamar a atenção das autoridades para a situação de exclusão da região, apenas reforçou o estigma, afetando a autoestima dos moradores.

Para Ribeiro (1997), a zona também foi conhecida por muitos anos pela sua forte “exportação sazonal de trabalhadores não qualificados para o Sudeste do Brasil” (1997: 13). Após anos de extração mineral sem controle a região foi tomada pelo plantio de eucalipto de grandes áreas e produção de carvão vegetal, utilizado nas usinas siderúrgicas (Guerrero, 2009). Em meados dos anos de 1970, a atividade econômica foi apresentada como solução à miséria no Vale. No entanto, além de ter provocado um impacto ambiental com prejuízos devastadores, piorou significativamente o quadro socioeconômico (Moura, 1988), desarticulando a produção dos pequenos produtores agrícolas e forçando a juventude local a abandonar as escolas e migrar para as colheitas de café, soja e cana-de-açúcar em São Paulo, Rio de Janeiro, Goiás e Mato Grosso. Os jovens levam consigo o desejo de ajudar às famílias, mas também de adquirir bens de consumo (Guerrero, 2009). O crescimento populacional em algumas cidades chega a ser negativo devido às migrações sazonais (Quiroga e Rezende, 2002).

Em visita a casa de uma moradora da comunidade, o senhor Camilo de 80 anos contava que todos os anos ia para o corte da cana-de-açúcar. Assim como muitos “boias frias” (como são chamados os cortadores de cana por comerem marmitas frias), os homens da comunidade do Pega passam entre oito e nove meses fora de casa e acabam por formar outras famílias na área de cultivo. Segundo o senhor Camilo, a vida dos cortadores de cana é bem sofrida e o Pega possui muitas baixas masculinas que emigram para as safras agrícolas. Alguns vão em Março e só voltam em Dezembro ou no ano seguinte.

Enviam dinheiro para as suas famílias e as mulheres, que ficam encarregadas de cuidar dos filhos e das pequenas lavouras na horta comunitária. Algumas frutas, legumes e animais são vendidos na feira que acontece todos os sábados pela manhã em Virgem da Lapa. Os homens com mais de 40 anos possuem a pele e um semblante castigados do árduo trabalho que fizeram expostos ao sol forte. Outro morador afirmava que foi três vezes para o corte da cana e que hoje em dia a situação do trabalhador é bem melhor. Dizia que antes ficavam cerca de 300 homens em barracões sem nenhum conforto ou higiene, com filas para tomar banho, para lavar a roupa. Acordavam às 4h e tinham que estar prontos às 5h para irem a lavoura da cana-de-açúcar. Trabalhavam até às 18h. Disse que as condições eram indignas e que o trabalho era quase escravo. Os cortadores de cana ganham por metro quadrado cortado. Alguns descreveram que atualmente as condições melhoraram muito, mas ainda confessavam a dificuldade de passar tanto tempo longe da família.

Extrato do Diário de Campo do dia 18 de Março de 2011

Muitos jovens rapazes da comunidade do Pega vão todos os anos para as colheitas, abandonam as escolas e seguem com pais, tios e irmãos mais velhos para os trabalhos no Sudeste e Centro-Oeste brasileiro. Por grande parte do ano a comunidade é residida por mulheres, crianças e adolescentes rapazes, até os 15 ou 16 anos. Alguns destes entram no circuito de outra atividade bastante recorrente no Vale do Jaquitinhonha, a de prostituição infantil e exploração sexual. A região apresenta elevados índices de crianças e adolescentes que vendem seus corpos nas estradas, local famoso entre os camionistas. “A atividade que chega a movimentar a economia local da região do Médio Vale e cria feridas profundas” (Machado *et al*, 2006: 13). Apesar de nossa convivência ter sido breve, não identificamos nenhum jovem da comunidade que se prostituía ou era explorado sexualmente nas estradas.

Percebi que havia muitas raparigas na listagem dos jovens participantes do projeto e decidi visitar a casa de cada participante para conhecer os pais e para que me conhecessem. Numa comunidade rural alguns cuidados devem ser levados em consideração, especialmente com a submissão de género e a cultura patriarcal da região. O sistema social é sedimentado numa estrutura rigidamente machista. A partir da experiência de facilitar projetos sociais com adolescentes, e por me considerar jovem também e fora daquele círculo, sempre tomei algumas precauções relativas ao género.

Extrato do Diário de Campo do dia 18 de Março de 2011

As maioria das casas da comunidade do Pega são rusticas, de tijolos aparentes, chão de terra e com poucos cómodos. Não existe mercado local, apenas um bar que era

o ponto de encontro dos pais e dos jovens que iniciavam o consumo de álcool um tanto precoce, devido a falta de atividades ofertadas aos adolescentes. A maioria da renda das famílias da comunidade, além de ser advinda do envio de dinheiro das migrações sazonais, era também proveniente da venda de produtos agrícolas e dos auxílios assistenciais oferecidos pelo governo.



Imagem 1: Comunidade Pega (Marcelo, 20.03.2011)



Imagem 2: Rio Araçuai (Marcelo, 24.03.2011)



Imagem 3: Produção artesanal de queijo de cabra (Márcia, 24.03.2011)



Imagem 4: Horta comunitária (Thaiana, 21.03.2011)



Imagem 5: Grupo de jovens da comunidade do Pega



Imagem 6: Exposição “Nosso olhar sobre o Pega”

Em 2003, o programa Fome Zero e grande parte dos projetos assistenciais atuais, no Brasil, priorizam cinco esferas emergenciais: 1. Municípios do semiárido nordestino e do Vale do Jequitinhonha; 2. Acampamentos e assentamentos rurais; 3. Aldeias indígenas em estado de subnutrição; 4. População que vive nos e dos lixões; 5. Comunidades quilombolas. A comunidade do Pega encontra-se em duas destas esferas emergenciais, possuindo um alto índice de apoios financeiros governamentais. Apesar de ter efeitos de melhoria nas condições de vida dos moradores, especialmente referente a alimentação e moradia, a crítica diz respeito à falta de ações complementares ou conexas para se desenvolver uma economia sustentável (Ribeiro *et al*, 2004). De acordo com Ribeiro *et al* (2004) as comunidades, como a do Pega, estão acomodadas na estabilidade dos auxílios sociais, que deixa de produzir e enfraquece o comércio local.

Grande parte dos moradores do Pega e alguns jovens trabalhavam no cultivo de produtos agrícolas na horta comunitária (Imagem 4). A região possui uma forte identidade comunal em que os residentes se organizam, em movimentos de base familiar e comunitária, para a sobrevivência a partir dos recursos naturais disponíveis (Imagem 3). É “estimulada a produção de alimentos resistentes à seca, a comercialização em pequena escala (trocas comunitárias, feiras e mercados locais)” (Ribeiro *et al*,. 2004: 1). Embora os índices de pobreza coloquem o Vale do Jequitinhonha como uma das zonas mais carenciadas do país, é também “uma das regiões com uma cultura de manifestações folclóricas e artísticas culturalmente mais expressivas do Estado de Minas Gerais” (Santos, 2003: 2). A identidade cultural pode ser considerada um potencial econômico para o desenvolvimento da região, fortalecido pelo associativismo e cooperativismo e foi bastante observada no grupo de jovens.

Após três semanas intensas de oficinas foi realizada a exposição fotográfica *Nosso olhar sobre o Pega* (AnexoVII), finalizando as atividades do projeto. Um encontro foi marcado para os jovens selecionarem as imagens que gostariam de expor, e outro apenas para discutir a organização e logística da exibição dos trabalhos. Como os recursos eram limitados e seria exaustivo ter uma exposição com muitas fotografias, optamos por selecionarmos duas imagens por jovem. Com molduras em papel cartão recortadas por eles, as fotos foram dispostas na parede do Telecentro, numa sexta-feira, no final da tarde. O intuito foi ter presente os pais dos jovens, os moradores do Pega e de outras comunidades vizinhas, professores, diretores de escola, vereadores e representantes da prefeitura. Devido à dimensão do município, acreditamos na

possibilidade de conseguirmos a presença destes atores sociais e políticos. Todos os convidados foram, assim como o prefeito e os secretários municipais de cultura e educação.

As mães dos jovens foram envolvidas e cozinham comidas locais para o evento. O grupo de dança e capoeira da associação Aprisco fez uma apresentação e alguns certificados (Anexo VII) foram entregues pela organização acolhedora aos jovens que participaram do projeto Olhares em Foco. Um jornal local e uma rádio comunitária fizeram a cobertura noticiosa e entrevistaram alguns jovens. Três participantes deram os seus testemunhos em público e aproveitaram a presença dos agentes políticos para apresentar suas percepções acerca das necessidades e problemáticas locais. Como estávamos num ano de eleições, tivemos o cuidado para que o espaço não se transformasse num momento de angariação de votos. A exposição cumpriu a função de ser a disseminação de um processo participativo, assim como de momento de *empowerment* e incidência política a que nos tínhamos proposto.

6.2.2 A Vila Santana do Cafezal: um contexto urbano

O segundo território de intervenção do projeto Olhares em Foco foi a Vila Santana do Cafezal. A comunidade é uma das sete vilas que compõem o Aglomerado da Serra⁹⁰, localizado na encosta da Serra do Curral ao sudoeste da região periférica do município de Belo Horizonte. Na capital do Estado de Minas Gerais, residem 2,3 milhões de habitantes, sendo a sexta mais populosa do Brasil (IBGE, 2010). Apesar de na década de 90 ter sido indicada pelas Nações Unidas como a metrópole com a melhor qualidade de vida da América Latina, muitos dos seus habitantes residem em territórios de risco social.

A antropóloga e coordenadora da ONG *Favela é Isso Aí*, Clarice Libânio, afirmou que a cidade possuía, em 2004, 226 favelas, vilas e conjuntos habitacionais precários. A Companhia Urbanizadora e de Habitação de Belo Horizonte (URBEL),

⁹⁰Cabe frisar que existem no Brasil algumas correlações referentes ao léxico urbanístico referente à denominação dos territórios ocupados por favelas. Enquanto no Rio de Janeiro um conjunto de vilas e comunidades periféricas com a característica de favelas é designado por “Complexo” (do Alemão, por exemplo), em Belo Horizonte a mesma tipificação é chamada de Aglomerado (da Serra, por exemplo).

órgão da Secretaria Municipal de Habitação, estimou que, em 2002, 22% dos habitantes da capital estadual residiam em áreas com esse perfil (URBEL, 2002). Segundo ainda a URBEL, 32% dos residentes destas zonas são formados por crianças e jovens com menos de 14 anos e 64% possuem até 30 anos, o que coloca estes territórios com um elevado índice de população jovem e de projetos de cariz social que os atendem.

O Aglomerado da Serra (Imagem 7) é a maior favela da região metropolitana de Belo Horizonte, com cerca de 46 mil habitantes (URBEL, 2002). Gomes (2009) contestou esta caracterização, atualizando esses dados e situando que esse território seria composto por aproximadamente 100 mil pessoas. Apesar das primeiras ocupações terem iniciado nos anos 30, foi nas décadas de 80 e 90 que se registou o maior percentual de crescimento dos domicílios. Os primeiros moradores tinham origem do Vale do Jequitinhonha e interior da Bahia (Cruz, 2010). A falta de serviços básicos de saneamento, saúde, educação e infraestrutura foram resultantes da ausência de políticas públicas por parte dos organismos de gestão municipal, como em grande parte dos territórios de favela no Brasil. Para Cruz (2010), a relação entre a baixa escolaridade e os baixos rendimentos tiveram, e ainda têm, um caráter bidirecional pois forçam uma inserção precoce no mercado de trabalho. Cerca de metade dos moradores de todas as vilas do Aglomerado da Serra possuem uma renda familiar de até dois salários mínimos (IBGE, 2010) (Imagem 10).

Novamente a decisão de implementar o projeto Olhares em Foco na comunidade da Vila Santana do Cafezal (Imagem 8) foi uma indicação do ChildFund Brasil, bem aceita pelo investigador que vislumbrava a possibilidade de realizar uma análise entre o contexto rural da comunidade do Pega e um ambiente urbano. A organização que acolheu o projeto Olhares em Foco na comunidade foi o *Conselho de Pais Criança Feliz*. A associação trabalha com crianças e jovens dos 3 aos 19 anos em ações de desenvolvimento individual e comunitário. Segundo o “Mapa de Equipamentos do Espaço Criança Esperança”, em 2011 havia aproximadamente 44 programas e projetos no Aglomerado da Serra. Como dizia a coordenadora do Conselho de Pais Criança Feliz, a educadora Rose Martins:

“o Aglomerado é um aglomerado de projetos”

Extrato do Diário de Campo do dia 04 de Abril de 2011).

Contudo, os técnicos enfatizavam sempre a necessidade de ocupar o tempo das crianças e dos jovens, para que os mesmos não estivessem nas ruas ou fossem absorvidos pelas possibilidades oferecidas pelo tráfico de drogas.

A sede da instituição remonta à mesma estrutura arquitetônica da favela. Com três andares construídos irregularmente, os jovens estavam ambientados com aquele espaço, ao contrário de mim, que levei algum tempo para me habituar com aquela divisão espacial. As escadas eram estreitas e sem proteção. Notava-se que a construção tinha sido feita por etapas, tal como as casas na comunidade. Visto da janela da associação conseguimos ter uma ideia do tamanho do Aglomerado da Serra. São gigantescas as proporções de construções irregulares e sem estrutura. Por uma extensão de quilômetros espalham-se as invasões, casas feitas de alvenaria e papelão, fios elétricos puxados e emaranhados. Desde o primeiro dia, a sala onde o projeto foi realizado estava cheia de jovens.

Extrato do Diário de Campo do dia 04 de Abril de 2011

O grupo de jovens iniciou com 20 participantes. No entanto, após uma semana, um deles teve que abandonar porque estava de mudança, com a mãe, para uma cidade do interior do Estado. Ao contrário do encontrado na comunidade do Pega, o grupo era formado por 76% de rapazes e 24% de raparigas. A média de idade dos jovens foi de 12,2 anos, um pouco abaixo do que tinha sido solicitado à organização. Segundo a coordenação da instituição social, a carência de rapazes acima dos 14 anos inseridos nas atividades deve-se ao fato da inserção precoce no mercado de trabalho informal, ou ainda, por iniciarem ações ligadas ao tráfico de drogas.

Notei que de alguma forma a oficina tinha muitos jovens com 11 e 12 anos, no qual o projeto não estava bem estruturado para estas idades. Expliquei para a coordenação a dificuldade que seria de dar continuidade a esse grupo depois que eu terminasse os encontros. A possibilidade de multiplicação sem acompanhamento de um técnico do projeto é escassa. [...] A coordenadora me disse que eles perdem todos os dias muitos jovens para o tráfico, especialmente os que ficam mais velhos. Ela me explicou que o tráfico de drogas é um gerador de renda muito forte na comunidade. Muitos dos jovens procuram os primeiros empregos e não conseguem pelo fato de serem provenientes do Aglomerado da Serra. Eles carregam um estigma muito forte de violência. Assim, a atividade ilegal acaba possibilitando oportunidades rentáveis, de respeito e poder para os jovens da comunidade.

Extrato do Diário de Campo do dia 06 de Abril de 2011

O projeto Olhares em Foco iniciou-se no dia 5 de Abril de 2011 e a suas oficinas se estenderam até o dia 30 do mesmo mês, somando 15 encontros, de três horas cada, e totalizando 48 horas/oficinas. Os encontros foram realizados numa sala na sede do Conselho de Pais Criança Feliz todas as tardes, das 14h às 17h. Apenas nas saídas fotográficas um técnico da instituição acompanhava o investigador e o grupo, por questões de segurança. Os jovens chegavam por volta das 13h da escola, almoçavam na instituição e seguiam para as atividades do Olhares em Foco. Foram captadas 2.716 fotografias. Destas, 38 foram apresentadas na exposição comunitária intitulada *Lentes no Cafezal* (Anexo VII), realizada no dia 30 de Abril de 2011. Seis câmaras fotográficas digitais foram utilizadas. Duas a menos que no primeiro campo, por ter sido uma imposição do projeto ao ChildFund Brasil que cada grupo de jovens ficaria com duas câmaras após o término das atividades para uma possível continuidade da proposta. As instituições assumiram a responsabilidade de disponibilizar os dispositivos fotográficos aos jovens participantes do projeto cada vez que necessitassem e não poderiam utilizá-las caso não fossem manuseados por um dos adolescentes participantes da proposta. As outras quatro câmaras restantes retornaram para o ChildFund com o intuito de serem disponibilizadas a outras organizações associadas que se interessassem futuramente em desenvolver a proposta.

Jovens	Pseudónimos	Género	Idade	Escolaridade	Nº de Fotografias
1	Abel	M	15	9º ano	58
2	Andrea	F	14	7º ano	103
3	Camilo	M	12	6º ano	119
4	Cauai	M	11	6º ano	65
5	Dalva	F	11	7º ano	324
6	Denis	M	16	10ºano	60
7	Dorival	M	11	6º ano	230
8	Edgar	M	11	6º ano	289
9	Edilson	M	12	7º ano	57
10	Fernando	M	12	6º ano	43
11	Francisco	M	12	7º ano	116
12	Heloísa	F	13	8º ano	201
13	Jean	M	13	8º ano	171
14	Leonardo	M	14	9º ano	37
15	Natacha	F	11	6º ano	148
16	Ramon	M	10	5º ano	115
17	Tânia	F	13	8º ano	250
18	Victor	M	11	6º ano	93
19	Wendel	M	11	5º ano	237
19	-	24 %F	Média	-	2716
Jovens	-	76% M	12,2	-	

Tabela 3: Projeto Olhares em Foco na Vila Santana do Cafezal (Aglomerado da Serra)

Das sete comunidades do Aglomerado da Serra, a Vila Santana do Cafezal é a que possui a ocupação mais recente, iniciando-se em 1975. Segundo o estudo “Gestão do espaço metropolitano: homogeneidade e desigualdade na RMBH” (2007), a ocupação foi realizada de maneira planejada, a partir de ação conjunta de pessoas conhecidas que estabeleceram um plano de ocupação. Os moradores diziam que havia um indivíduo responsável pela mediação e escolha dos ocupantes, das áreas, do nome das ruas e em entregar os lotes àqueles que ali se estabeleceram. Aos poucos, os moradores sentiram a necessidade de se organizarem para reivindicarem melhorias na comunidade, o que resultou na criação da “Associação Comunitária dos Moradores da Vila Cafezal”. Contudo, apenas nos primeiros anos da década de 80 o poder público local iniciou reordenações urbanas como eletricidade, vias públicas, construção de muros de contenção e chafarizes. Posteriormente, a vila conquistou uma escola estadual e um posto de saúde (PGE-URBEL, 2001). Segundo o Censo 2010, cerca de 7 mil habitantes residem na Vila Santana do Cafezal, que possui aproximadamente 2.100 domicílios. No entanto, acreditamos que os dados oficiais podem não retratar precisamente a realidade local.

Após um breve passeio na comunidade com uma liderança que se chamava por Zilmara (nome fictício), e duas técnicas do Conselho de Pais Criança Feliz tornou-se evidente que os dados do Censo 2010 realizado pelo IBGE estão distantes da representação da realidade. Encontramos muitas pessoas na rua e um comércio bastante dinâmico. As casas são extremamente pequenas, algumas apenas com uma sala que serve como quarto e é dividida por uma cortina. Muitas casas de banho estão fora da habitação. O famoso “puxadinho” (construção irregular que se apresenta como uma extensão ou anexo do imóvel) muitas vezes não é contabilizado estatisticamente. No assoalho, que normalmente fica na parte superior ou traseira das casas, vive outra família, que usa do mesmo sistema de abastecimento de água e energia elétrica. A mediadora comunitária me contou que apenas poucas são as pessoas que pagam as contas de serviços públicos. “A maioria faz os ‘gatos’ e roubam eletricidade e água encanada. Não temos mesmo dinheiro para pagar”, afirmava a mãe de sete filhos adolescentes.

Extrato do Diário de Campo do dia 04 de Abril de 2011

A Vila Santana do Cafezal encontra-se um dos comércios mais variados e dinâmicos do Aglomerado da Serra. O mercado formal e informal convive lado-a-lado nas mercearias, sorveterias, locadoras de vídeo, lojas de roupas, costureiras, açougues,

salões de beleza, bares, restaurantes, casas de jogos eletrônicos, entre outros. As ruas estreitas possuem um formato de um labirinto, sempre ocupadas pelos transeuntes, que por vezes se apertam nas laterais para os carros e as motos poderem passar. Como na maioria das favelas, a ocupação é composta por construções ilegais, agregadas umas às outras (os “puxadinhos”), atendendo às demandas emergenciais: um filho que casou, um parente migrado do interior. A maioria das ruas e becos da vila possuem nomes que fazem referência à música⁹¹: Os moradores dizem que os registros foram feitos por um antigo presidente da Associação de Moradores, que era maestro de uma banda. Na verdade ele iniciou esses “batismos” há algumas décadas e os moradores vêm dando continuidade a essa ideia.

A utilização do termo “vila” em substituição ao “favela” veio como reivindicação das lideranças comunitárias nas discussões e negociações com os técnicos da prefeitura para implantação do Plano Global de Urbanização, no início dos anos 90. A partir de conversa com os jovens o termo “favela” já estaria impregnado de sentidos negativos e pejorativos, reforçando o estigma com relação aos habitantes de população excluída. A partir de então os documentos oficiais passam a vigorar essa nova denominação.



Imagem 7: Aglomerado da Serra, visto pela Vila Santana do Cafezal (Cauai, 06.04.2011)



Imagem 8: Estrutura das casas da Vila Santana do Cafezal (Wendel, 12.04.2011)

⁹¹Entre os nomes encontramos Serenata, Binário, Seresta, Sol Menor, Sustenido, Harpa, Guitarra, Bemol, Compasso, Bandolim, Tonalidade, Banjo, Ritmo, Flauta, Cavaquinho e outros.



Imagem 5: Atividades dos jovens na quadra desportiva da comunidade (*Fernando, 13.04.2011*)



Imagem 6: Jovens inseridos em atividades do Conselho de Pais Criança Feliz (*Victor, 06.04.2011*)



Imagem 9: Limpeza urbana na comunidade (*Victor, 12.04.2011*)



Imagem 10: Vendedor ambulante e comércio informal (*Natacha, 11.04.2011*)

No entanto, a Radio Favela FM é o maior símbolo e sinónimo de orgulho dos residentes, não só da Vila Santana do Cafezal, mas de todo o Aglomerado da Serra. Com as primeiras transmissões ilegais emitidas em 1981, a Rádio Favela se apresenta como “a voz do morro”, “a voz da comunidade”, “a rádio do povo, que fala do povo, para o povo”. Em 1996 recebeu o alvará de funcionamento de rádio comunitária e nos dois anos seguintes condecorações das Nações Unidas pela sua atuação no combate às drogas e à violência. E a emissora se transformou num meio de resistência contra a discriminação dos moradores das periferias da capital mineira. Para Vera França (2002), ao assumir esse lugar de representação dos excluídos a rádio também se propõe a ser uma liderança na conscientização da comunidade em relação a seus direitos, ao tráfico de drogas, à violência e aos problemas enfrentados nas periferias.

Ia e voltava todos os dias do Aglomerado da Serra de autocarro. Durante os percursos ouvia a Rádio Favela, pois pode ser sintonizada em quase toda a Região Metropolitana. Os locutores eram moradores da comunidade e mencionavam bastante a discriminação sofrida pelos que moram na favela por parte dos residentes do “asfalto”. Diferente da maioria dos habitantes o termo favela era um sinónimo do qual retratava sua identidade.

O morro e o asfalto demarcavam dois universos paralelos. Um onde estão as melhores condições de vida e residem os incluídos e o outro que simboliza o lugar dos excluídos e representam o espaço onde concentra-se a violência e a criminalidade. A linguagem utilizada é extremamente coloquial e repleta de informalidade. São constantes os usos de gírias, calões, asneiras e expressões populares que Vera França⁹² intitulou de “favelês” e aproximavam à mensagem ao ouvinte.

Extrato do Diário de Campo do dia 12 de Abril de 2011

Diversos grupos artísticos de *hip-hop*, *funk*, pagode, samba rock e *rap* formam a diversidade das manifestações culturais efervescentes na comunidade (Dayrell, 2001). Quase todos os domingos a noite eram realizados os *Bailes Black*, numa praça da vila.

Convidado por um técnico da instituição fui uma das noites de domingo ao Baile *Black* na Vila Santana do Cafezal. Por volta das 20h, adultos, jovens e crianças se encontravam para exibirem coreografias sincronizadas num clima muito harmonioso e nada tenso. Mesmo com a presença do tráfico, a convivência comunitária se dava no seu apogeu num clima de segurança entre os moradores, contudo com poucos visitantes de fora da comunidade.

Extrato do Diário de Campo do dia 17 de Abril de 2011

Devido à estrutura socioeconómica na qual o Aglomerado da Serra se encontra, é perceptível que o tráfico de drogas tonou-se no maior problema da comunidade, especificamente da juventude. O tráfico cria fronteiras entre as vilas, pois os traficantes demarcam territórios em que exercem controlo da venda de drogas. Em uma das praças da Vila Santana do Cafezal que fica por trás da sede da organização acolhedora é o maior ponto de venda e consumo de drogas da comunidade. Alguns jovens iniciam no tráfico entre os 12 e 14 anos como “aviãozinhos”. Assumem funções de “transportar pequenas quantidades de droga ou mensagens entre os traficantes e os clientes” (Dowdney, 2004: 206). Como o tempo passam a assumir outras posições na estrutura do tráfico como endolador⁹³, olheiro⁹⁴, vapor⁹⁵, soldado⁹⁶ e gerente da “boca”⁹⁷.

⁹²Entre os meses de Março e Maio de 2011, quando foi realizado o trabalho de campo em Minas Gerais, o investigador esteve a participar de um intercâmbio académico nas instalações da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), sob a tutoria da professora doutora Vera França, coordenadora do Grupo de Pesquisa em Imagem e Sociabilidade (GRIS).

⁹³Empacotadores da droga.

⁹⁴Vigilantes que se posicionam estrategicamente nas entradas da favela para comunicar invasões de grupos rivais e operações policiais.

⁹⁵Vende a droga diretamente na boca de fumo (onde se empacota e guarda a droga a ser vendida).

Via-se muitos jovens nos bares e nas diversas entradas da comunidade. Muitos possuíam rádios comunicadores e reportavam todo o movimento ao tráfico local. Sabíamos que existiam pessoas de dentro da instituição com fortes vínculos e parentesco com os líderes locais do tráfico de drogas. A coordenadora afirmou que cerca de um mês antes da nossa intervenção houve uma operação policial com trocas de tiros pela comunidade e a organização foi a primeira a receber um telefonema informando que nenhuma criança ou jovem deveria sair naquela tarde da entidade, pela gravidade e perigo de exposição à violência que decorria.

Extrato do Diário de Campo do dia 4 de Abril de 2011

A demarcação das áreas é estabelecida pelos grupos de controlo do tráfico de drogas e mesmo que um jovem não tivesse qualquer ligação com essa atividade, poderia se sentir ameaçado por fazer parte de outra localidade no interior do Aglomerado. Assim, por um certo medo, a maioria dos jovens não se arriscava tanto no trânsito livre entre as vilas. Um discurso recorrente entre os adolescentes da comunidade era a constatação dessas fronteiras territoriais. Nesse caso, “aceitar” os limites impostos pelo tráfico de drogas era, antes de tudo, buscar a preservação da integridade física dos jovens participantes. Sabiam que não era aconselhado circularem fora da comunidade. Neste sentido, as saídas fotográficas, mesmo que acompanhadas por um técnico de intervenção ou um líder comunitário, estava resumido apenas ao território da Vila Santana do Cafezal. Devido a disputas de pontos de venda de drogas entre quadrilhas rivais existia um real de perigo para a segurança dos jovens.

Apesar de existir uma relação de respeito por parte do tráfico pelas ações dos projetos sociais, estes eram considerados elementos “neutros” por não intervirem nas atividades das quadrilhas. A confirmação deste estatuto era visível nos jovens que participavam no grupo artístico ou estavam envolvidos nos projetos sociais do Aglomerado da Serra. Esse “livre-trânsito” entre as vilas poderia ser possível por serem estes elementos neutros e por não representarem ameaça para o tráfico, na medida em que não pertenciam aos grupos rivais. No entanto, não arriscamos sobre esse estatuto e permanecemos num território seguro.

⁹⁶Segurança armado que defende o território do tráfico.

⁹⁷Responsável pela venda e drogas num ponto específico (Dowdney, 2004: 56).

Eles circulavam entre os traficantes de uma forma muito natural, mas ao mesmo tempo respeitosa. Sabiam que existiam limites e que não podiam fotografar um usuário ou traficante de droga. Eles tinham a consciência das consequências e do que isso poderia causar. Nenhuma foto foi tirada do movimento do tráfico ou de pessoas que estivessem armadas ou vendendo drogas. Eles eram o termómetro da comunidade. Só iam e faziam aquilo que sabiam que não proporcionava um risco para eles e para o grupo.

Extrato do Diário de Campo do dia 6 de Abril de 2011

A data para a exposição fotográfica “Lentes no Cafezal” (Anexo VII) foi escolhida estrategicamente para ser num sábado, 30 de Abril de 2011, que coincidiu com uma campanha nacional de vacinação infantil. O Conselho de Pais Criança Feliz foi um dos poucos pontos de vacinação na comunidade credenciados pela Secretaria Municipal de Saúde. Decidimos concluir o projeto Olhares em Foco com a organização do evento nesta data pela possibilidade de conseguirmos um grande número de moradores da comunidade e por assegurar a presença da maioria dos pais e responsáveis dos jovens participantes, pois não estariam a trabalhar.

As imagens foram dispostas das 9h às 17h na entrada da instituição. Convidamos outras instituições que atuam no Aglomerado da Serra, escolas, centros de assistência social, associações de moradores e poder público municipal. Nos dois dias que antecederam foram impressos diversos cartazes e panfletos e os jovens distribuíram e colaram em pontos estratégicos e comércio da comunidade (Anexo VII). Por ser um centro urbano, os *media* foram contactados pela assessoria de comunicação do ChildFund, que enviou um *press release* para diversos jornais, rádios e emissoras de televisão. Os meios impressos com maior circulação no Estado como o *Jornal Estado de Minas*, *O Tempo e Hoje em Dia* publicaram reportagens. Alguns *websites* noticiosos também divulgaram a exposição através de uma ótica social e até como evento cultural artístico, já que envolvia a fotografia como meio de expressão. No entanto, a cobertura mais expressiva, com grande impacto de visibilidade nos jovens, foi o da Rede Globo de Televisão. O *media* possui uma grande importância na comunicação brasileira, além de ser o canal televisivo com maior audiência no Estado de Minas Gerais e no país.

Dois grupos de capoeira e um de dança local se apresentaram. Representantes das escolas municipais e estaduais estiveram presentes, assim como jovens e técnicos de outras instituições de cariz social que desenvolve ações na comunidade. A exposição foi

posteriormente levada à escola municipal da Vila Santana do Cafezal, onde a maioria dos jovens estudava, assim como a um centro cultural, no Aglomerado da Serra.

6.2.3 A Quinta do Mocho: um contexto multiétnico

O terceiro e último território onde o projeto Olhares em Foco foi realizado foi o bairro social de realojamento da Quinta do Mocho, localizado na freguesia de Sacavém, concelho de Loures, Portugal. O contexto multiétnico estimulou a multiplicidade dos resultados encontrados através da análise dos diversos aspetos por vezes comparativos com as duas realidades brasileiras anteriores. Nesta proposta, a investigação sobre a representação dos ambientes mediatizados da investigadora do CIMJ Lúcia Marôpo, foi integrada ao projeto. O objetivo foi ampliar os procedimentos de análise e solucionar alguns problemas encontrados na investigação-ação desenvolvida no Brasil.

Após o trabalho de campo realizado no Brasil avaliei todos os pontos positivos e negativos da investigação-ação que estava a desenvolver. Duas questões foram apontadas e necessitavam mudar na intervenção que realizada num bairro social, nos arredores de Lisboa. Uma foi a dificuldade em observar e analisar todos os discursos e comportamentos por assumir um duplo papel de formador e investigador. Por vezes, devido à minha experiência e militância social, o interesse inclinava-se mais pelas questões relacionadas à intervenção. A outra dificuldade foi a de trabalhar a temática da garantia e proteção dos direitos dos jovens sobre as imagens que eles captavam. Apesar dos debates focarem-se nos diversos problemas individuais e coletivos, queria aprofundar os direitos. Para solucionar esses pontos negativos, convidei a investigadora Lúcia Marôpo não só para integrar-se à proposta, mas para reestruturá-la. Por possuir uma vasta experiência profissional e investigativa no campo da infância e juventude, a investigadora iniciou dois meses antes na Quinta do Mocho uma proposta chamada *Clube de Jornalismo*, que objetivava analisar com os jovens a cobertura noticiosa do bairro e representação dos grupos juvenis. Assim, conseguia questionar quais eram os seus direitos e se estes estavam a ser cumpridos.

Extrato do Diário de Campo do dia 19 de Outubro de 2011

A Quinta do Mocho, como é conhecido o bairro social de realojamento entre os moradores, é oficialmente designado de Urbanização Terraços da Ponte, desde 2008⁹⁸. O bairro, que serviu de abrigo nos anos 80 para várias famílias provenientes dos cinco países que formam os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), possui uma história anterior a esse período (Esteves, 2004; Letria e Malheiros, 1999). O primeiro plano de urbanização foi de 1960. Devido a divergências entre as empresas construtoras e a Câmara Municipal de Loures (CML), as obras foram adiadas por várias décadas. O Censo de 1991 registou 296 famílias (1093 indivíduos). Dois anos depois o levantamento feito pelo Programa Especial de Realojamento (PER) dava conta de 447 famílias (1495 indivíduos). Letria e Malheiros (1999) ressaltaram que sabendo-se da existência de um possível realojamento, várias pessoas que residiam noutros bairros degradados da área metropolitana de Lisboa, mudaram-se para a Quinta do Mocho com esperança de lhes ser atribuída uma habitação social. No final dos anos 90 Letria Malheiros (1999) apontavam para 3842 indivíduos.

As péssimas condições de habitação obrigaram a Câmara Municipal de Loures a antecipar o processo de realojamento, previsto para 2004. “A primeira fase do realojamento foi concluída em Abril de 2000 e a segunda em Março de 2002” (Ramalho e Trovão, 2010: 43). Foram realojadas 2600 pessoas, acolhidas nos 680 fogos espalhados pelos 93 edifícios, que possuíam tipologias desde o T1 ao T5. O complexo urbanístico, que em 2011 contava com 2837, moradores possui também praças, parques infantis, um centro comunitário com creche, jardim-de-infância e ATL⁹⁹. O projeto previu ainda a reserva de espaços comerciais de 42 lojas no rés-do-chão dos prédios e locais dedicados a cultos religiosos, uma escola, um centro de saúde e uma Casa da Cultura. Apesar do isolamento territorial e da falta de transportes que ligam o bairro a outros, existe na Quinta do Mocho uma grande dinâmica comunitária de comércio representada pelas mercearias, cafés, restaurantes, bares e cabeleireiros locais.

Arquivos fotográficos e relatos nostálgicos dos antigos residentes são o que restam do conjunto de prédios e barracas antes do realojamento. Os jovens, apesar de terem crescido no bairro realojado, são resistentes a nova designação e possuem uma forte identidade a designação Quinta do Mocho. No terreno onde se encontrava o

⁹⁸ Segundo alguns residentes, a alteração da toponímia do bairro provocou embaraço aos seus moradores junto aos serviços públicos, em particular no Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, onde não reconheciam o local.

⁹⁹ Dados da Atualização do Diagnóstico da Rede Social de Loures (2011).

demolido bairro foi construído um condomínio de luxo nomeado de Terraços da Ponte. Apesar das entidades gestoras e políticas intitularem o bairro social e o condomínio com o mesmo nome, os jovens e a maioria dos residentes não reconhecem similaridades e continuam a identificar o bairro social como Quinta do Mocho.

A identidade com o antigo bairro ainda é muito forte, especialmente entre os jovens que tatuam no corpo o nome *Mocho* e fazem inscrições nas paredes e *grafitis* relacionados com a Quinta do Mocho. A designação do bairro de Terraços da Ponte ainda é bastante rejeitada pelos moradores que associam a tipificação ao condomínio de luxo que é separado do bairro apenas por uma avenida.

Extrato do Diário de Campo do dia 19 de Outubro de 2011

A escolha do bairro teve alguns constrangimentos no que toca o interesse das organizações contatadas. Foram selecionadas três instituições de cariz social com trabalhos consolidados no âmbito da juventude na região metropolitana de Lisboa. Duas organizações estavam estabelecidas em bairros de realojamento e uma num “bairro de lata”, a espera do processo de ordenação urbana. A primeira proposta foi enviada em Junho de 2011. Sem sucesso de resposta e interesse das duas primeiras, o projeto Olhares em Foco encontrou acolhimento no Projeto Esperança, localizado na Quinta do Mocho.

Ficamos bastante encorajados em desenvolver o Olhares em Foco num ambiente onde possuía um forte estigma social. O bairro era conhecido pelos altos índices de violência juvenil, furtos e tráfico de drogas. Contudo, nenhum projeto proporcionou uma visibilidade diferenciada da que era feita pela cobertura mediática.

Extrato do Diário de Campo do dia 19 de Outubro de 2011

O Projeto Esperança atua no bairro desde de 2004. A seleção dos jovens que participam das atividades propostas é feita através da sinalização de instituições como a PSP, escolas e famílias. Não é cobrada a frequência nos espaços do projeto, ou sequer nas atividades organizadas. O espaço dispõe de duas salas e um Centro de Inclusão Digital (CID@NET) geridos de acordo com os diferentes horários mediante as idades dos jovens. Ao serviço do Projeto Esperança encontravam-se cinco técnicos remunerados, sendo um coordenador, um mediador comunitário, um animador sociocultural, um técnico de informática e uma psicóloga.

Alguns dias da semana os técnicos do Projeto Esperança, conhecido pelos jovens como “Spot Mocho”, saíam para visitar as famílias dos adolescentes. A maioria é proveniente de famílias monoparentais. Uma vez por mês é feita uma reunião com os pais ou responsáveis, contudo são unicamente frequentadas pelas mães. O Consórcio do Projeto Esperança é formado pela Câmara Municipal de Loures, Junta de Freguesia de Sacavém, Agrupamento de Escolas de Sacavém e Prior Velho e a entidade gestora Associação Unida e Cultural da Quinta do Mocho.

Extrato do Diário de Campo do dia 26 de Outubro de 2011

Após cinco reuniões com a equipa técnica e com o consórcio do Projeto Esperança, ficou acordado em iniciarmos o projeto no dia 19 de Outubro de 2011. A instituição acolhedora informou de imediato que não teria recursos financeiros para apoiar a dinamização da proposta. Com esta condição, foi concebida uma campanha para angariações de equipamentos fotográficos na rede social *Facebook*. O *slogan* foi “Estimule o olhar de um Jovem. Doe sua máquina fotográfica usada ao projeto Olhares em Foco”. Quatro câmaras fotográficas digitais, seis cartões de memória, 12 pilhas recarregáveis, quatro carregadores e três estojos foram doados. Apesar de todo o equipamento ser usado, antigo, de qualidade e resolução limitado, a quantidade não era suficiente para os 17 jovens selecionados. Para resolver essa questão os dois investigadores e a psicóloga que iria acompanhar todas as atividades do projeto emprestaram suas câmaras fotográficas pessoais.

Apesar de a organização ter sido alvo de alguns roubos no passado e furtos de equipamentos fotográficos e de vídeo, acreditávamos que para a plenitude e sucesso da intervenção/investigação era necessário confiar nossos equipamentos aos jovens para que eles pudessem ter o sentido de pertença material do projeto. No início organizamos uma sessão para a construção das regras de uso e empréstimo dos dispositivos fotográficos. Impressionava a eles o fato de não estarmos preocupados se quebrassem ou roubassem os equipamentos.

Extrato do Diário de Campo do dia 26 de Outubro de 2011

Há dois meses a investigadora Lúcia Marôpo dinamizava encontros semanais com o grupo de jovens com o intuito de discutir a cobertura mediática sobre a Quinta do Mocho. A relação estabelecida entre o investigador e o jovem foi realizada de forma gradual a partir de dois encontros para auxiliar na edição de um vídeo que havia sido produzido pelos participantes sobre o bairro, com a supervisão da pesquisadora.

Organizamos uma sessão de esclarecimento sobre o projeto aos jovens, pais, responsáveis e lideranças comunitárias. Na sessão foi apresentado o vídeo produzido pelos jovens do *Clube de Jornalismo* e outro sobre a proposta realizada no Brasil. A equipa do Projeto Esperança verbalizou nunca ter visto a instituição com tantos jovens, familiares e membros da comunidade. Foram convidados ainda os técnicos de ação social da junta de freguesia, da câmara municipal e os representantes do agrupamento de escolas.

Na semana seguinte, foi iniciado o projeto Olhares em Foco, com 15 jovens. Quatro jovens abandonaram a oficina nas primeiras oficinas e seis foram incorporados, concluindo com 17 participantes. Destes, 47% eram rapazes e 57% raparigas. A média etária foi de 13,2 anos (Tabela 4). A proposta seguiu até o dia 2 de fevereiro de 2012. Pelo fato dos jovens estarem com todo o período do dia ocupado pela escola e só terem as quartas-feiras a tarde livres, os 14 encontros de três horas cada foram semanais, totalizando 42 horas/oficinas. As atividades decorreram no bairro entre das 16h e às 19h. Os jovens envolvidos fizeram 726 fotografias durante o projeto e destas 56 foram apresentadas na exposição comunitária intitulada “Mocho na Mira” (Anexo VII), realizada no dia 10 de Fevereiro de 2012 (Imagem 18).

Jovens	Pseudónimos	Género	Idade	Escolaridade	Nº de Fotografias
1	Aretusa	F	11	5º ano	20
2	Carla	F	14	8º ano	97
3	Clarissa	F	15	9º ano	73
4	Ermelinda	F	12	6º ano	96
5	Gustavo	M	12	6º ano	30
6	Iana	F	15	9ºano	49
7	Ingrid	F	12	6º ano	36
8	Iuran	M	15	9º ano	27
9	João	M	12	5º ano	47
10	Lucas	M	15	10º ano	27
11	Marcos	M	15	10º ano	8
12	Marília	F	13	7º ano	17
13	Pablo	M	15	9º ano	9
14	Perseu	M	12	6º ano	43
15	Ronaldo	M	13	6º ano	58
16	Sabrina	F	14	7º ano	7
17	Sheila	F	10	4º ano	82
17 Jovens	-	53% F 47% M	13,2	-	726

Tabela 4: Projeto Olhares em Foco no bairro da Quinta do Mocho (Loures)

Todos os jovens nasceram em Portugal, mas possuíam parentesco direto com pais e avós com descendência africana, com exceção de uma jovem proveniente de Timor Leste. A multietnicidade é visível na Quinta do Mocho, onde 92% dos seus moradores são provenientes dos PALOP. Segundo o Estudo Sociológico da População Residente em Bairros Municipais (2004-2005), levado a cabo pela Câmara Municipal de Loures, os dois grupos maioritários são de origem angolana e são-tomense os quais, em conjunto, representam mais de metade da população do bairro, seguidos dos de origem cabo-verdiana e guineense (15% cada). O estudo apontou ainda que metade da população residente no bairro tinha idades inferiores a 29 anos.

A maioria dos pais dos jovens participantes eram trabalhadores não qualificados ligados à área da construção civil, no caso dos homens e, ao serviço doméstico/limpezas no caso das mulheres. Os familiares dos jovens, pelas baixas qualificações que apresentam, em termos escolares e/ou profissionais, tem sido absorvidos por este tipo de atividades, sendo encarados como mão-de-obra barata e sem reconhecimento a nível profissional e por vezes, social (Santos, 2011). Muitas famílias residentes no bairro sobrevivem também de ajudas financeiras estatais como os rendimentos sociais de inserção e os subsídios de desemprego. Esse é um dos fatores de muitos jovens se encontrarem em situação de desocupação e abandono escolar. A falta de motivação e a garantia de subsídios assistenciais do governo proporcionam um ambiente de desinteresse a alternativas e na participação de atividades complementares.

De acordo com o estudo realizado por Alina Esteves, em 2004 “a taxa de desemprego entre moradores da Quinta do Mocho era de 40%” (Esteves, 2004: 371). Índice que provavelmente pode ter ampliado devido a intensidade da crise económica, desde 2008. A investigadora alertou que “o elevado número de filhos por família faz aumentar o número de indivíduos dependentes” (2004: 371).

Outra razão pela qual se justificou a escolha da Quinta do Mocho para a implementação do projeto deveu-se às problemáticas apontadas pelo Diagnóstico da Rede Social de Loures (2011) referentes às dificuldades associadas ao risco social das populações juvenis. Entre elas o documento assinalou a “insegurança, desocupação de jovens, prostituição, violência doméstica, fraca participação parental, retenções, absentismo e abandono escolar” (Santos, 2011: 534). A Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) do concelho é a terceira com mais processos no país (CPCJ, 2011). Das sinalizações, 23% foram feitas por autoridades policiais, sendo uma parte

significativa “associadas a exposição a modelos de comportamentos desviantes e atividades qualificadas como crime” (Santos, 2011: 205).

A concentração de pessoas com carências económicas, grupos étnicos e imigrantes no bairro gera um processo de estigmatização territorial “sendo este visto como um local propício à proliferação da exclusão social, marginalidade e atividades criminosas e ilegais” (Esteves, 2004: 158). Essas opiniões são alimentadas pelas coberturas mediáticas que reforçam uma visão negativa generalista especialmente sobre os grupos de jovens que lá residem. Como Bartley (1998) explicou, a morada errada pode excluir as pessoas das oportunidades de emprego, visto que esta dá informações sobre a sua posição social.



Imagem 13: Conjunto de prédios da Quinta do Mocho (Gustavo, 18.01.2012)



Imagem 14: Parque infantil do bairro (Sabrina, 02.02.2012)



Imagem 15: Quotidiano dos moradores (Marília, 02.11.2011)

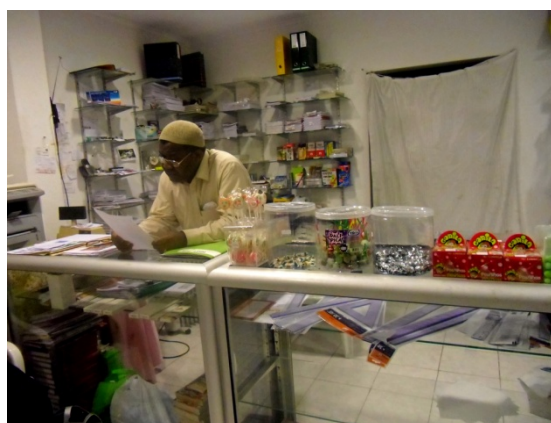


Imagem 16: Papelaria e comerciante local (Clarissa, 23.11.2011)



Imagem 17: Fotos dos jovens participantes da exposição com seus textos.



Imagem 18: Exposição Fotográfica Mocho na Mira visitada pelos moradores do bairro.

Já nas primeiras oficinas do projeto Olhares em Foco foi percebida uma falta de dinâmica associativa e de cooperação institucional entre o Projeto Esperança e as organizações de cariz comunitário e assistencial que atuavam no bairro. Essa individualidade e a falta de ações sociais estratégicas em parceria proporcionaram uma ausência de atividades continuadas e sustentáveis. Os jovens não estavam acostumados a participarem em projetos com objetivos a longo prazo e reflexivos sobre às suas condições e realidades. Essa foi a base de grande parte dos constrangimentos encontrados como a falta de participação, responsabilidade e compromisso com o projeto. Iremos pormenorizar essas problemáticas no próximo capítulo.

Para encerrar as atividades do projeto Olhares em Foco, a exposição fotográfica comunitária foi marcada para o dia 10 de Fevereiro de 2012, uma sexta-feira. O fim da tarde foi o horário escolhido para que os pais, responsáveis e moradores do bairro pudessem participar da mostra das produções, intitulada *Mocho na Mira* (Anexo VII). Os jovens escolheram esse nome por estar associado às representações externas de violência que sofriam, mas de forma metafórica. “A mira pode ser vista tanto como a mira de uma arma como a mira das nossas câmaras que apontamos para o Mocho”, afirmou o jovem Iuran, de 15 anos.

Uma semana antes, os participantes do projeto organizaram-se para distribuir e colar cartazes nos estabelecimentos comerciais e nas entradas dos prédios do bairro que convocavam os residentes para visitarem a exposição (Anexo VII). Alguns convites foram encaminhados para os técnicos de ação social e representantes políticos da Junta de Freguesia de Sacavém e da Câmara Municipal de Loures, bem como ao agrupamento de escolas, universidades e IPSSs que atuavam no bairro e nos arredores. As imagens

foram dispostas na lateral de um dos prédios, externo ao Projeto Esperança. Cada jovem teve uma fotografia tirada por outro participante exposta ao lado de um texto contendo o seu nome, sua idade, o que gostava e o que não gostava no bairro.

Muitos representantes do consórcio do Projeto Esperança estiveram presentes, assim como jovens, pais, familiares e moradores. Houve ainda a apresentação de um grupo de dança e artistas de *hip hop* do bairro. Antropólogos e sociólogos que trabalham as questões da exclusão social e juventude compareceram. Uma semana depois, o canal RTP África fez uma reportagem para o programa “Rumos”. A produção da peça noticiosa foi negociada de forma participativa. A equipa televisiva aceitou colaborar com o processo e esteve durante uma tarde no bairro dialogando com os jovens sobre qual seria a melhor forma de construir a reportagem. Essa experiência despertou a oportunidade dos adolescentes produzirem uma curta-metragem, em parceria com cineastas do Festival de Cinema Itinerante da Língua Portuguesa – FESTIN, no âmbito do projeto “Inclusão Social pelo Cinema”. Entre Fevereiro e Maio de 2012 os investigadores do Projeto Olhares em Foco acompanharam a iniciativa que resultou no filme de ficção *A Balada do Mocho*, com a direção do realizador Francisco Baptista. A obra de vídeo participativo foi exibida no dia 12 de Maio, na 3ª Edição do FESTIN, no Cinema São Jorge, em Lisboa.

6.2.4 Dados quantitativos dos três contextos sociais

Apresentamos uma tabela (Tabela 5) com os dados quantitativos apresentados nos três contextos sociais em que o projeto Olhares em Foco foi desenvolvido. A média de jovens por oficina foi de 18,6 jovens, sendo no Pega com mais raparigas, na Vila Santana do Cafezal com mais rapazes e apenas na Quinta do Mocho com uma maior igualdade de género. As idades foram dos 10 aos 21 anos, mas o maior número de jovens participantes foi entre os 12 e os 16 anos, com uma média global de 14 anos. Na Quinta do Mocho foi onde a execução do projeto foi mais longa, contudo a que possuiu menos horas/oficinas devido a disponibilidade dos jovens apenas das quartas-feiras a tarde. Diferente do contexto brasileiro, em que os encontros foram realizados de forma mais intensiva, com oficinas diárias durante toda as tardes.

Todas as exposições foram realizadas sempre no fim da tarde para uma maior participação dos pais e da comunidade. No Brasil, duas fotos foram escolhidas por cada jovem para serem impressas e expostas, enquanto em Portugal foram três fotografias. Contudo, em todas as exposições fotográficas o restante das imagens não impressas foram projetadas numa das paredes do espaço com música, onde os visitantes poderiam sentar e observar as imagens produzidas durante o projeto. Devido a falta de qualidade dos equipamentos fotográficos doados utilizados na Quinta do Mocho e outros constrangimentos técnicos, a quantidade de fotografias produzidas foi abaixo das captadas no Brasil. Muitas câmaras tinham cartões de memória com fraca capacidade de armazenamento e baixa qualidade de resolução. Todas eram a pilhas e eram poucas que conseguiam segurar por um razoável tempo a carga. A maioria descarregava muito rápido e eram poucos os carregadores e cartões de memória. Os jovens que tinham dispositivos móveis com a função de câmara utilizaram. Mesmo assim foram poucos que possuíam e não ficou claro qual imagem tinha sido feita para o projeto ou para si próprio, já que o dispositivo telefónico era seu. Em nossa compreensão, além deste contexto ter apresentado os menores índices de participação e envolvimento dos jovens, a limitação técnica foi um dos fatores latentes que explica a diferença da quantidade de fotografias captadas no Brasil e em Portugal.

Detalhamento Quantitativo do Trabalho de Campo	Comunidade do Pega	Vila Santana do Cafezal	Quinta do Mocho
Período	17/03/2011 à 1/04/2011	4/04/2011 à 30/04/2011	19/10/2011 à 2/02/2012
Data da exposição final	31 de Março de 2011	30 de Abril de 2011	10 de Fevereiro de 2012
Quantidade de oficinas/encontros	14	15	14
Quantidade de horas/oficinas	56h/oficinas (4h por dia)	48h/ oficinas (3h por dia)	42h/ oficinas (3h por dia)
Jovens envolvidos	20	19	17
Jovens desistentes	0	1	4
Técnicos da associação envolvidos	2	0	1
Média de idade dos jovens	15 anos	12 anos	13 anos
Quantidade de fotografias captadas	2057 (média de 155 fotos por jovem)	2716 (média de 102 fotos por jovem)	726 (média de 42 fotos por jovem)
Fotografias na exposição	41	38	56
Quantidade de câmaras utilizadas	8 câmaras digitais	6 câmaras digitais	6 câmaras digitais (usadas)

Tabela 5: Detalhamento Quantitativo do trabalho empírico

6.3 Continuidade e sustentabilidade da proposta: jovens multiplicadores

Como relatado, o projeto de intervenção em fotografia participativa Olhares em Foco foi elaborado em 2005. Apesar de não possuir um nome inicial, sendo chamado de “Oficina de Fotografia”, a proposta foi reestruturada para ser uma investigação-ação participativa, em 2009. Foi implementada pela primeira vez, em 2011, com o apoio do ChildFund Brasil, no Vale do Jequitinhonha, onde adquiriu o nome de Olhares em Foco. Através de um acordo entre o ChildFund e o investigador, foi disponibilizada à ONG toda a estratégia de intervenção para uma possível continuidade do projeto, monitorada pelo investigador. A organização internacional conseguiu, já no segundo semestre de 2011, um financiamento para a sequência de mais uma formação, desta vez na comunidade de Caucaia, na cidade de Fortaleza. Após os dois projetos dinamizados pelo investigador, outros 16 projetos foram realizadas. Até Abril de 2013, 13 comunidades haviam recebido o projeto Olhares em Foco no Vale do Jequitinhonha, no Sertão do Cariri e em Fortaleza. Mais de 100 câmaras fotográficas foram adquiridas para as oficinas, 250 jovens foram capacitados por sete formadores contratados e 13 exposições fotográficas foram realizadas com as fotografias produzidas, na comunidade, em galerias, centro comerciais, cafés e centros culturais.

Todas as edições do projeto no Brasil foram monitoradas pelo investigador. Em Julho de 2012 o mesmo realizou uma avaliação dos nove projetos desenvolvidos até o momento em seis comunidades. Os territórios foram visitados, assim como os técnicos e formadores passaram pelo processo avaliativo. O objetivo foi estruturar um modelo único para os projetos dinamizados e os que viriam a ser. No período de um mês foi ainda efetuada voluntariamente uma formação direcionada aos assessores de campo e técnicos do ChildFund Brasil, com o intuito de capacitá-los e informá-los sobre os objetivos e as ferramentas de avaliação do projeto Olhares em Foco. O sistema de *coaching* foi realizado desde então pelo investigador com os formadores que são aconselhados a apresentar dois diários de campo quinzenais, sendo um descritivo e um analítico dos trabalhos desenvolvidos. Conferências *online* foram realizadas com os educadores sociais para o acompanhamento dos materiais, ferramentas de implementação e processo de avaliação.

Com a intenção de padronizar uma proposta e oferecer o projeto às 93 organizações sociais parceiras associadas ao ChildFund Brasil, foi solicitado ao investigador uma sistematização do projeto. A publicação conterá as ações de intervenção social e *engagement* de jovens, através da fotografia participativa. Este guia será destinado aos formadores e aos grupos juvenis que desejam implementar o método adaptado do *Photovoice* para o projeto Olhares em Foco com o intuito de promover o *empowerment* dos jovens envolvidos. Diversos acadêmicos, especialistas na metodologia e educadores sociais de fotografia participativa foram convidados a colaborar com textos sobre as mais diversas temáticas. O documento irá contar com uma parte teórica, referente ao método e os processos pedagógicos de aprendizagem, assim como um passo-a-passo, sugestões de dinâmicas e oficinas, formulários, modelos de ferramentas de execução, gestão e avaliação do projeto. O material que será intitulado de *Manual Olhares em Foco: a fotografia participativa enquanto ferramenta de engajamento social de jovens em contextos de risco*, está a ser elaborado pelo investigador que idealizou a proposta e, com o apoio do ChildFund Brasil, será publicado no segundo semestre de 2013.

Outra expansão do projeto Olhares em Foco deu-se em Janeiro de 2013 com a consolidação de uma parceria junto à *Soka University of America*, sediada na Califórnia. A universidade norte-americana enviou um grupo de 20 estudantes e um professor de História para um intercâmbio de 15 dias na cidade de Medina, no Vale do Jequitinhonha. Os alunos receberam dos jovens participantes uma formação em fotografia participativa e foram envolvidos em diversas atividades.

Em Abril de 2013 o projeto, foi aceite ainda como parceiro da plataforma internacional juvenil *TakingITGlobal* (TIG). O protocolo de cooperação foi estabelecido com o projeto *Adobe Youth Voices*¹⁰⁰, da organização social *Adobe Foundation*, criada e financiada pela *Adobe Systems Incorporated*. A parceria acarretou a divulgação das ações do projeto no website do *Adobe Youth Voices*, da TIG. Foram disponibilizadas licenças dos *softwares* da Adobe para as organizações que acolherem o Olhares em

¹⁰⁰ A proposta do projeto *Adobe Youth Voices* é capacitar e apoiar jovens de comunidades em risco social ao redor do mundo partilhando suas experiências através de ferramentas que comunicam suas ideias. Lançado em 2006 e financiado a partir de doações externas e voluntárias dos funcionários da *Adobe Systems Incorporated*, a rede global inclui parceiros em 50 países e já envolveu mais de 100 mil jovens e 5 mil educadores sociais.

Foco, no Brasil, assim como formações a educadores e jovens, no âmbito do programa *Youth Media*.

Desde 2012, o ChildFund Brasil utiliza algumas fotografias produzidas pelos jovens participantes do projeto Olhares em Foco para campanhas de apadrinhamento e mobilização de recursos. Foi criada também uma campanha para a angariação de fundos, em formato de *Crowdfundind* com a finalidade de aquisição de equipamentos e execução da etapa 2, de Multiplicação, na cidade de Barbalha, no Cariri. A mobilização de recursos foi lançada nas redes sociais e as pessoas que fizeram doações foram presenteadas com fotografias produzidas pelos jovens.

Em Portugal, a continuidade foi garantida pela incorporação do projeto Olhares em Foco na proposta Olhares na Kova, desenvolvida no bairro do Alto da Cova da Moura, no concelho da Amadora. A iniciativa faz parte do projeto de investigação-ação participativa dinamizada pelo investigador com o apoio da antropóloga Cláudia Vaz (ISCSP) e do antropólogo Ricardo Campos (UAb/CEMRI), em parceria com a Associação Moinho da Juventude e no âmbito do projeto ISCSP-Cidadania. As oficinas iniciaram em Abril de 2013 com um grupo de 15 jovens e seguiram com ações focadas nos recursos e problemáticas do território para a execução de uma proposta de incidência política junto aos poderes autárquicos e municipais locais. As produções visuais dos jovens estiveram expostas entre os dias 22 e 27 de Julho de 2013 no bairro da Cova da Moura, integrada no II Kova M Festival, organizado pelos membros do Moinho da Juventude.

6.5 Desenvolvimento de conhecimentos e competências

Após apresentamos os contextos em que esta investigação foi desenvolvida e a continuidade que a proposta possibilitou nos contextos brasileiros e português, nos debruçaremos em torno de algumas análises acerca da decomposição dos resultados identificados relativos às mudanças associadas à participação dos jovens nesta investigação, fator que poderiam não ter sido tão evidente em outros modelos investigativos mais tradicionais com populações juvenis (Strack *et al.*, 2004). Ficou visível que os objetivos de promoção da ação social, a participação e a expressão

proporcionaram efeitos referentes a algumas transformações psicossociais, competências técnicas e habilidades (Wang e Burris, 1997). A essas mudanças incluem-se o aumento da autoconfiança, o sentimento de respeito ao outro, a importância de estarem a fazer algo útil e importante e a construção de uma visão positiva de futuro. Em relação ao conhecimento e aptidões adquiridas, incluímos as capacidades práticas e técnicas relativas à fotografia, aos dispositivos tecnológicos, às ferramentas e ambientes digitais (Ewald, 2001). Ressaltamos ainda as competências comunicativas, os novos entendimentos e informações sobre as estruturas das suas próprias comunidades (Prins, 2010). Foram perceptíveis as mudanças nas relações entre os pares e os membros da comunidade. Esses efeitos refletem sobre os impactos individuais da intervenção social através da experimentação a partir do desencadeamento de um processo de *empowerment* (Wilson, 2007; Zimmerman, 2000). Pretendemos neste tópico apontar algumas análises mais globais, deixando a reflexão das representações visuais de cada contexto, dos processos, barreiras à participação e recomendações futuras a serem apresentadas no capítulo 7.

Mudanças psicossociais associadas à participação

... eu aprendi que o impossível na vida de cada pessoa é a próxima etapa a ser vencida. Eu achei que era impossível que eu pudesse tirar fotos e hoje eu estou sabendo e vou seguir mais em frente... (Nádia, 16 anos, Comunidade do Pega)

Uma das mudanças associadas à participação mais discutida pelos jovens foi a de que o envolvimento deles no projeto Olhares em Foco os tinha levado a sentirem-se mais autoconfiantes (Ewald, 2001; Lykes *et al.*, 2003). Os jovens falaram sobre a confiança e autoestima a partir de diferentes ângulos: tornarem-se mais estimulados e autônomos de suas capacidades pessoais e habilidades adquiridas durante o processo; sentirem-se menos tímidos e mais capazes em abordar pessoas e falar em público.

... o curso foi importante porque, para, além de aprender a manusear a câmara, é necessário saber o que quer fotografar. Com ele perdi a minha timidez. (Abel, 15 anos, Vila Santana do Cafezal)

... Eu era um pouco calada e tímida antes de fazer esse curso. Aí durante o projeto aprendi a me soltar mais e ser mais espontânea (Nádia, Comunidade do Pega, 16 anos)

Para alguns dos jovens o fato de se tornarem mais autoconfiantes foi evidente na forma em que eles se engajaram com os outros participantes durante as oficinas e nas exposições comunitárias realizadas. Por exemplo, Marcelo (17 anos), da comunidade do Pega, era um membro bastante tímido e interagiu pouco com o restante do grupo e com os formadores. Ao longo do processo, o jovem começou a demonstrar uma substancial liderança e capacidade de organização, oferecendo-se voluntariamente para dar um breve discurso de agradecimento e de sua experiência na exposição fotográfica *Nosso Olhar sobre o Pega* (AnexoVII) diante dos outros jovens do grupo, familiares, membros da comunidade e representantes do poder público. Por um momento chegou a direcionar uma necessidade de maior atenção aos jovens ao prefeito do município que estava presente. Assim como Marcelo houve outros exemplos nos três contextos.

Os efeitos da autoestima nos participantes foram transversais a todos os projetos desenvolvidos, em diferentes níveis, tornando visíveis interações entre eles, com outros jovens, com líderes comunitários e representantes de organizações sociais, além de organizações de eventos (como as exposições fotográficas). Vários envolvidos expressaram que tinham desenvolvido uma maior confiança em suas capacidades de incidência para uma mudança positiva em suas comunidades (Vaughan, 2011).

... o curso, como o nome já diz “Olhares em Foco” serve para manter um foco importante na nossa forma de olhar os problemas que existem em nossa comunidade e mostrar o que está errado para procurar melhorar. Traz à nossa visão um jeito melhor de interpretar as fotos batidas e a importância de mostrá-las. Começamos a ver de outros ângulos e além da foto, todo o contexto que ela pode nos mostrar e passar para outras pessoas (Marcelo, comunidade do Pega, 17 anos)

O sentimento de confiança dos participantes fez-se visível através de uma ação a nível comunitário, mesmo que em muitos casos, se tenham observado algumas restrições que inibiram os jovens a terem uma incidência mais ampla em suas comunidades. Sobre este aspecto discutiremos com mais detalhes no capítulo 7.

Respeito

A participação dos jovens no projeto *Olhares em Foco* pode ser associada ainda a um sentimento de respeito mútuo entre o grupo, por assumirem uma posição de importância e *status* (Vaughan, 2011). Muitos descreveram que se sentiram respeitados

por serem vistos a fazer algo que era potencialmente útil para a comunidade. Vários mencionam um retorno positivo recebido pelos membros da comunidade e o incentivo de alguns líderes comunitários. Os jovens mencionam isso como uma forma de terem adquirido uma maior autoestima e sentimento de orgulho no que estavam a produzir.

... conseguimos demonstrar aos outros que não somos jovens irresponsáveis, como todos nos veem. Mas sim jovens capazes de mudar o que tem de ruim na nossa realidade (Thatiana, Comunidade do Pega, 14 anos)

Além dos jovens se sentirem respeitados, também ficou evidente que a participação no projeto, especialmente nas comunidades brasileiras, foi associada a um aumento no *status* social local. Nos três contextos sociais o acesso a oportunidades e recursos materiais como as câmaras, por exemplo, não estão disponíveis a todos os membros. A proposta despoletou sentimentos de orgulho e importância nos participantes. Em ambientes de recursos limitados, a posse de equipamentos e a participação em ações formativas pode aumentar esse *status* (bem como atrair sentimentos como inveja, que veremos mais adiante) (Strack *et al.*, 2004). Outro fator que pode ter aumentado um *status* social de importância, não articulado diretamente pelos jovens participantes, foi a interação com indivíduos externos à comunidade como o formador, o realizador, representantes políticos e das organizações sociais com ações sociais desenvolvidas na comunidade.

Das relações entre o grupo e com pessoas externas, o respeito pelas opiniões e decisões foram reforçados.

... aprendi a interagir mais com as pessoas e a respeitar outras opiniões e decisões (Marcelo, Comunidade do Pega, 17 anos)

... no curso os participantes incluindo eu, aprendemos a ser unidos, seja onde for, na escola, no projeto, em casa, em qualquer lugar, aprendi a ter respeito (Ramon, Vila Santana do Cafezal, 10 anos)

A visão positiva do futuro

... eu sei que esse curso que fizemos pode ser fundamental para o nosso futuro. Vai que podemos fazer uma formação para ser um fotógrafo profissional. Posso precisar do que aprendi no futuro para um emprego melhor (Marcelo, Comunidade do Pega, 17 anos)

No fim dos projetos realizados no Brasil, alguns jovens mencionaram planos futuros referentes a uma maior profissionalização e a possibilidade de continuidade da proposta. Foi expressa em termos gerais a esperança de seguirem fotografando e de expandirem a experiência para outras comunidades e grupos de jovens. Especializar-se na área da fotografia significou uma oportunidade de construir uma carreira profissional ainda não definida nesta altura da vida, além de ser uma possibilidade de saírem de uma condição de exclusão social e econômica na qual vivem. Assim, como mencionamos no capítulo 2, a identidade profissional é uma das três configurações que Rappaport (2003) identificou como fundamentais na crise da adolescência e no processo de integração e acesso ao mundo adulto.

Isto também sugere que as possibilidades de mudanças nos horizontes dos participantes, em que eles “imaginam-se sendo capaz de ser e fazer” (Cornwall e Edwards 2010: 3), são realistas e se assemelham a algumas narrativas evocadas na literatura sobre o *empowerment*.

...o projeto mostrou para mim que não é só quem tem dinheiro que vai conseguir fazer cursos e render na vida. Quem sabe que no futuro eu não possa ser um fotógrafo famoso (Jorge, Comunidade do Pega, 15 anos)

Os participantes dos três grupos onde o projeto foi realizado não apresentaram a mesma visão de futuro. Os jovens da Comunidade do Pega foram mais propensos a falar positivamente sobre o futuro e o que desejavam fazer, desde uma profissionalização até uma multiplicação do projeto em outros contextos (etapa que foi parcialmente concretizada). Apesar de terem a mais baixa média etária dos três grupos, os participantes da Vila Santana do Cafezal também se sentiram capazes de mencionar os desafios e possibilidades futuras. Muitos descreveram as intenções de se tornarem fotógrafos e jornalistas. Em Portugal essa visão de futuro não chegou a ser referida em profundidade pelos jovens da Quinta do Mocho. Os planos futuros não foram relatados, e isto pode ser reflexo de um sistema social em que estão inseridos que garante uma sobrevivência mínima e um bem-estar social por parte do Estado, um pouco diferente do contexto brasileiro. Devido ainda à falta de apoio e atividades estruturadas em competências contínuas, os jovens do bairro social de realojamento apresentaram uma grande dificuldade de imaginar um futuro diferente do presente que já viviam, assim como a capacidade de fazer mudanças positivas em sua comunidade.

Novas habilidades práticas

A maioria dos participantes notou que havia adquirido habilidades técnicas e práticas (Ewald, 2001). Apesar de haver uma discrepância de alguns jovens nunca terem fotografado, como no caso do Pega, e outros possuírem câmaras fotográficas em seus telemóveis com melhor qualidade do que às disponibilizadas pelo projeto, como na Quinta do Mocho, fazer fotografias foi para todos uma nova experiência de expressão (Streng *et al.*, 2004). Apesar dos contextos e conhecimentos distintos em que enquanto uns possuíam câmaras fotográficas pessoais, outros nunca tiveram álbum de fotografias da família, quase todos mencionaram o seu entusiasmo em aprender utilizar de forma eficaz uma câmara.

... aprendi coisas que eu não tinha ideia como o jeito de segurar a câmara para a foto não sair tremida, a posição, o lado em que a foto sairá melhor, o funcionamento da câmara. Aprendi a pensar pela câmara (Abel, Vila Santana do Cafezal, 15 anos).

Para que os olhares dos jovens não fossem influenciados pelos gostos e interesses estéticos dos formadores, foram repassadas apenas algumas habilidades técnicas básicas com a finalidade de potencializar a informação visual a ser representada na imagem, o que desvia das recomendações de Strack *et al.* (2004), quando sugere que “um fotógrafo ou fotojornalista deve acompanhar algumas sessões para oferecer críticas construtivas e comentários sobre as fotografias tiradas pelos jovens” (2004: 56).

Grande parte da informação dos usos técnicos de captação fotográfica estava na *Apostila Olhares em Foco* ofertada aos jovens e era debatida em conversas informais nas saídas fotográficas. Apesar de não ter imposto qualquer influência artística específica sobre a fotografia, como composições estéticas padronizadas, ângulos e enquadramentos, os jovens tinham um orgulho considerável em sua crescente habilidade com a câmara. Cada um apresentava influências estéticas e perspectivas diferentes às vezes sobre o mesmo objeto. Embora algumas imagens estivessem desfocadas, tremidas e com a cabeça de pessoas cortadas, os jovens apreciavam a sua evolução técnica.

... aprendemos que para tirar uma boa foto não é só clicar. É sim ver o melhor ângulo e a melhor luz para ter a melhor fotografia (Edilson, Vila Santana do Cafezal, 9 anos)

Outra habilidade prática crescente descrita pelos jovens se dava no domínio dos dispositivos e ambientes tecnológicos digitais, através das câmaras e dos usos dos

computadores. Apesar de alguns constrangimentos que detalharemos mais adiante, a oportunidade de trabalhar com ferramentas digitais e a internet foi muito valorizado por todos os jovens participantes e encarada, em alguns casos, como uma vantagem na procura de uma carreira profissional. Com a aquisição destas competências técnicas as possibilidades de se inserirem no mercado de trabalho aumentavam, concretizando os seus interesses de se tornarem membros ativos e produtivos socialmente (Suárez, 2011).

Competências comunicativas

Um outro fato observado nos três contextos foi que muitos dos participantes acharam dificuldades em aproximar-se dos membros da comunidade durante as atividades da oficina para fazer-lhes fotos e pedir-lhes autorização para fotografarem. Alguns mencionaram ficarem nervosos e de terem vergonha de serem vistos por outros moradores, familiares e amigos a fazer fotografias em público. O jovem Jean (13 anos) da Vila Santana do Cafezal declarou não utilizar o *flash* da câmara para evitar chamar a atenção a si mesmo nas saídas fotográficas na rua. Outros abusavam do recurso do *zoom* para manterem-se à distância, mesmo que as imagens ficassem tremidas e desfocadas, por fechar o ângulo de captura e aumentar a sensibilidade do dispositivo fotográfico. Gostavam de apanhar os momentos e as pessoas sem serem notados. Se por um lado compreendemos a intenção de não interferirem no ato fotográfico, na realidade, por outro o recurso do *zoom* servia como forma deles não terem que pedir o consentimento das pessoas e explicar os objetivos do projeto já que estavam a distância. A autorização verbal mediante o esclarecimento do projeto que era um acordo imposto para àqueles que captassem imagens de pessoas.

Inicialmente, alguns dos jovens se sentiam desconfortáveis em explicar o projeto às pessoas que queriam fotografar para fossem autorizados. No caso da comunidade do Pega, muitos jovens fotografavam seus familiares e amigos, pelo fato do território ser pequeno e restrito. Na Vila Santana do Cafezal se sentiam mais seguros em fazer fotos das pessoas que conheciam, também familiares e dentro da organização, por se sentirem mais seguros devido ao ambiente de violência que os rondava. A maioria das fotografias feitas na Quinta do Mocho foi do próprio grupo de participantes e de alguns amigos do bairro. Muitos fotografavam pessoas caucasianas não residentes na comunidade. Alguns diziam que as pessoas da comunidade não gostavam de ser fotografadas. Em certa altura o jovem Pablo (13 anos) disse: *Os pretos não gostam de ser fotografados*. A maioria

dos jovens relatava o quanto era desencorajador receber um não dos membros da comunidade que queriam fotografar. As negações consecutivas dos consentimentos afetavam a autoestima dos participantes que se reprimiam e passavam imediatamente a retratarem paisagens e objetos inanimados (Vaughan, 2011).

No entanto, muitos dos jovens descreveram como evoluíram rapidamente as suas competências comunicativas de se aproximarem e interagirem com os membros das suas comunidades. No Brasil, parte desse resultado foi proveniente de uma atividade realizada durante as oficinas, em que os jovens praticavam uns com os outros a explicação do projeto e o pedido de consentimento para fazer suas fotografias. Foi um processo de aprendizagem partilhado entre eles.

...o projeto de fotografia foi muito bom porque nós aprendemos a tirar fotografias. Eu perdi a vergonha de pedir as pessoas para tirar fotografias (Thamires, Comunidade do Pega, 15 anos)

O aumento da confiança dos envolvidos em se aproximarem de outras pessoas da comunidade e externas, inclusive indivíduos mais velhos e influentes, levou a alguns jovens a tornarem-se mais envolvidos nas atividades comunitárias que não faziam parte (Wang e Burris, 1997). O desenvolvimento da habilidade de falar em público foi dos efeitos observados o mais comentado entre os participantes do projeto Olhares em Foco nos três contextos onde foi dinamizado. A aptidão da oratória e da persuasão nos contextos juvenis são altamente valorizados pelo universo adulto, colocando os que desenvolvem essas competências em posições de reconhecimento (Perloff, 2012). São ainda associadas a capacidade de liderança e manipulação das relações sociais, de poder, de fluxo de informações e de recursos. A habilidade de falar e defender suas opiniões em frente aos seus pares foi o primeiro nível de confiança argumentativa dos participantes, quando defendiam uma decisão, já que todos os processos eram participativos e o diálogo foi uma ferramenta amplamente utilizada. Os grupos de jovens tiveram a oportunidade de fortalecer a prática comunicativa descrevendo nos encontros e conversas coletivas suas fotografias e articulando suas preocupações acerca das necessidades, problemáticas e recursos comunitários. Essa competência foi alargada com os depoimentos que alguns deram em público nas exposições e nas entrevistas que deram aos meios de comunicação que realizaram a cobertura noticiosa do projeto e das exposições.

A maioria dos jovens envolvidos conheciam-se e alguns participavam em grupos já estruturados, fossem eles ligados à igreja, a escola ou a atividades culturais e desportivas desenvolvidas pelas organizações. No entanto, argumentar e discutir decisões com os pares por um longo período de tempo foi algo incomum que, tanto gerou certos conflitos, como a união pela mesma causa. O projeto Olhares em Foco proporcionou aos participantes a oportunidade de ensaiar as articulações de suas próprias ideias, de aceitar a opinião dos outros e de obter um retorno que intensificou a sua autoestima e confiança em falar em público e defender suas concepções (Vaughan, 2011). Alguns jovens perceberam a importância de ouvir diferentes pontos de vista para formular o seu próprio.

... para mim o projeto foi uma forma de comunicarmos entre nós e conhecermos a opinião de cada um (Adélia, Comunidade do Pega, 18 anos)

Inclinações orientadas a um processo de incidência política

Optamos por não chamar a esse processo, nesta etapa de desenvolvimento do projeto Olhares em Foco, de *Advocacy*, pois acreditamos que esse estágio só seria possível com mais tempo de intervenção da proposta no campo. Como mencionámos, esta seria a terceira fase de continuidade da proposta. Contudo, visualizamos nos jovens o desenvolvimento de algumas capacidades e compreensões críticas de suas condições sociais para o desenvolvimento de ferramentas comunicativas que podem levar a um processo de incidência política para uma melhoria coletiva (Goodhart *et al.*, 2006). No Brasil, em especial na comunidade do Pega, ficou evidente o entendimento dos jovens de que os resultados do projeto, com os diálogos e com as imagens fotográficas, puderam servir como vitrina para as problemáticas comunitárias e como instrumento para alertar o poder público para uma possível mudança social.

A fotografia dá a oportunidade de a gente denunciar as coisas que acontecem na comunidade, gerando talvez a mobilização do governo e a conscientização das pessoas que formam a comunidade para melhorar a qualidade de vida de todos (Keila, Comunidade do Pega, 16 anos)

Através da fotografia posso mostrar a minha realidade e as coisas que é preciso mudar. Vejo que a minha comunidade tem muitas coisas boas que não via no dia-a-dia e só consegui ver através da máquina fotográfica (Tânia, Vila Santana do Cafezal, 13 anos)

Apesar de nos outros dois contextos esse indicativo ter sido observado com menos intensidade, muitos jovens compreenderam o poder da mensagem contida nas imagens e a possibilidade de suas inquietações chegarem aos representantes políticos e institucionais. Estes agentes políticos, por estarem relacionados com a decisão de políticas públicas, poderiam ser sensibilizados e promover algumas mudanças sociais com base nas necessidades apresentadas e soluções propostas (Muñiz, 2010). O projeto Olhares em Foco estimulou os jovens a refletirem criticamente sobre suas vidas e dinâmicas comunitárias. Isso proporcionou a alguns participantes pensar particularmente em como poderiam pressionar pessoas, o poder público e as organizações e a se sentirem motivados, se envolverem e se organizarem para ações mobilizadoras transformadoras futuras (Boylan *et al.*, 2000). Seja com as fotografias, sejam com os discursos, alguns jovens direcionaram a essas autoridades políticas os seus interesses e inquietações (Goodhart *et al.*, 2006). O jovem Dorival (11 anos), da Vila Santana do Cafezal, falou diretamente sobre os problemas da sua comunidade numa entrevista concedida à maior rede televisiva do Brasil, a Rede Globo. Também a adolescente Thatiana (14 anos), da comunidade do Pega, discursou na exposição, em frente ao prefeito do município de Virgem da Lapa, sobre o que a incomodava e pediu mudanças imediatas para a juventude local. Na Quinta do Mocho a jovem Ermelinda, de 12 anos, relatava aos jornalistas da RTP todos os problemas estruturais que identificava no seu bairro e como os moradores eram vistos de uma forma estigmatizada pelas reportagens televisivas.

No Brasil esse fenómeno deve-se a um perfil de associativismo e cooperativismo entre as populações excluídas. Na Quinta do Mocho esse aspecto foi observado em apenas alguns jovens. Apesar de estimulados para tal reflexão crítica sobre os processos de incidência, a maioria não desenvolveu competências de entendimento analítico que possibilitassem uma transformação a nível individual e coletivo. Necessitando assim ações mais articuladas com as organizações e rede de parceiros e num período de tempo maior e mais intensivo de trabalho.

Novas compreensões das comunidades

Apesar de todos os participantes possuírem laços estreitos com as suas comunidades e seus residentes, foi quase uniforme descreverem a ampliação deste conhecimento, a partir da experiência de fotografá-los (Streng *et al.*, 2004). O processo

de busca de novas formas de representação visual das suas comunidades, grupos de amigos e famílias facultou aos jovens a oportunidade de estarem mais atentos ao ambiente em que vivem, observando objetos, lugares e indivíduos que tinham negligenciado ou tomado como conhecimento adquirido (Hodgetts *et al.*, 2007).

... o curso me ajudou a conhecer melhor e a perceber que onde eu vivo é um lugar de onde se veem diversas e belas paisagens (Natacha, Vila Santana do Cafezal, 11 anos)

A compreensão de suas comunidades e das dinâmicas sociais locais foi reforçada pelos diálogos sobre as imagens em torno das preocupações, prioridades e perspectivas dos jovens envolvidos durante as oficinas. Em conversa com o investigador, vários jovens descreveram como gostaram de fotografar a sua comunidade e como um sujeito externo aos contextos não teria as mesmas oportunidades de retratar momentos particulares que eles conseguiram, por terem relações de intimidade privilegiadas.

Quando tinha um evento na comunidade pagávamos a alguém de fora para fotografar a comunidade e as festas. Mas agora sabemos que muitos de nós pode fazer isso tão bem quanto e levar para fora quem somos. Não acredito que um fotógrafo iria conseguir fazer fotografias das pessoas. Elas não iriam deixar porque não iriam conhecer ele (Eduarda, Comunidade do Pega, 21 anos)

Os participantes foram motivados a compartilhar seus conhecimentos sobre as suas comunidades através dos diálogos e das imagens fotográficas com o investigador, projetando novas perspectivas e olhares.

Mudanças nos relacionamentos: redes sociais ampliadas

Apesar de muitos dos jovens que participaram se conhecerem previamente, alguns relataram positivamente a possibilidade de intensificar as amizades e de interagir com novas pessoas. Os jovens que vivem em contextos isolados, como uma comunidade quilombola, uma favela e um bairro social de realojamento, possuem poucas oportunidades de interação com pessoas de fora. O projeto Olhares em Foco proporcionou uma possibilidade incomum para os participantes de se envolverem com indivíduos externos aos seus ambientes, como investigadores, convidados e visitantes das exposições comunitárias, superando a condição de isolamento que vivenciam. Além disso fizeram conexões com pessoas em posições de poder e tomadores de decisões que

incluíram lideranças comunitárias, residentes em outros bairros e vilas, representantes de instituições, dos poderes públicos locais, entre outros.

Gostei de ter reunido todos os meus colegas aqui neste mesmo projeto (Marcelo, Comunidade do Pega, 17 anos)

Aprendi a conviver com o grupo, dialogar e conhecer cada um mais e melhor (Francisco, Vila Santana do Cafezal, 12 anos)

O que mais gostei foi sair com os meus colegas para fotografar a minha comunidade (Giovana, Comunidade do Pega, 15 anos)

Impactos negativos sobre as relações sociais

Se muitos dos jovens descreveram terem as suas redes sociais ampliadas e desenvolverem competências comunicativas e confiança necessária para se envolverem com os membros das suas comunidades, esse não foi um processo tão simples para outros participantes. Alguns jovens demonstraram aflição sobre como as comunidades e seus moradores reagiriam ao verem eles a realizar uma atividade incomum, como a de fotografar.

Compreendemos que a novidade do método *Photovoice* foi uma estratégia eficaz para engajar os jovens no processo investigativo (Wang e Burris, 1997). Contudo, a intervenção social despertou uma mistura de emoções nos participantes, ao mesmo tempo que expôs os adolescentes aos outros membros da comunidade e aos seus julgamentos (Vaughan, 2011). Como mencionámos, em pequenas comunidades com recursos limitados novas oportunidades e experiências são cobiçadas e isso pode levar a inveja, falatórios e boatos.

Os rumores e a atenção voltada aos jovens, por parte dos membros das comunidades, foram algumas das consequências do projeto Olhares em Foco. Os participantes mais tímidos confessaram ficarem envergonhados e intimidados com a atenção que a sua participação no projeto e o ato de estarem fotografando atraíam. Outros mencionaram que estavam sendo vistos com desconfiança pelos moradores das comunidades, ou até eram acusados de que tinham segundas intenções vinculadas às atividades do Olhares em Foco e que iriam utilizar as imagens para outros fins, expondo de forma negativa as pessoas fotografadas nos meios de comunicação. Para muitos, o

ato de ser fotografado significava que iriam ter suas imagens retratadas nos jornais, revistas ou até televisão. O fato de serem expostos publicamente gerou algum receio às pessoas das comunidades que não queriam ter as suas imagens divulgadas ou associadas a algo que não sabiam ao certo do que se tratava, mesmo com os jovens informando os objetivos do projeto para obterem o consentimento de imagem dos membros da comunidade.

Cada jovem sabia que poderia retirar-se do projeto a qualquer altura. No entanto, a experiência ofertada de fotografar a sua comunidade foi bastante valorizada e poucos foram aqueles que abandonaram as atividades. Um adolescente da Vila Santana do Cafezal interrompeu o seu envolvimento pela impossibilidade de comparecer às oficinas, devido a uma mudança familiar. No entanto, algumas incompatibilidades com os demais membros do grupo e conflitos nas relações entre os jovens e com as instituições não puderam ser previstos e foram inevitáveis. Na Quinta do Mocho quatro jovens retiraram-se do projeto por possuírem discordâncias antigas com o funcionamento institucional da organização acolhedora. Envolver-se na atividade significava violar todo um movimento reivindicatório em que um grupo maior havia se comprometido, o que foi considerado um ponto crucial para o abandono destes adolescentes. Esses constrangimentos potenciais já foram referenciados e tem recebido uma especial atenção na literatura sobre as investigações-ação participativas (Prins, 2010; Skovdal, 2009). Oakes (2002) e Kemmis e McTaggart (2000) sugeriram que os investigadores sociais e as organizações, a partir do recrutamento dos participantes, considerassem cuidadosamente como a ação poderá vir a afetar negativamente as relações comunitárias pré-existentes. Contudo, como não tínhamos como prever os conflitos, tentamos compreender as relações e não aprofundar questões que poderiam afetar o desenvolvimento do projeto e as nossas relações com os jovens e os membros das instituições. Apesar de reconhecermos um tanto generalistas, alguns autores afirmam haver uma certa tendência para relações sociais complexas em alguns grupos sociais homogêneos como jovens, mulheres, idosos, entre outros. O que poderia ser amplificado com os contextos sociais de exclusão e vulnerabilidade social. Fato que concordamos ser rótulos sociais já bastante marcados e reproduzidos por vezes de forma vulgarizada e estereotipada.

Como as mudanças são associadas à participação?

A declaração dos jovens de que o projeto Olhares em Foco aumentou suas competências, autoestima e confiança alinha-se com a proposta da investigação com o foco nas transformações a nível individual e coletivo dos envolvidos, através de um processo de *empowerment* ofertado pelos diálogos e pela aquisição de habilidades pessoais e sociais (Rappaport, 1981; Zimmerman, 2000; Bandura, 1977). A análise dos resultados sugere que a participação no projeto auxiliou alguns jovens a serem capazes de desafiar as relações de poder internalizadas (Wallerstein e Bernstein, 1988), a partir do entendimento reflexivo de suas condições de vida e da estrutura social na qual se encontram inseridos. As mudanças psicossociais descritas pelos participantes, referentes à aquisição de algumas competências técnicas e a habilidades sociais, sugerem que o envolvimento foi experimentado como fortalecedor. Reconhecemos que uma abordagem investigativa focada na mudança individual pode ser considerada delicada por afetar algumas estruturas socioculturais, políticas e econômicas de uma sociedade (Labonte, 1990). Entretanto, com base na conceptualização de *empowerment* de Wallerstein e Bernstein (1988) consideramos que tais transformações individuais são condições necessárias para promover mudanças sociais amplas, particularmente em contextos marginalizados. Possivelmente os jovens envolvidos em situação de risco e vulnerabilidade social não seriam capazes de perceber as oportunidades de incidência e intervenção sem a expansão de suas competências e conhecimentos dos contextos. As mudanças a nível individual podem estar mutuamente interligadas às transformações aos níveis organizacionais e coletivos. A participação dos jovens no projeto Olhares em Foco e suas reflexões identitárias serão exploradas de forma mais concreta no capítulo 7.

Notas conclusivas

Neste capítulo assinalamos as estratégias, contextos e algumas análises preliminares referentes às mudanças e aquisições de competências associadas à participação dos jovens nesta pesquisa, a partir da experiência do projeto Olhares em Foco. Descrevemos como a proposta de investigação-ação participativa foi estruturada e caracterizamos os contextos nos quais os jovens estavam inseridos. Como este estudo

possui um carácter etnográfico, o conhecimento dos ambientes sociais e suas dinâmicas foram fundamentais para que compreendêssemos as mudanças a nível individual e coletivo em cada contexto social em que foi aplicado.

Para muitos dos jovens, a sua participação no projeto Olhares em Foco e o diálogo em torno das imagens proporcionaram um processo de *empowerment* individual. Para outros envolvidos, o despertar de algumas noções críticas e reflexivas, através da fotografia, pode ter tido distintos impactos negativos sobre suas relações pessoais e perspectiva futuras. Neste caso, a ativação de habilidades sociais e técnicas tanto pode ser observada como positiva para o crescimento cidadão e individual do jovem, como pode ser impeditiva, por estimular sentimentos e abordagens nunca refletidos anteriormente um desconforto por estas novas formas de compreensão.

Consideramos que a participação ativa foi somente possível graças ao suporte de uma abordagem criativa e estimulante para os jovens. Após termos analisado os contextos e o envolvimento, poderemos explorar como a participação foi associada ao desenvolvimento das relações dialógicas entre o investigador e os adolescentes. Os diálogos com e entre os jovens sobre todo o processo e as representações visuais produzidas estiveram no cerne teórico desta investigação. A metodologia *Photovoice*, com bases nas noções dialógicas de Paulo Freire (1970), sugeriu que em alguns casos o método pode ser bastante eficaz, gerando um diálogo genuíno que pode apoiar ou dificultar a tal participação dialógica pretendida. Após apresentarmos alguns diálogos e depoimentos que ocorreram durante a investigação, nos focaremos em seguida nos discursos dos jovens motivados pelas representações visuais de seus contextos, que levaram ao desenvolvimento da consciência crítica como um processo reflexivo para a ação. No próximo capítulo debruçaremos nossa análise como a imagem fotográfica pode ser uma ferramenta de expressão e reconhecimento social, examinando modelos pelos quais os jovens observam as suas realidades e expressão suas preocupações.

CAPÍTULO 7 – A FOTOGRAFIA COMO FERRAMENTA DE DEBATE E RECONHECIMENTO SOCIAL: A ANÁLISE DOS RESULTADOS

Abordagem introdutória

Nos capítulos anteriores foram esboçadas as abordagens psicológicas, antropológicas e sociológicas aos processos participativos que enfatizam a necessidade do maior entendimento entre as interações pessoais, coletivas e com o meio dos indivíduos envolvidos nesta investigação. A compreensão dos jovens sobre a sua identidade e a realidade em que vivem a partir de um modelo de expressão visual é um dos objetivos deste capítulo, que apresentará os resultados e análises das imagens e dos processos atribuídos ao projeto de fotografia participativa Olhares em Foco.

Apresentamos no decorrer desta tese uma revisão de literatura que começou a ser construída antes de iniciarmos o trabalho empírico mas teve de sofrer ajustes para que estivesse em maior consonância com os resultados com os quais nos fomos deparando e aos quais quisemos corresponder. Após uma reflexão teórica, bem como sobre o desenho, as metodologias e processos traçados, este capítulo é o espaço onde teremos a oportunidade de explanar e analisar os resultados associados às representações visuais que comprovam a eficácia da fotografia participativa enquanto método de investigação social com jovens e dos processos e barreiras encontradas no trabalho empírico. Reunimos os resultados do material empírico, posicionados frente à literatura teórica referida anteriormente em consequência das escolhas metodológicas e desenho propostos para a investigação. A análise baseou-se nas implicações dos referenciais teóricos numa prática participativa com características etnográficas a partir da observação das imagens fotográficas e diálogos ofertados pelos jovens participantes. As observações analíticas estão divididas em duas partes. A primeira analisa as formas de representação visual com base nas fotografias produzidas pelos jovens de si próprios, de suas famílias, grupos de pares e comunidade. A segunda apresenta a reflexão sobre algumas barreiras à participação associadas ao gênero e à logística, que nos conduzirá às implicações de uma investigação-ação participativa estruturada no caso do projeto Olhares em Foco.

7.1 Análises transversais das representações visuais dos jovens

Cassandra Phoenix (2010), no seu recente estudo sobre o potencial dos métodos visuais em estudos qualitativos, apontou que as imagens fotográficas podem atuar como “poderosos indicadores que refletem os múltiplos significados incorporados dentro de nossas culturas” (2010: 93). Como mencionámos na parte teórica desta tese, a investigação académica nas Ciências Sociais e Humanas tem tentado cruzar temáticas de interesse social no campo da identidade e juventude (Boyes, 1992; Buckingham, 2008; Harven, 2003; Luttrell, 2006). O que o nosso estudo propõe é uma análise relativa a estes dois campos de entendimento social, cultural e psicológico, reunindo contextos de exclusão social e vulnerabilidade em que vivem os grupos de jovens envolvidos nesta pesquisa. A isto incorpora-se um método visual participativo, com base na fotografia, possibilitando que as vozes e preocupações dos jovens participantes possam ser projetadas e compreendidas através da junção do diálogo e das representações visuais dos seus mundos (Banks, 2007; Knowles e Sweetman 2004).

Através do projeto Olhares em Foco, os jovens participantes dos três contextos passaram a ter o controlo do dispositivo de registo das suas vidas e das suas comunidades, representando visualmente as suas experiências (Coronel e Pascual, 2013). No momento em que o equipamento fotográfico foi o meio usado para expressar narrativamente os seus problemas, desejos e anseios, a câmara fotográfica ofereceu uma possibilidade de *empowerment* (Luna, 2009) aos jovens envolvidos. O processo de registo visual serviu-lhes como incentivo à participação situando-os enquanto colaboradores da investigação e fornecedores criativos das imagens que originaram os temas para os debates e as reflexões sobre as questões que lhes diziam respeito.

Incentivar livremente as possibilidades subjetivas da imagem para a construção de um discurso visual decorrente das escolhas e perceções dos participantes foi uma das estratégias traçadas pelo projeto Olhares em Foco. Como Killion (2001) observou, “uma simples fotografia pode conter milhares de referências, apresentando um enorme potencial para estimular ideias e levantar questões” (2001: 50). No caso desta proposta, as imagens representaram as experiências dos jovens e projetaram-nas enquanto espelhos que refletiram a subjetividade das diversas identidades dos participantes (Yates, 2010).

De acordo com Paula González (2011), um dos benefícios do levantamento fotográfico em projetos de fotografia participativa é conectar os discursos apresentados nos diálogos sobre as imagens produzidas, ultrapassando o valor simbólico da imagem e da intenção que o levou ao registo daquele momento específico. A representação visual e os discursos complementam-se, “informando-nos o que a pessoa queria expressar sobre o assunto fotografado” (2011: 406). Através do uso do método *Photovoice*, algumas informações adicionais sobre as imagens puderam ser obtidas, possibilitando a localização e contextualização das fotografias. A imagem fotográfica e o discurso foram complementares, permitindo que importantes aspetos da vida dos jovens pudessem ser analisados com base nas suas escolhas e representações fotográficas.

Como dito, esta tese não se fundamenta estritamente numa análise semiótica dos elementos simbólicos que compõem as imagens produzidas. Em vez disso, analisa quais foram as escolhas e o que estas opções de composições acrescentam no discurso visual, “alargando as possibilidades de análise empírica da pesquisa” (Harper, 2002: 13). Para um entendimento qualitativo das imagens (Grady, 2006), realizamos complementarmente uma análise fundamentada na frequência em que as variáveis selecionadas surgiram, de acordo com o método de análise visual apresentado por Knoblauch *et al.* (2008).

Foram produzidas 5499 fotografias pelos 56 jovens participantes do projeto Olhares em Foco na comunidade rural do Pega (Brasil), no contexto urbano da Vila Santana do Cafezal (Brasil) e no bairro social de realojamento da Quinta do Mocho (Portugal). Todas as imagens foram visualizadas, categorizadas em codificadas de acordo com 22 variáveis selecionadas para serem cruzadas na análise transversal dos três contextos sociais (ver Tabela 6). O processo de codificação das variáveis seguiu uma sequência aberta dividida pelas quatro categorias analíticas de perfis identitários propostos para análise: 1 – *O mundo do eu* (representação visual de si próprios); 2 – *Meus amigos* (representação visual dos grupos de pares); 3 – *Minha família* (representação visual das suas famílias); 4 – *Minha comunidade* (representação visual dos contextos sociais em que vivem). Dentro destes quatro grupos identitários estruturais para a construção de suas identidades na adolescência (Erikson, 1968; Marcia, 1980), subdividimos as 22 variáveis que nos propomos a analisar com base na teoria apresentada sobre identidades juvenis. Como podem ser visualizados diferentes códigos na mesma imagem fotográfica, uma mesma fotografia pode se encontrar em mais de

uma variável. Apresentamos na Tabela 6 as codificações das categorias referentes aos perfis identitários, com os grupos das respectivas variáveis selecionadas por número de aparições nas fotografias produzidas pelos jovens (ver dados quantitativas no Anexo I).

Perfil identitário	Variável	Descrição
Representação Pessoal	Fotos de si e autorretratos	Representações visuais de si mesmos em frente a espelhos, com braços esticados, com o temporizador automático da câmara e feitas por outros jovens a pedido dos participantes.
	Reprodução de imagens	Imagens captadas de outras fotografias impressas, de portas retratos, de álbuns de família, de cartazes e panfletos.
	Roupas e acessórios	Fotografias com ênfase nas roupas e acessórios ligados à moda como sapatos, chapéus, sandálias, óculos, com destaque nas marcas e estilos. Por vezes cachecóis e fatos treino de clubes desportivos.
Perfil identitário	Variável	Descrição
Representação dos Pares	Gestos e poses	Fotografias posadas, olhando para a câmara e posando para ela. Gestos feitos com as mãos, e braços, expressões faciais, mostrando a língua, com a boca, associados a uma cultura juvenil <i>mainstream</i> .
	Demonstração de afeto físico	Imagens que demonstraram e denotam afeto físico e carinho como abraços, beijos, com outros jovens e membros da comunidade.
	Drogas e atos ilícitos	Reproduções de atos de consumo de bebidas alcoólicas, tabaco e drogas ilegais.
	Com ou dos grupos de amigos	Fotos com ou dos pares. Amigos sozinhos na imagem ou do grupo de jovens.
	Animais	Reproduções fotográficas de animais domésticos e silvestres como cão, gato, pássaro, peixe, porco, vaca, entre outros.
Perfil identitário	Variável	Descrição
Representação da Família	Crianças	Imagens de crianças.
	Idosos	Imagens de pessoas idosas.
	Intergeracional	Fotos intergeracionais (crianças e adultos, jovens e adultos, crianças/jovens e idosos)
	Família	Fotos com membros da família do participante em espaços públicos ou em casa.
	Afazeres domésticos	Reproduções fotográficas de afazeres e tarefas domésticas associadas a ambos os géneros
	Ambientes da casa	Imagens dos ambientes da casa ou de pessoas em espaços da habitação (quartos, salas, casas de banho, quintais, etc.)

Perfil identitário	Variável	Descrição
Representação da Comunidade	Graffiti e arte urbana	Fotografias de grafitis e artes urbanas em espaços públicos
	Fotos na organização	Fotografias captadas nas organizações acolhedoras do projeto em cada comunidade
	Profissões, comércio, serviços e afazeres comunitários	Imagens de pessoas trabalhando na comunidade, de estabelecimentos comerciais, de serviços públicos e privados e de membros a realizarem afazeres comunitários.
	Ambientes públicos	Imagens de espaços públicos (ruas, praças, parques, prédios, igrejas, hortas, jardins, etc.).
	Espaços polidesportivos	Fotografias de espaços desportivos (campos de futebol, ringues, quadra polidesportiva, skate parque, etc.)
	Objetos pessoais, da casa ou da comunidade que acharam importante serem retratados	Reprodução de imagens com foco em objetos pessoais e da comunidade de interesse e desejo (carros, motos, bicicletas, vaso de flores, peluches, equipamentos eletrónicos, etc.).
	Retratos da paisagem, da comunidade ou de lugares sem foco nas pessoas	Imagens geralmente panorâmicas com enfoque na diversidade de informação contida na representação visual com ênfase nas paisagens e ambientes da comunidade.
	Da ou na escola	Imagens feitas na escola, dos jovens, dos professores, das crianças e da escola.

Tabela 6: Categorias e variáveis de análise das representações visuais com as respetivas descrições

A codificação das imagens foi feita com base nos conceitos de *Studium* e *Punctum* referenciados por Barthes (1984)¹⁰¹ sobre cada imagem, mesmo compreendendo que a identificação destes elementos visuais pode variar de pessoa para pessoa de acordo com o repertório cultural de cada espectador no que lhe toca emocionalmente. Logicamente diferentes códigos e variáveis poderiam ter produzido diferentes processos de análise e por isso assumimos que a imagem é um elemento subjetivo expressivo difícil de classificar objetivamente (Becker, 2002). Apesar de uma fotografia possuir inúmeras interpretações (Pink, 2007; Prosser e Schwartz, 1989), a sua subjetividade pode ser um fator visualizado de forma positiva, no sentido da vasta

¹⁰¹ O *Studium* e o *Punctum* foram conceitos elaborados por Roland Barthes em sua obra *A câmara clara* (1984). O *Punctum* forma, juntamente com o *Studium*, a dualidade que norteia o interesse pela foto. Seria em outras palavras: o objetivo (*Studium*) e o subjetivo (*Punctum*) da fotografia. Para Barthes, o *Studium* é aquilo que o fotógrafo quis transmitir “é claro e visível, aquilo que é intencional” (Meirinho, 2009: 11). Já o *Punctum* tem um caráter subjetivo. Diz respeito aos detalhes que tocam emocionalmente o observador. Batchen (2008) afirma que o *Studium* e o *Punctum* podem acontecer simultaneamente na mesma fotografia.

possibilidade de significados por ela produzida. Mesmo não desenvolvendo uma análise semiótica das imagens mas sim das escolhas de captação das mesmas pelos jovens, entendemos que a decomposição das representações visuais dos jovens participantes do projeto Olhares em Foco demonstrou resultados extremamente ricos que nos ajudaram a compreender as relações, interesses e preocupações pessoais e coletivas de cada grupo.

Foi possível identificar amigos e familiares nas imagens fotográficas devido à relação estabelecida e ao contato realizado no campo da equipa de investigadores¹⁰² com as comunidades, jovens e familiares, o que responde a questão específica levantada: *Quais são os fatores de influência nas suas escolhas e enquadramentos?* No Brasil, quase todas as casas e familiares (pai, mãe ou responsável legal) foram visitadas para tomarem conhecimento e fortalecer a confiança no que estava a ser proposto aos jovens. Em Portugal, devido às longas jornadas de trabalho dos pais e responsáveis dos jovens, e a dificuldade de mediação da organização acolhedora, o investigador contactou apenas alguns familiares dos participantes. Os membros da comunidade que não eram reconhecidos pela equipa técnica foram identificados pelos jovens para que se pudesse fazer um reconhecimento no momento da codificação das imagens e análise das representações. Uma das grandes vantagens de desenvolver uma investigação-ação participativa, a partir de um processo etnográfico, foi acompanhar e dialogar com os jovens sobre as imagens, possibilitando um maior volume de informação sobre os conteúdos visuais produzidos, personagens e contextos. O que foi permitido também pelo longo período de contato com a comunidade e os jovens, em média de 49 horas/oficinas.

Iremos nos próximos tópicos relatar as convergências e divergências encontradas nos três grupos de jovens participantes com base nos dados quantitativos encontrados e cruzados (ver em Anexo I). Os resultados serão apresentados através da reflexão das quatro categorias referentes aos perfis identitários propostos para análise: *Representação do Eu*, *Representação dos Pares*, *Representação da Família* e *Representação da Comunidade*. Como dito, uma mesma fotografia poderia conter mais de uma variável. Por isso algumas delas se repetiram em mais de uma categoria de análise. Após a análise das representações visuais apresentaremos os temas levantados à

¹⁰²Como mencionamos anteriormente, enquanto no Brasil o investigador dinamizou o projeto individualmente, em Portugal a proposta teve o apoio e acompanhamento da investigadora do CIMJ, Lúcia Marôpo.

discussão coletiva associados aos recursos, necessidades e problemáticas de cada contexto social em que o projeto Olhares em Foco foi dinamizado, apresentando assim os pontos em que as fotografias estimularam o diálogo crítico.

7.1.1 Dados referentes a amostra global das fotografias produzidas

Quanto ao número total de fotografias captadas (5499) por género nos três contextos, como mencionámos, apenas na Quinta do Mocho houve alguma equidade de género na participação com 53% do grupo composto por raparigas e 47% por rapazes. No Pega foram 75% de raparigas e 25% de rapazes, e na Vila Santana do Cafezal foi o oposto, as raparigas representaram 24% e os rapazes 76%.

Dados gerais das fotografias produzidas					
	N. de Participantes	Género	Percentual de participantes por grupo	N. de fotos/participante	Média de fotos
Pega	5	M	25%	526	105
	15	F	75%	1531	102
Cafezal	14	M	76%	1632	117
	5	F	24%	1084	217
Mocho	8	M	47%	249	31
	9	F	53%	477	53
Total	56	-	-	5499	104

Tabela 7: Números e percentuais de participantes pelo género, pela quantidade e média de fotografias.

Na soma, 37% (2057) das imagens produzidas pelo projeto Olhares em Foco foram feitas pelos jovens da comunidade do Pega, com uma média de 103 fotos por participante. O grupo da Vila Santana do Cafezal produziu metade (2716 fotos) das imagens captadas, com uma média de 142 fotos por jovem. Por fim os jovens da Quinta do Mocho fizeram 13% do total das imagens fotográficas, com uma média de 43 fotos por jovem. Os números registados no bairro social de realojamento em Portugal destoam dos dois projetos realizados no Brasil devido ao constrangimento já mencionado referente à qualidade e quantidade dos equipamentos (câmaras, baterias e cartões de memória). Enquanto no Brasil os dispositivos fotográficos eram novos e

foram comprados para o projeto Olhares em Foco pelo ChildFund, em Portugal foram doados e de baixa qualidade, o que limitava o tempo de duração das baterias e a capacidade de armazenamento dos cartões de memória. A análise destes constrangimentos voltará a ser detalhada mais à frente.

Em relação ao género, apesar de ter havido uma equivalência geral de participação, do total de jovens, 27 rapazes fizeram 44% (2407 fotos) das fotografias, enquanto as 29 raparigas fizeram 56% (3092 fotos). No entanto, isso não se refletiu proporcionalmente em cada contexto específico. Enquanto no Pega as raparigas e os rapazes fizeram uma média¹⁰³ próxima de fotografias por jovem, na Vila Santana do Cafezal as adolescentes, mesmo sendo apenas cinco raparigas, produziram o dobro da média de fotos, comparada aos rapazes. No bairro social da Quinta do Mocho essa caracterização repetiu-se com as raparigas a fazer quase o dobro da média de fotos equiparada às feitas pelos jovens do sexo masculino.

Como o percentual de participação de género variou em cada projeto e contexto, não era possível fazer o cálculo pela quantidade de fotos produzidas por rapazes e por raparigas sem levar em consideração a proporção do número de participantes de cada género em cada contexto¹⁰⁴. Apesar de algumas percentagens parecerem ser residuais, elas representam a quantidade de fotografias da variável referente ao total das imagens por contexto em que o projeto foi aplicado. As análises das representações visuais não foram detalhadas em profundidade de casos particulares, sendo as variáveis mais ou menos desenvolvidas analiticamente com base na frequência das imagens e dos objetivos de análise propostos.

7.1.2 Representação Pessoal: *O mundo do eu*

É na adolescência que se desdobra de forma mais latente a construção do desenvolvimento social e cognitivo do indivíduo, justamente na etapa da crise identitária a que Erikson (1968) se referiu como sendo um dos oito estágios do

¹⁰³ A média de fotografias por jovem foi calculada pela quantidade de fotos produzidas por cada participante, dividido pelo número total de fotografias feitas pelo grupo (ver Anexo I).

¹⁰⁴ Todos os valores percentuais calculados foram arredondados para o inteiro mais próximo, evitando-se a presença de muitas casas decimais, o que obviamente não influenciou na interpretação dos dados.

desenvolvimento psicossocial humano. Esta é fase da vida de um indivíduo em que a personalidade se desenvolve no que Suárez (2011) argumentou fazer parte das quatro dimensões estruturais, em que “os interesses sociais se ampliam; os poderes intelectuais aumentam; os objetivos da vida se expandem e as experiências pessoais se aprofundam” (2011: 31). James Marcia (1980) conceituou a identidade pessoal na juventude como sendo “uma organização dinâmica de unidades, habilidades, crenças e histórias individuais” (1980: 159), a partir da qual constrói não só a sua identidade, mas também a sua inteligência, emoções, medos e angústias formadores da personalidade do adolescente (Lepre, 2005). Berzonsky (1981), na mesma década que Marcia, também salientou que a adolescência é um período crítico e decisivo na vida do ser humano, em que uma das suas tarefas centrais é a orientação pessoal para uma gama de compromissos que são exigidos até a chegada à iminente idade adulta. A identidade pessoal de um jovem constitui-se pela reflexão das suas posições frente à incerteza dos papéis adultos que se apresentam e em breve deverão ser assumidos (Lepre, 2005).

É sob este aspeto que destacamos a atenção analítica à identidade pessoal dos jovens envolvidos no projeto Olhares em Foco. As variáveis que compõem essa categoria de análise das representações visuais dos jovens são: 1- *Fotos de si e autorretratos* (fotografias feitas em frente a espelhos, com os braços estendidos, com o temporizador automático e a pedido de outras pessoas), 2- *Fotos de imagens* (fotografias de fotos impressas, de porta-retratos, de álbuns de família, de cartazes e panfletos), 3- *Roupas e acessórios* (imagens com ênfase em acessório moda com destaque nas marcas e estilos). Embora a investigação se tenha focado também em como os jovens fotografavam os seus pares, as suas famílias e as suas comunidades, o ato de se fotografarem a si próprios foi muito importante para percebermos como e de que forma eles gostariam de ser vistos através das suas próprias representações fotográficas. Como afirmam Coronel e Pascual (2013), “o autorretrato mostra o adolescente em todo o seu esplendor, questionando-os a cada manhã o que é mais importante e quem eu gostaria de ser” (2013: 112).

Autorretratos e fotos de si

Das imagens feitas pelos jovens da comunidade do Pega, 5% (105) foram autorretratos e fotografias de si próprios, paralelamente aos 4% (96) das produções

gerais do grupo de jovens da Vila Santana do Cafezal e 6% (43) dos participantes da Quinta do Mocho. Apesar de ser um dado residual, compreendemos esse percentual na quantidade total de fotografias produzidas por cada grupo, denotando um interesse relativo, expressado mais por uns do que outros, em tirar fotos de si próprios. Alguns tiravam retratos de si com o braço esticado, pediam a outras pessoas para lhes tirarem uma fotografia e até faziam reproduções próprias de espelhos e sombras, em formato de silhueta. No Pega, enquanto cinco jovens não fizeram nenhum autorretrato, apenas três jovens fizeram a metade das imagens desta variável: Eduarda, de 21 anos (19 fotos), Alcione, de 17 anos (17 fotos), e Joaquim, de 12 anos (15 fotos). Neste contexto rural, 1/4 dos jovens não fizeram autorretratos. Na Vila Santana do Cafezal, apesar de apenas dois jovens não terem feito fotografias de si próprios, a média desta variável foi de cinco fotos por jovem do meio urbano. Já na Quinta do Mocho, enquanto todas as raparigas fizeram pelo menos um autorretrato, metade dos rapazes não produziram representações visuais desta variável.

Acreditamos que eles não fizeram mais fotografias de si mesmos e os dados terem apresentado um baixo índice de frequência devido à proposta estruturada pelo projeto Olhares em Foco. Como lhes tinha sido informado inicialmente, um dos objetivos era discutir os olhares dos jovens envolvidos e assim partilhá-los com outras pessoas, através de exposições comunitárias. Apesar de se sentirem parte da comunidade, achavam que os autorretratos não representariam as denúncias dos problemas e das necessidades comunitárias. Assim, fazer fotografias de si mesmos representou expor suas imagens pessoais e associá-las a um interesse coletivo e a um contexto de exclusão que estavam explorando e apresentando aos olhares externos.

Tal não se reflete por exemplo nos seus perfis nas redes sociais como o *Facebook*. Grande parte dos jovens possuía, e ainda hoje possuem mesmo mais velhos, fotos de si em frente ao espelho e realizada com o comprimento do braço para adornar os álbuns digitais das suas redes sociais, tanto de rapazes como de raparigas. Na comunidade rural do Pega poucos jovens, os mais velhos, possuíam perfis no *Facebook* e os acediam nas *lan-houses* e *ciber cafés* na cidade de Virgem da Lapa. Na Vila Santana do Cafezal, muitos possuíam contas na rede social, mas como eram mais novos com uma média de 12 anos eram menos assíduos e participativos digitalmente. No entanto, na Quinta do Mocho, todos possuíam e visitavam os seus perfis diariamente, assim como queriam instantaneamente postar as fotografias tiradas nas oficinas do

projeto nos seus álbuns fotográficos. Devido a essa assiduidade virtual nas redes sociais e à importância da imagem para as relações digitais, esta foi a comunidade em que percentualmente os jovens fizeram mais retratos de si. Como as relações de amizade neste espaço são mediadas, e por vezes distantes com pessoas desconhecidas, era necessário a associação de uma imagem positiva e performativa aos seus perfis.

Ao seguirmos o pensamento de Sibilia (2008), são criadas nas redes sociais novas personalidade que passam a ser “orientada para e pelos outros” (2008: 234), onde a imagem pessoal tem uma importância acima de qualquer outra coisa, ou seja, o que vale é o que é mostrado para os outros, não importando se condiz ou não com o que realmente se é. As imagens fotográficas nas relações virtuais atestam para os outros o que se é (ou o que se quer ser) para que todos saibam sua existência, como age e se comporta a partir das personalidades apresentadas nos seus perfis. Mesmo antes das redes sociais Debord já afirmava, em sua sociedade do espetáculo (1997), que as relações sociais entre as pessoas são mediadas por imagens.

Se, por um lado, algumas imagens foram feitas pelos jovens com o intuito de agregarem aos seus perfis digitais do *Facebook*, podendo tal ser compreendido como um ato “egocêntrico” e focado na promoção do eu, em que esta ação objetivava alcançar o olhar do outro projetando a sua imagem no ambiente virtual. Os perfis e álbuns das fotografias, compostas na maioria por autorretrato, nas redes sociais eram vitrinas à exposição pública, mesmo que nos seus círculos de relações de amizades virtuais, oferecendo-se representações de si aos olhares, aprovações e comentários dos outros.

Os autorretratos podem ser associados a um gesto narcisista, não no sentido pejorativo, mas no ato de auto-observação e autoexposição individual. Os adolescentes gostam de se ver a si próprios, o seu corpo e os seus adornos como um produto de sua própria criação a ser partilhado ou simplesmente autocontemplado (Ferreira, 2008). Enquanto alguns fizeram fotos das suas sombras, outros retratavam-se com objetos pessoais ou em ambientes nos quais se identificavam. No Cafezal destacaram-se as fotografias feitas nos diversos ambientes da casa, em especial nos quartos com as suas camas, cartazes, pósteres, o que não foi visualizado tão expressivamente nos outros dois contextos. A maioria destas fotos era feita por outros membros da família, amigos ou utilizando a função do temporizador automático das câmaras fotográficas digitais.

Barthes (1984) mencionou que o autorretrato pode ser compreendido a partir de quatro imaginários que se cruzam, se afrontam e se deformam. “Diante da objetiva, sou

ao mesmo tempo: aquele que eu me julgo, aquele que eu gostaria que me julgasse, aquele que o fotógrafo me julga e aquele de que ele se serve para exibir sua arte. (Barthes, 1984: 27). A representação visual desta natureza foi mais comum do que se esperava, constituindo uma reprodução legítima da identidade pessoal de cada participante através de uma projeção visual e discursiva em que o adolescente queria ver-se “refletido”.



Foto: Autorretrato de Marcelo, 17 anos (Comunidade do Pega)

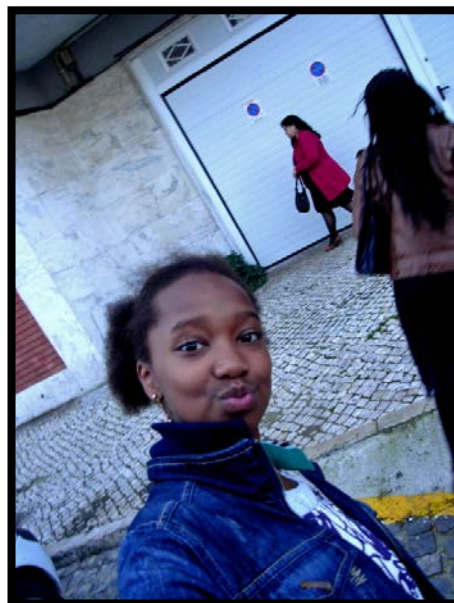


Foto: Autorretrato de Ermelinda, 12 anos (Quinta do Mocho)

Quanto ao gênero, a partir da amostra percentual de participantes, no Pega os rapazes tiraram mais fotos de si do que as raparigas, que preferiram fotografar mais as suas famílias e outros assuntos. Foram tiradas uma média de nove fotografias por cada rapaz participante, enquanto as raparigas fizeram apenas uma média de quatro fotos deste tipo de representação. Esse dado sugere um maior foco dos rapazes desse grupo em se autorretratarem, representando um pouco mais do dobro de fotos na variável “autorretratos e fotos de si” (ver em Anexo I).

O oposto observou-se no grupo de jovens da Quinta do Mocho em que as raparigas fizeram uma média de quatro fotos por jovem nesta variável, contra uma fotografia de autorretrato por jovem rapaz. Na Vila Santana do Cafezal, a quantidade de representações de si próprios foi bastante próxima com uma média de cinco fotos feitas por cada rapaz e seis por cada rapariga envolvida (Anexo I).

Fotos de imagens

Apesar de não ser uma hipótese prévia, muitas fotografias foram feitas pelos jovens dos três contextos a partir de reproduções fotográficas, dos seus álbuns de família, das imagens impressas nos projetos e também de cartazes e panfletos. Não conseguimos encontrar argumentos consistentes sobre o porquê da escolha de fotografar registos fotográficos já retratados, contudo concebemos que os jovens participantes tiraram fotos de fotografias já impressas por dois motivos. O primeiro se justifica com a intenção de perpetuar aquele momento que já passou, mas continua imortalizado pela imagem. O segundo argumento evidencia o interesse de se sentirem participantes daqueles momentos retratados, mesmo que fossem no passado. Fotografar alguns membros da família e as fotografias dos seus parentes enquanto eram bebês representou o sentido de pertença daquele momento, de que eles fazem parte daquela história ou são fruto dela.

Os jovens da Quinta do Mocho foram os que mais fizeram fotos de fotografias, (8%) pois havia um mural no projeto com inúmeras imagens das atividades realizadas com os jovens do bairro. Alguns panfletos educativos afixados no projeto também foram fotografados. Esse ato também pode ser analisado como uma ação de comodismo, já que retratavam os seus pares sem a necessidade de lhes pedir autorização. Foi aproveitar-se do momento solene e passado da captação fotográfica para o reproduzir. No entanto, neste contexto, só a jovem Ermelinda, de 12 anos, fez 32 das 58 imagens desta variável. Apesar de ser uma adolescente bastante comunicativa e interativa, gostava de fotografar as imagens das atividades desenvolvidas pelo projeto e dos amigos que estavam num mural na entrada da organização.

Na Vila Santana do Cafezal os jovens fizeram algumas fotos dos álbuns de família e dos cartazes de festas, eventos, concertos na comunidade e dos filmes disponíveis na locadora de vídeo local. Essas representações identificavam também a comunidade. Um dos destaques foi o jovem Edgar, de 11 anos, que fez cerca de um terço das reproduções fotográficas ao retratar o álbum de sua família.



*Foto: Reprodução de fotografia de família.
Gal, 12 anos (Comunidade do Pega)*



*Foto: Reprodução de fotografia de uma atividade desenvolvida pelo Projeto Esperança.
Perseu, 12 anos (Quinta do Mocho)*

No Pega, muitas fotografias foram feitas também a partir dos álbuns das famílias dos jovens. O fato deveu-se a uma atividade em que foi solicitada aos participantes que levassem algumas fotografias de familiares para a oficina. Grande parte deles fotografou-as ao invés de as levar, justificando que os seus pais não os deixavam tirar os álbuns de casa por serem as únicas e poucas memórias familiares e pelos adolescentes não serem exemplos de indivíduos responsáveis. O sentido de irresponsabilidade era constantemente associado aos jovens pelos adultos, assim como teorizou Boyden (1990) como um mito construído socialmente da adolescência.

No contexto rural do Pega as adolescentes Thamires, de 15 anos, e Gal, de 12 anos, foram responsáveis por produzirem mais da metade das imagens desta variável (Anexo I). Ainda na comunidade rural, diversas fotografias foram feitas de imagens sacras, estatuetas de santos e representações bíblicas, o que não foi verificado nos outros dois grupos. A religião católica estava bastante presente na vida dos jovens e por isso muitos deles fotografavam esses símbolos religiosos. Os mais velhos eram responsáveis na comunidade pelo catecismo e crisma das crianças e participavam dos grupos de jovens da igreja.

Roupas e acessórios

Esta categoria foi criada a partir das argumentações de Willis (1990) e Feixa (2008) ao destacarem a componente estética como um elemento importante na construção identitária dos jovens, associada às roupas, acessórios e adornos.

Acreditávamos que esses elementos seriam objetos representados pelos jovens como uma afirmação simbólica de pertença (Hebdige, 1979). Tal poderia sugerir a atenção dada a bens de consumo associados à moda, que os identificasse como pertencentes aos seus grupos de pares (Miles, 2000).

Apesar destes elementos serem parte integrante do referencial identitário da adolescência, poucas fotografias foram feitas com foco exclusivo nas roupas, adornos e acessórios. Os jovens da comunidade rural do Pega demonstraram pouco interesse em representar esses elementos ligados à moda e produziram apenas seis imagens, exclusivamente associadas aos membros mais velhos do grupo, o que sugere o aumento do interesse por bens de consumo com a idade. A média de idade dos jovens que produziram essas imagens foi de 17 anos, enquanto a média dos adolescentes deste grupo foi de 14 anos.

Na Vila Santana do Cafezal essa variável representa apenas 1% do total de fotografias feitas pelos jovens. Apesar de igualmente ser residual, a maioria das imagens foi feita por rapazes e representava especialmente sapatos, chapéus e camisas de equipas de futebol. A associação à prática do desporto e as suas preferências enquanto adeptos traçavam o perfil dos participantes do sexo masculino. É necessário mencionar a diversidade de comércio na comunidade e por isso muitas fotos foram produzidas de montras de roupas, calçados e manequins. Deve-se salientar ainda a força do mercado informal e ilegal de falsificação de roupas e acessórios na comunidade, o que faz com que os jovens tenham conhecimento das marcas de maior prestígio e destes bens de consumo. Contudo, o baixo poder aquisitivo não os deixava adquirir tais modelos originais, optando pelos falsificados e comercializados livremente na comunidade.



Foto: Acessórios de desporto de um jovem do Aglomerado da Serra. Wendel, 11 anos (Vila Santana do Cafezal)



Foto: Camisa de equipa de futebol em manequim. Abel, 15 anos (Vila Santana do Cafezal)

No bairro social da Quinta do Mocho, em Portugal, o grupo de jovens foi o que mais enfatizou objetos como roupas e acessórios, em 3% do total de fotografias. As raparigas fizeram retratos com óculos, colares e lenços; os rapazes com chapéus, e muitos com fatos treino de equipas de futebol. Estes eram ainda fotografados com a cabeça coberta com o capucho do casaco em referência a imagens associadas a uma cultura de *ghetto* urbano (Elliott *et al.*, 1998; Dimitriadis, 2008). Como o projeto foi dinamizado no inverno, acreditamos que esse grupo de participantes fez, por isso, mais imagens de roupas e acessórios como gorros, cachecóis, luvas, entre outros. Em poucos casos, quando eram convidados pessoas externas à comunidade para os diálogos em grupo sobre um tema específico, especialmente as raparigas iam para as oficinas com uma maior produção de roupas e cabelos, pois sabiam que seriam fotografadas pelos amigos ou por si mesmas para em seguida associarem estas imagens nos álbuns digitais dos seus perfis das redes sociais.

Síntese das representações pessoais

Apesar de algumas variáveis desta categoria não serem tão representativas, foi possível perceber como o corpo é um elemento estético importante para a construção da identidade pessoal dos jovens e como as roupas, acessórios e adornos fazem parte da sua afirmação simbólica de pertença a uma geração e um grupo social (Ferreira, 2008). Como eles se apresentam e os seus gostos pessoais são o que os fazem serem aceites pelos grupos de pares. Apesar de muitos jovens não terem feito autorretratos, compreendemos essa atitude como uma negação a representação visual de si próprios. Ao se fotografarem, estariam se reconhecendo como indivíduos pertencentes aos grupos de risco social e expondo sua condição de excluídos.

Como o projeto Olhares em Foco foi-lhes apresentado como uma proposta de investigação, mas também uma ferramenta para exporem suas comunidades e circunstâncias, esse não foi o melhor espaço para se autorrepresentarem. Assim como nenhum escolheu uma fotografia de si próprio para a exposição, por não estarem confortáveis em associar sua imagem pessoal a uma representação de contextos vulneráveis que poderia os marcar como marginalizados socialmente.

7.1.3 Representação dos pares: *Os meus amigos*

Erik Erikson (1972) destacou que na adolescência o indivíduo “se avalia a si próprio à luz daquilo que percebe ser a maneira como os outros o julgam, em comparação com os demais e com as pessoas que se tornaram importantes para ele” (Erikson, 1972: 21). Os adolescentes valorizam e moldam a sua personalidade através das suas relações intrapessoais e interpessoais especialmente pelas semelhanças com os “iguais”, faz parte da sua formação identitária no momento em que necessitam de ser aceites pelos grupos de pares. É justamente nesta fase da vida que se dá um maior alargamento das relações sociais e os amigos passam a assumir uma posição central nas decisões do jovem e a ocupar mais tempo nas relações. A convivência com o grupo de amigos possibilita ao adolescente um aumento da sua autoestima (o que inclui a liberdade de expressão), promovendo a exploração e o desenvolvimento de qualidades pessoais e da sua identidade (Hartup, 1999).

David Buckingham (2008) atestou que a identidade é desenvolvida por cada indivíduo, mas tem de ser reconhecida e confirmada por outros, fato que se amplifica na adolescência. Preocupações, estilos, aparências e posturas são elementos fundamentais para a socialização do jovem com o grupo e o reconhecimento com os pares (Crockett *et al.*, 1984; Raffaelli e Duckett, 1989; Lattimore e Butterworth, 1999). Um dos pontos relevantes que a Psicologia Social menciona sobre a influência dos pares diz respeito à identificação de semelhanças, atitudes, comportamentos e realizações que os jovens partilham com outros (Riccardelli *et al.*, 2000).

Foi alicerçada na discussão teórica, e muitas outras reflexões levantada anteriormente entre a juventude e as relações com e entre os pares, que compusemos a nossa segunda categoria analítica das representações visuais dos jovens. Entre as variáveis que a compõem estão: 1 - *Com ou dos grupos de amigos* (imagens com e dos pares, sozinhos ou em grupo). 2- *Gestos e poses* (fotografias olhando para a câmara e posando para ela. Gestos feitos com as mãos, e braços, expressões faciais, com a língua e com a boca associados a uma cultura juvenil *mainstream*). 3 - *Demonstração de afeto físico* (imagens que denotam afeto físico e carinho como abraços, beijos, rostos colados com jovens e membros da comunidade. 4 - *Drogas e atos ilícitos* (representações

consumo de bebidas alcoólicas, tabaco e drogas ilegais). 5 – *Animais* (fotos de animais domésticos e selvagens).

Com ou dos grupos de amigos

Como dito, grande parte das fotografias produzidas pelos jovens participantes do projeto Olhares em Foco foi com e dos grupos pares. Contudo, a valorização das representações fotográficas dos laços de amizade foi distinta nos três contextos em que a investigação-ação foi realizada. Enquanto na comunidade rural do Pega, 16% das imagens produzidas pelo grupo de participantes foram dos e com amigos, no contexto urbano da Vila Santana de Cafezal esse índice subiu para 37% das representações e na Quinta do Mocho para 61%, o que representou mais da metade de todas as fotografias feitas pelos jovens do bairro social em Portugal. Em muitos aspetos, as fotografias demonstraram uma representação de mundo que destacava a amizade e a cultura de pares como um suporte estrutural na construção da identidade do adolescente e de como o “eu” pode ser constituído (Heaven e Tubridy, 2003), em que as esferas coletivas e individuais se cruzavam.

Em alguns casos, as fotografias de grupos apresentavam um vasto repertório gestual e de posturas que corroboram um processo de afirmação de si mesmos enquanto grupo social e a pertença de uma geração (Feixa, 2008; Coronel e Pascual, 2013). Na Quinta do Mocho, a maior parte das imagens dos pares incidiu em representações dos amigos retratados sozinhos nas fotografias e um número significativo das produções foi feita entre os próprios participantes. Nos três contextos os jovens fizeram fotos com os investigadores e com os técnicos da organização acolhedora do projeto. Algumas em poses mais sérias e outras com os mesmos gestos reservados às fotografias com os seus pares. Esse fato atestou uma forte relação afetiva de confiança estabelecida entre os participantes, os educadores sociais e o investigador no processo.

Quanto ao género, mediante os percentuais da amostra de jovens envolvidos, somente no Pega os rapazes fizeram mais fotos dos grupos de amigos do que às raparigas. Na Vila Santana do Cafezal e na Quinta do Mocho elas tiraram muito mais fotos dos pares, chegando a ser quase o dobro. Os rapazes faziam mais fotos com os seus semelhantes masculinos, enquanto as raparigas com suas amigas. Particularmente

os jovens mais velhos chegaram a retratar suas relações afetivas amorosas e apresentavam sem timidez os seus namorados e namoradas a todo o grupo.



*Foto: Fotos dos amigos no bairro.
Dorival, 11 anos (Vila Santana do Cafezal)*



*Foto: Fotos dos amigos no bairro.
Esmelinda, 12 anos (Quinta do Mocho)*

As imagens continham informações relevantes sobre como e de que forma os jovens se relacionam com os seus pares. Os jovens mais comunicativos e mais autoconfiantes foram os que fizeram mais fotografias dos grupos de amigos. Também se notou nos mais tímidos a preferência por retratar objetos, paisagens, animais. Quando cruzamos as fotografias dos grupos de amigos com a variável família percebemos que enquanto os percentuais dos jovens do Pega foram de 16% das imagens dos e com os pares e 13% dos seus familiares, no Cafezal a quantidade de fotos dos amigos subiu para 37% e a da família baixou para 8% das representações visuais feitas. Uma diferença ainda maior foi observada na Quinta do Mocho que fez 61% das imagens produzidas pelos participantes dos amigos, contra apenas 4% das famílias (Tabela 8).

Quantidade de fotos dos e com os grupos de pares e das famílias			
Comunidade do Pega			
	Total de fotos	Com ou dos grupos de amigos	Família
Fotos	2057	329	267
Percentagem	37%	16%	13%
Vila Santana do Cafezal			
Fotos	2716	999	226
Percentagem	49%	37%	8%
Quinta do Mocho			
Fotos	726	443	27
Percentagem	13%	61%	3,7%

Tabela 8: Cruzamento da quantidade de fotos com ou dos grupos de amigos com a das feitas das famílias

Esse dado demonstra que a comunidade rural, apesar de possuir grande interesse nas relações de amizade, apresenta também um forte vínculo e acesso à família e aos seus membros. Este fato decresce nos participantes da Vila Santana do Cafezal e ainda mais no grupo de jovens da Quinta do Mocho, devido a estrutura social dos contextos urbanos possuírem mais modelos de famílias monoparentais, além dos pais e familiares assumirem longas jornadas de trabalho passarem grande parte do dia fora de casa.

Gestos e poses

Na década de 70, Monod (1971) já destacava a importância da representação visual dos estilos juvenis como ferramenta comunicacional, onde o corpo e os gestos possuíam um discurso coerente com o verbal. Ferreira (2008), atesta como o corpo continua a ser um elemento importante para a visualidade e imagem nas culturas juvenis. Definimos essa variável pelas imagens em que os jovens fotografados estavam a fazer poses com o corpo e gestos com as mãos, braços e posturas associadas a elementos de expressão dos valores e ideologias inerentes às culturas juvenis as quais pertencem (Frost, 2010). A representação da natureza simbólica e cultural das posições corporais e dos gestos aponta o corpo como um lugar de discurso (Ferreira, 2007) que pode ser vislumbrado como recurso estratégico de propagação de ideais e identificação social.

Douglas e Isherwood (1979) afirmaram que o modo como os jovens apresentam as suas imagens corporais possui vínculos estreitos com a sua identidade e os posiciona diante dos olhares dos outros, o que não mudou passados mais de trinta anos da declaração dos autores. A forma como os jovens apresentam a sua aparência “remete aos bens simbólicos que eles ofertam, através de valores, etiquetas, estereótipos, modelos e concepções que são compartilhados pelos grupos de pares” (Grijalva, 2007: 02). Todo esse processo de identificação dos gestos, símbolos e poses visualizados nas fotografias demonstra o apoio dos pares no processo de identificação e diferenciação com os seus semelhantes (Restrepo, 2003).

Dos gestos e poses, os jovens do Pega foram os que exibiam as fotografias mais “naturais”, digamos espontâneas, caracterizando 10% das imagens produzidas pelo grupo se encontravam nesta variável. Tanto na Vila Santana do Cafezal (28%) quando

na Quinta do Mocho (41%), na maioria das fotografias das poses e gestos variaram entre inclinação do corpo, gestos com as mãos e os braços, com a cabeça e os olhares para a câmara, estirando a língua, apontando para o fotógrafo, entre outros. Acima de tudo, os rapazes usavam as mãos e dedos para sinalizar vitória, braços cruzados, mãos no bolso e olhar sério, que poderia representar desafio e se fundamentava numa cultura urbana juvenil que Elliott, Hamburg e Williams (1998) chamaram de “estilo da rua que representa as minorias enquanto *ghetto*” (1998: 65). Pelo fato dos jovens participantes se reconhecerem como um grupo social minoritário, representaram-se visualmente enquanto “excluídos”, como moradores de contextos periféricos estigmatizados. Assim como no final da década de 60 Hannerz (1969) afirmou que a cultura masculina de *ghetto* se refere a uma contestação e insatisfação do jovem para com o seu contexto marginal onde a rua é um ambiente urbano mais restritamente masculino, os grupos de rapazes assumem “uma visualidade em oposição a uma cultura juvenil *mainstream* associada a um comportamento relacionado ao *ghetto*” (Dimitriadis, 2008: 43).

As raparigas preferiam destacar os gestos e posturas corporais que consideravam características essenciais de feminilidade, posando com as mãos nos quadris, inclinando o corpo, com os lábios franzidos, beijando ou até estirando a língua em sinal de deboche. Por vezes, mais frequentemente nos grupos de jovens da Vila Santana do Cafezal e da Quinta do Mocho, as adolescentes faziam fotos sexualizadas delas próprias e das suas amigas, de costas e olhando para a câmara, com dedo na boca e com corpo inclinado para frente e as mãos nos joelhos. Como no Brasil era verão e as jovens usavam roupas curtas e sexualizadas, decidimos fazer uma sessão sobre cuidados associados a veiculação destes tipos de fotografias posadas nos seus perfis das redes sociais, em que exibiam o corpo das raparigas de forma sexualizada. Muitas não reconheceram riscos associados à sensualidade com que posavam nas fotografias, e a intenção era aproximarem-se do universo feminino adulto e da estetização da mulher pelos *media* enquanto objeto simbólico e icónico de sexualidade. Fato também muito reforçado pela cultura, por vezes erótica, do *Funk* nas periferias brasileiras.



*Foto: Fotos de poses e gestos na Quinta do Mocho.
Gustavo, 12 anos (Quinta do Mocho)*



*Foto: Fotos de gestos e poses
Andrea, 14 anos (Vila Santana do
Cafezal)*

Acreditamos que os gestos e posturas corporais possuem uma relação evidente com o esforço dos jovens construírem sua identidade enquanto geração. No entanto, estas imagens individuais ou em grupo podem possuir inúmeros significados que são difíceis de compreender para o investigador que está de fora dos contextos da cultura de pares. No caso dos gestos com as mãos e os braços é evidente que possuem um simbolismo que faz parte de um código juvenil, que se não for conhecido e estudado, pode acabar por confundir o investigador, criando interpretações vagas e sem sentido. É delicado fazer afirmações sustentadas de que a foto de um adolescente com os braços ao lado do corpo pode significar passividade, enquanto aqueles que estão com os braços cruzados representam resistência e força, sem a compreensão da sua atitude, contexto social e intenção. “É por isso que a linguagem gestual merece uma atenção mais profunda” (Coronel e Pascual, 2013: 113).

Alguns jovens também retrataram os participantes a fotografarem para o projeto. Como mencionamos anteriormente, o acesso ao dispositivo fotográfico e à oportunidade de participar deu aos jovens um aumento no *status* social em cada contexto, por estes equipamentos não estarem disponíveis para todos os membros da comunidade. Por isso, registavam esse momento de participação e de posse do dispositivo de poder simbólico.

Em relação ao género, na comunidade rural do Pega os rapazes fizeram mais fotos posadas e com gestos do que as raparigas, apesar de ser o contexto onde essa

variável é menos frequente. O fato deveu-se não a eles serem a maioria, mas a elas valorizarem mais a retratação dos ambientes de convívio familiares e seus membros. Na Vila Santana do Cafezal e na Quinta do Mocho as raparigas fizeram cerca do dobro de fotos com gestos e poses em comparação aos rapazes. No Cafezal, a maioria das fotos dos membros da comunidade feitas por rapazes foi mais espontânea, o que pode ser compreendido por alguns terem suprimido o pedido de consentimento informado para fazerem as fotografias. Eles usavam mais as funções de *zoom* da câmara e não eram tão cuidadosos em pedir autorização às pessoas quanto as raparigas. Apesar de ser uma imposição concordada no início de cada oficina, muitos omitiam o consentimento dos moradores fotografados, e as raparigas os denunciavam.

Das fotografias de gestos e poses na Vila Santana do Cafezal, 65% foram feitas pelas adolescentes do grupo. No momento em que pediam a autorização das pessoas para fotografá-las, automaticamente estas olhavam para a câmara, algumas ajeitavam o cabelo e a roupa, e faziam gestos e poses sorridentes. Como Roland Barthes (1984) afirmou, “o que funda a natureza da fotografia é a pose” (1984:115), remetendo ao tempo em que para a nitidez do retrato eram necessários longos períodos de exposição diante da câmara. Mais do que uma pausa nos movimentos, a pose e o sorriso eram o momento de estetizar os membros da comunidade que sabiam que estavam a ser fotografados, apresentando posturas de como gostariam de ser recordados. Como destacou Kotchemidova (2005), esses símbolos fazem parte de um código cultural estabelecido no século XX em que a fotografia retrata a felicidade. “Não importa o quanto entediados estamos num encontro social, nós sempre sorrimos para a foto” (2005: 22).

Demonstração de afeto físico

Uma outra variável importante nas relações entre os pares visível nas representações visuais dos jovens foi as fotografias de demonstrações de afeto nas relações de amizade. Os jovens da Quinta do Mocho e da Vila Santana do Cafezal foram os que mais representavam afeto físico como abraços, beijos, rostos colados. Nas duas comunidades urbanas, as imagens produzidas pelas raparigas foram o dobro das feitas pelos rapazes, demonstrando o quanto os afetos físicos são importantes para os laços de amizade e um traço determinante entre o sexo feminino. Em grande parte das

fotografias que retratavam carinho, os rapazes estavam lado a lado e em alguns casos demonstravam afetos aparentemente violentos como abraços fortes e “gravatas” no pescoço, como forma de representação da força masculina. Enquanto as raparigas fotografaram mais atos carinhosos com os pares do género feminino, os rapazes captaram mais imagens de grupos mistos e com raparigas.



*Foto: Fotos do grupo de amigas.
Ingrid, 12 anos (Quinta do Mocho)*



*Foto: Fotos dos amigos no bairro.
Dorival, 11 anos (Vila Santana do Cafezal)*

No Pega as fotos de afeto somaram 3% das imagens. A maioria das representações foi de demonstrações de carinho com familiares, com crianças e até com animais domésticos. Poucas são as fotografias que retratam rapazes a abraçarem-se, o que denota o peso do modelo social patriarcal da comunidade rural em que homens que demonstram afeto físico de carinho não são bem vistos pelo grupo e um traço de feminilidade.

Drogas e atos ilícitos

Poucas foram as imagens em que os jovens retrataram consumo de álcool, tabaco e drogas ilícitas. Essa variável foi inserida por ter sido uma categoria muito importante em análises e estudos visuais participativos com jovens que nortearam essa investigação (González, 2011; Robertson, 2008; Coronel e Pascual, 2013; Peddle, 2008; Wang, 2008). Apontamos para a hipótese da natureza transgressora da juventude (Cohen, 1997) poder estar associada à comportamentos de risco e ao consumo de drogas legais, mas proibidas à menores de 18 anos, e ilícitas.

No entanto, os jovens participantes procuraram minimizar as representações visuais destes atos, o que pode ser justificado por três argumentos válidos: 1- os jovens que estavam envolvidos na investigação, através do projeto Olhares em Foco, eram os mais estruturados dos três contextos e participam ativamente das organizações de cariz social, por isso poucos se encontravam envolvidos com drogas e até repudiavam o consumo destes produtos. 2 – Fotografar o uso e venda de narcóticos ilegais poderia gerar problemas de segurança aos jovens participantes, especialmente na Vila Santana do Cafezal que possui um forte sistema de tráfico de drogas na comunidade. 3- A proposta apresentada pelo projeto de disseminar os olhares dos jovens sobre suas comunidades restringiu a natureza analítica da investigação, limitando os jovens a não fotografarem ações ilegais ou negativas que poderiam ser associadas à comunidade. As imagens tinham que ser legitimadas e validadas pelo olhar adulto do investigador e dos técnicos de cada organização acolhedora, o que diminuiu a frequência da representação visual destes momentos. Embora as exposições fotográficas possuíssem uma importância vital no processo de *engagement* e *empowerment* dos jovens, a informação de que as imagens seriam expostas, mesmo com a aprovação e escolha deles, fez com que muitas representações visuais (sobre atos ilegais, drogas e uma visão mais particular de como se relacionam) não fossem captadas de forma espontânea, sendo essa uma limitação do projeto Olhares em Foco e das restrições de análise do processo e das imagens.

Apesar de existir consumo e venda de drogas na Quinta do Mocho, nenhuma fotografia foi tirada sobre a temática. No Pega, apesar do bar ser o único estabelecimento comercial da comunidade rural e espaço de atração de membros das comunidades vizinhas aos fins-de-semana, com muitos jovens a consumirem álcool, poucos foram os que fizeram fotos destes momentos. Quando questionados porque não fotografavam o bar, muitos diziam que não queriam disseminar essa imagem da comunidade, já que sofriam o suficiente por serem estigmatizados por esse problema. Contudo, como dito, o consumo precoce de álcool entre os jovens é uma das maiores problemáticas da região, catalisadora do processo de exclusão social e geradora de violência e acidentes de viação.

Na Vila Santana do Cafezal há muitos bares e um movimento forte de tráfico de drogas, mas apenas dois jovens fizeram fotos de pessoas consumindo álcool. Esses jovens eram os rapazes mais velhos do grupo e já estavam sinalizados pela instituição

por apresentarem comportamentos desviantes e apresentarem uma certa aproximação com os membros envolvidos no tráfico de drogas. Detalharemos mais adiante esses casos.

Animais

Muitos jovens, especialmente nas comunidades do Brasil, fizeram fotografias de animais. Na Quinta do Mocho, apenas dois jovens retrataram animais. O fato da comunidade rural do Pega estar em maior contato com a natureza pode ter feito com que todos os jovens tirassem fotos de animais como cavalos, vacas, pássaros, porcos, cabras, galinhas, cães e gatos. Estas representam 5% das imagens captadas pelo grupo.

Os adolescentes envolvidos da Vila Santana do Cafezal faziam particularmente fotos de animais domésticos como cães e gatos, somando 3% das fotografias tiradas. Entretanto, como uma saída fotográfica foi feita ao Parque Municipal das Mangabeiras¹⁰⁵, algumas das fotos tiradas foram de animais como texugos, tamanduás, entre outros selvagens.

Síntese das representações dos pares

As representações dos pares demonstram a importância dos grupos de semelhantes para a afirmação da identificação das afinidades e ideais comuns. Nos três contextos sociais, e entre as cinco variáveis que compõem esta categoria analítica referentes à identidade, a representações dos pares foi hegemônica e representou 65% do total das fotografias produzidas. De todas as imagens fotográficas, cerca de um terço são dos ou com os grupos de amigos, o que reforça a teoria da relevância dos pares para a construção identitária na adolescência (Durkin, 1995; Feixa, 1998; Phillips, 1996; Crockett *et al.*, 1984). As imagens revelam, mesmo que subjetivamente, um discurso de grupo e a união de pares que compartilham dos mesmos sentimentos e dividem espaços, ideologias e tempos. Poucas foram as fotografias em que os jovens envolvidos não retrataram os amigos, em retratos individuais ou em imagens de grupo, por vezes demonstrando afeto. Os rapazes aparecem mais comumente uns ao lado dos outros abraçando-se, enquanto as raparigas com rostos colados, fazendo posição de beijos e

¹⁰⁵ O Parque Municipal das Mangabeiras fica na Serra do Curral é uma área de preservação ambiental.

demonstrando carinho. Segundo Coronel e Pascual, (2013) essa relação entre os grupos de pares e a demonstração de afeto através da fotografia “parece significar várias coisas: precisamos uns dos outros, somos exclusivamente parceiros e não precisamos de nada nem de ninguém. Um gesto típico adolescente, alegando soberania para si mesmo no contexto de pares” (Coronel e Pascual, 2013: 111).

7.1.4 Representação da família: *Minha família*

A teoria da fotografia menciona que a perpetuação geracional das representações familiares, apesar de ter iniciado no fim do século XIX, se democratizou fortemente no século XX com a recordação social dos álbuns de família (Bourdieu, 1965). A representação visual da família faz parte da história que a imagem fotográfica percorreu durante o seu desenvolvimento enquanto dispositivo de enquadramento de uma realidade. No entanto, apesar desta instituição social ter uma ampla intervenção durante a juventude (Biasoli-Alves, 2004), é na fase da adolescência que a família vem a perder uma gradual força de importância, fazendo com que o indivíduo se distancie das relações parentais e desenvolva competências sociais de independência e autonomia (Buckingham, 2008; Pappámikail, 2009). A Psicologia Social aponta para a adolescência como uma fase da vida assente por vezes em relações conflituosas entre pais e filhos (Steinberg, 1987, 1990) que partem da aquisição de liberdade e de distintas percepções, levando a uma falta de comunicação, entendimento e tensões no ambiente familiar (Noller e Callan, 1991).

É neste período que os jovens podem assumir posições de oposição à família e à sociedade “adotando uma postura de conformidade com o grupo de pares no qual possui semelhanças” (Myers, 1999: 86) e indo de encontro com algumas estruturas sociais estabelecidas a partir da aquisição de ideologias, por vezes rebeldes. As amizades passam a exercer uma forte influência nos adolescentes, compensando e substituindo de certo modo algumas as relações familiares (Steinberg e Silverberg, 1986), como a partilha de percepções e confidências. Este foi um elemento visualizado nas representações visuais dos jovens envolvidos no projeto Olhares em Foco, devido a grande frequência de fotografias com e dos grupos de pares.

Como dito, a quantidade de representações visuais das famílias decrescem do meio rural para ambiente urbano, enquanto a dos pares aumenta, o que denota uma influência do meio social nas relações estabelecidas com os membros que compõem essa instituição. No entanto, ao observarmos as fotografias produzidas das famílias no grupo de jovens, apesar dos pares possuírem uma grande importância na formação da personalidade dos indivíduos, em comunidades mais isoladas e tradicionais as relações parentais e familiares continuam de forma intensa no desenvolvimento identitário dos adolescentes, contribuindo com as suas necessidades e processo de autonomia (Allen *et al.*, 2003). Foi no meio rural que os jovens fotografavam mais as suas casas e famílias, quase o dobro em relação ao contexto urbano da Vila Santana do Cafezal e quatro vezes mais em comparação ao ambiente multiétnico da Quinta do Mocho, em Portugal.

A incidência que os contextos culturais possuem nestes modelos de representação indicaram que em algumas culturas retratar e expor o íntimo e o privado é mais comum do que em outras. Sabemos ainda que o acesso aos familiares é mais escasso nos contextos urbanos, devido às exaustivas horas de trabalho dos pais e parentes adultos, sendo os irmãos e as mães, que realizam trabalhos domésticos, os mais retratados.

Com base na discussão sobre a importância da família no período da adolescência, compusemos a nossa terceira categoria de análise das representações visuais dos jovens. Entre as variáveis que a compõem estão as fotografias das: 1 – *Crianças* (imagens de crianças). 2- *Idosos e intergeracionais* (fotografias de pessoas idosas e intergeracionais). 3 – *Família* (Fotos com membros da família do participante em espaços públicos ou em casa). 4 – *Afazeres domésticos e ambientes da casa* (Reproduções fotográficas de afazeres e tarefas domésticas associadas a ambos os géneros e imagens dos ambientes da casa ou de pessoas em espaços da habitação).

Crianças

Muitos jovens fizeram fotos de crianças, alcançando 9% do total das imagens produzidas. Existem dois argumentos que justificam essas imagens e as escolhas por parte dos jovens. O primeiro fundamenta-se por, no Brasil, ser uma prática dos técnicos das organizações tirarem fotos das crianças da comunidade para serem enviadas aos financiadores nos processos de comunicação entre criança-padrinho. Como o ChildFund

é uma ONG com financiamentos oriundos de auxílios de patrocinadores individuais, essas fotos complementam as cartas escritas pelas crianças ou jovens “apadrinhados” enviadas aos apoiantes. Em Portugal, a grande maioria dos beneficiários dos projetos apoiados pelo Programa Escolhas são crianças. Como explicamos, os jovens do Projeto Esperança, na Quinta do Mocho, contestavam atividades direcionadas aos grupos juvenis. Pelo fato dos jovens verem de forma mediada campanhas e fotografias das crianças associadas às ações sociais, passaram a reproduzir essa prática das organizações.

O segundo argumento do aparecimento de fotos de crianças justifica-se pelo fato especialmente das raparigas terem responsabilidades de cuidados dos membros mais novos da família, similares aos dos adultos. Por passarem mais tempo com as crianças, fotografavam-nas com mais frequência. De todas as fotografias de crianças produzidas pelos três grupos de jovens onde o projeto foi aplicado, 64% foram feitas por raparigas. A maioria das fotos era de irmãs e irmãos mais novos. Na Vila Santana do Cafezal grande parte das imagens foram de crianças acompanhadas pela organização, já que havia uma creche dentro da instituição e lá muitas passavam as tardes enquanto os pais trabalhavam. Mesmo assim, no aglomerado urbano no Brasil, as raparigas fizeram o dobro da média de fotos desta variável em comparação aos rapazes.



*Foto: Fotos de crianças da comunidade.
Elisabete, 12 anos (Comunidade do Pega)*



*Foto: Fotos de crianças assistidas pela
organização social.
Camilo, 12 anos (Vila Santana do Cafezal)*

Cerca da metade das fotografias de crianças, dos três contextos somadas, foram feitas pelo grupo de jovens do Pega. Na comunidade rural havia muitas raparigas com irmãos mais novos e famílias numerosas. Uma das participantes era mãe adolescente, o

que resultou em inúmeras fotografias da sua bebé feitas pelas amigas que estavam envolvidas no projeto. A sua filha estava presente em todas as sessões da oficina na comunidade devido ao período de aleitamento materno. O despertar da maternidade é por vezes precoce neste contexto, o que se acrescenta a falta de prevenção, refletindo em um alto índice de mães adolescentes.

Idosos e intergeracionais

Poucas fotografias foram feitas a pessoas idosas¹⁰⁶. Na Quinta do Mocho nenhuma foto foi tirada a pessoas de terceira idade da comunidade e poucos mencionavam os avós quando questionados sobre suas famílias.

Na Vila Santana do Cafezal, apenas uma jovem fotografou uma pessoa idosa que era sua avó e explicou que vivia com ela. Não residem muitos idosos no Aglomerado da Serra. Segundo Ribeiro *et al*, (2008), o número de indivíduos da terceira idade em comunidades carenciadas no Brasil cai drasticamente a cada ano devido à queda na qualidade de vida, acesso a bens e serviços e à exposição à violência. A mobilidade e acesso a serviços públicos diminuem em territórios de exclusão como no Aglomerado da Serra, devido a sua estrutura de ruas e “becos”, fazendo com que após a reforma muitas pessoas retornem às cidades rurais onde possuem familiares e de onde emigraram quando jovens. Nestes ambientes é possível ter uma melhoria na qualidade de vida com as baixas reformas, diminuindo o número de idosos na Vila Santana do Cafezal.



*Foto: Foto da sua avó.
Jorge, 15 anos (Comunidade do Pega)*



*Foto: Foto da anciã da comunidade quilombola.
Thatiana, 14 anos (Comunidade do Pega)*

¹⁰⁶ Tomamos como referência a uma pessoa idosa o indivíduo com mais de 60 anos no Brasil e com mais de 65 anos em Portugal, com base no que classifica a Organização Mundial de Saúde (OMS).

O contexto onde os jovens mais registaram membros da comunidade da terceira idade foi no Pega. Apesar de terem sido poucas imagens, uma média de uma foto por adolescente, o idoso possui um estatuto social diferenciado no ambiente quilombola, sendo um ancião e referência respeitada por acumular memórias e a história local. Os membros da comunidade mais velhos eram reverenciados devido ao conhecimento e experiência que possuíam das suas raízes quilombolas e culturais. Alguns jovens eram responsáveis por cuidar dos avós na ausência dos pais, o que denotou um apego aos anciãos.

Foram residuais as imagens que retratavam relações entre gerações¹⁰⁷, sendo a maioria entre familiares: pais com filhos, avós com netos e entre irmãos de idades distintas. O grupo do Pega fez uma média de duas fotografias por cada jovem das relações intergeracionais, enquanto os participantes dos outros dois contextos urbanos fizeram uma média de uma foto por jovem. No bairro social da Quinta do Mocho algumas destas imagens foram com pessoas de fora do bairro, não familiares e a maioria caucasianas. Quando questionados sobre o porquê de fotografar pessoas de diferentes origens étnicas um dos jovens respondeu: “Os pretos não gostam de ser fotografados” (Pablo, 13 anos). Não possuíam informações sobre a vida destas pessoas o que foi evidenciado nos debates sobre as imagens captadas em que uma adolescente fez uma foto com uma pessoa caucasiana não residente no bairro e afirmou não ter conhecimento de quem era ou o que estava ali a fazer. Ao ser interrogada porque não tinha perguntado, afirmou: “ela vai achar que queremos assaltá-la” (Marília, 13 anos), reforçando o estigma social de que eles são vistos como indivíduos com potencialidades a praticar atos ilícitos e violentos.

Família

Como mencionamos a representação visual feita pelos jovens participantes do projeto Olhares em Foco das suas famílias diminuí do contexto rural para o urbano e do Brasil para Portugal. Quase todos os jovens mencionavam que a família era a estrutura de suporte fundamental para o sucesso, o não desenvolvimento de comportamentos de risco, a não entrada em atividades ilícitas e negativas na adolescência. As fotografias

¹⁰⁷ Definimos intergeracionalidade enquanto peso das interações sociais entre indivíduos de idades distintas na transmissão de experiências de vida, valores e princípios. No nosso caso entre crianças e jovens, entre jovens e adultos e entre jovens e idosos.

feitas pelos participantes eram normalmente compostas pelos pais, irmãos, assim como tios, avós e primos que viviam na mesma comunidade ou na mesma residência. Em todos os contextos o conceito de família poderia ir além da consanguinidade. Como os ambientes eram comunitários e os envolvidos cresciam sob cuidados partilhados com outras pessoas, como os vizinhos e membros da comunidade, estes eram considerados integrantes da família e em alguns casos poderiam interferir na educação das crianças e jovens, assim como puni-los.

Nos três contextos, muitos participantes possuíam laços de parentesco entre eles. Devido a isso, os personagens fotografados repetiam-se nas diferentes imagens com distinções de composições e momentos. A maioria das imagens eram posadas, com os indivíduos posicionados em frente à câmara e olhando diretamente para o equipamento, podendo ser de indivíduos sozinhos ou em grupo. Alguns jovens utilizaram o temporizador automático e programaram a câmara para poderem se juntar à família, pois se sentiam seus membros e achavam que deveriam também estar presentes no registo fotográfico. As imagens eram normalmente a uma distância razoável para captar todos e em corpo inteiro, ou pelo menos em plano médio, refletindo a clássica fotografia de família com todos os membros a olhar para a câmara nos espaços domésticos da casa (Kuhn, 2007). Os ambientes eram diversos, mas especialmente dentro de casa, os espaços comuns como a sala, cozinha e quintal retrataram sobretudo os pais e os adultos e no quarto fotografavam os irmãos. Ambientes externos como a rua também foram utilizados no momento em que os parentes eram vistos durante as saídas fotográficas. A maioria dos jovens que captaram o convívio e membros da família fazia questão de identificar nas discussões com o grupo sobre as imagens quem eram os personagens com um certo orgulho de representá-los.

Os jovens da comunidade do Pega foram os que mais representaram visualmente os familiares. Eles fotografaram uma média bastante proporcional de familiares (13%) e dos grupos de pares (16%). A maioria das famílias eram nucleares simples, contudo muitos pais estava fora devido às migrações sazonais das colheitas de café e cana-de-açúcar em outras regiões do país. Devido a esse fato e a um sistema patriarcal bastante forte na comunidade, muitos dos homens adultos da família não foram fotografados (Nolasco, 2001). Poucos foram os que fotografavam a figura do pai. Nos casos dos jovens tímidos, a família foi mais fotografada do que os amigos. Uma das raparigas possuía problemas de comunicação e interação com o grupo, com os técnicos e com os

investigadores. Ela tinha sido adotada por uma família numerosa e foi a que mais registou membros e momentos de convívio familiar, demonstrando o quanto a família representava para ela e como se sentia confortável e segura em retratá-los.



Foto: Foto dos membros da família Alcione, 12 anos (Comunidade do Pega)



Foto: Reprodução da fotografia da família Gal, 12 anos (Comunidade do Pega)

Foi observado ainda um grave problema de violência doméstica na comunidade, o que resultou em que outra rapariga fizesse as fotografias dos seus familiares através da reprodução fotográfica do álbum da sua família. Apesar de captar diversos momentos da mãe e dos irmãos, tinha medo de fotografar o seu pai e afirmava que se lhe apontasse a câmara poderia vir a bater- lhe. Como o facilitador da oficina havia solicitado a todos que fizessem fotos das suas famílias, a adolescente colocou todas os retratos do álbum de família e porta-retratos dos pais em cima da cama e fotografou-os.

Na Vila Santana do Cafezal a maioria das famílias dos jovens era monoparental (Relvas e Alcarão, 2002) e famílias nucleares reconstituídas, em que o pai ou a mãe viviam uma nova união legal ou consensual com outro companheiro ou companheira. Neste grupo, cinco jovens eram irmãos e coabitavam a mesma casa de uma mãe que era voluntária e tinha uma forte liderança na comunidade. Outros quatro participantes compunham mais duas famílias, o que fez com que muitas fotos de familiares fossem também das mesmas pessoas, em momentos diferentes.

Um grande número de fotos dos familiares deste contexto era dos irmãos e primos. Alguns deles também participavam do projeto e estavam inseridos em atividades da organização acolhedora da proposta no território. Neste contexto a instituição discordava que os jovens levassem as câmaras para casa, por questões de

segurança, o que possivelmente diminuiu os registos de momentos e membros da família. Os equipamentos só puderam ser disponibilizados aos participantes após a segunda semana de oficina, passados mais de cinco encontros. Os técnicos ressaltavam que os jovens eram irresponsáveis e poderiam fazer possíveis danos ao equipamento. Contudo, os participantes sabiam para onde e quando poderiam levar os dispositivos.

No Cafezal, um quarto dos jovens não levaram as câmaras para casa por vontade própria. Uns afirmavam que não queriam fotografar os familiares e as suas casas, por não se sentirem seguros e responsáveis em levar as câmaras consigo. Reproduziam o discurso da organização e aceitavam a sua condição atribuída de “irresponsáveis”. Um dos adolescentes negou-se a ficar na posse do equipamento porque dizia que tinha um tio a viver com ele que na altura estava em liberdade condicional e havia saído do presídio há poucas semanas. O jovem atestou que não poderia comprometer-se com a segurança do equipamento pois não se responsabilizava pelo comportamento do tio. A possibilidade de intervenção dos familiares como primos, irmãos e tios confirmava um ambiente de insegurança, mesmo dentro de casa. Outro adolescente também não levou a câmara pois afirmou que tinha um irmão viciado em drogas e não poderia também responsabilizar-se pela segurança do equipamento.

A Quinta do Mocho foi o contexto onde os jovens mais representaram os amigos e menos a família. Apenas 4% das fotografias produzidas foram de familiares. Dos 17 participantes, somente cinco jovens fizeram fotos dos membros e convívios familiares. Destes, quatro eram irmãos de duas famílias. Fora estas exceções, poucos foram os que se sentiram confortáveis em retratar os seus ambientes familiares e os membros que o compõem. Quando faziam, poucas eram as fotografias que captavam, sendo os jovens que mais representaram visualmente seus familiares eram os que possuíam as famílias mais estruturadas do bairro e não tinham receio de serem gozados ou de passarem por situações de embaraços perante o grupo. Os restantes afirmavam que não se sentiam confortáveis em serem gozados pelos amigos por apresentarem fotos dos seus familiares.

Os dados referentes às representações visuais da família podem também ser considerados residuais, especialmente quando comparados a quantidade de fotografias feitas pelos e dos grupos de pares, contudo fotografar a família e o convívio era expor a privacidade desta relações e suas vidas privadas. Retratar o privado não foi uma componente das mais exploradas no projeto Olhares em Foco devido a sua estrutura de

intervenção social e mudança proposta pela investigação aos jovens. O público e o coletivo foram mais facilmente compreendidos pelos participantes como elementos a ser fotografados para o projeto como ferramenta de expressão das necessidades e problemáticas que vivenciavam do que os círculos íntimos e privados, com exercício das relações de amizade.

Afazeres domésticos e ambientes da casa

Como a maior parte das fotos das famílias produzidas pelos jovens são nas habitações que partilham, fez-se necessário ter uma quantificação das imagens que retrataram os ambientes domésticos. Enquanto no Pega 16% das imagens produzidas foram de espaços da casa como quartos, salas, cozinhas e até casas de banho e quintais, esse índice caiu para 5% das fotografias feitas na Vila Santana do Cafezal e 4% do grupo de jovens participantes da Quinta do Mocho.

Outra peculiaridade foi que, enquanto na comunidade rural as fotografias foram de ambientes domésticos sem pessoas, tal não aconteceu nos dois contextos urbanos. Em quase todas as fotos dos espaços da casa na Vila Santana do Cafezal e na Quinta do Mocho existiam personagens humanizando as imagens das residências. Os espaços vazios do Pega retratavam os quartos, salas, cozinhas e quintais. As raparigas fizeram fotos dos peluches e dos pósteres. Os rapazes retrataram mais instrumentos musicais, bolas e brasões das suas equipas de futebol.

Como assinalou Pappámikail (2009), o quarto representa para o jovem, idealmente pelo menos, um ambiente “de liberdade total para a individualização e privatização do espaço, o que pode significar uma redução ao mínimo da interferência na sua gestão” (2009: 405). O espaço privado, apesar de muitas vezes ser partilhado com irmãos, representa o seu perfil biográfico que reflete nos seus gostos e interesses. De acordo ainda com a autora, a ação parental pode operacionalizar-se nestes ambientes em dois níveis distintos: o da configuração estética, ou seja, a decoração, composição e disposição dos objetos, e o da gestão associado a arrumação, limpeza e o que pode ou não fazer nestes espaços. No caso desta investigação, a configuração dos quartos, enquanto universo íntimo e privado pode ser compreendido enquanto um recurso de “expressão ou objetivação de si num determinado arranjo estético” (2009: 462).



Foto: Foto do quarto que partilha com o irmão Tânia, 13 anos (Vila Santana do Cafezal)



Foto: Foto do quarto da rapariga do Pega. Joana, 15 anos (Comunidade do Pega)

Nos três contextos, via-se que as casas eram pequenas, com poucas assoalhadas, e que os objetos e os quartos eram geralmente partilhados com outros irmãos. Muitos dos jovens da Vila Santana do Cafezal que fotografaram os seus quartos inseriam-se nas imagens utilizando o temporizador automático da câmara. O autorretrato no seu ambiente de conforto e segurança representava uma forma de identificação de que aquele era o seu espaço. Como relatou Pappámikail (2009; 2013), enquanto a casa é um lugar no qual o jovem se sente parte, tanto na perspectiva do espaço, quanto no sistema das relações familiares, o quarto pode ser compreendido como um espaço individual no seio do coletivo familiar demarcando o seu universo privado, íntimo e pessoal. Mesmo se tratando de contextos de exclusão e com restrições financeiras, os jovens retratam nas fotografias o seu espaço e as marcas de sua apropriação com pósteres, cartazes e objetos decorativos (Willis, 1990; Feixa, 2008).

Quanto aos afazeres domésticos, estes estavam associados às fotografias feitas dos familiares a desempenhar tarefas nos ambientes habitacionais. No Pega, pela tradição rural patriarcal da comunidade, as raparigas fizeram proporcionalmente cinco vezes mais fotos do que os rapazes desta variável, retratando pessoas a cozinhar, limpar a casa, cuidar dos filhos, entre outras. Na Vila Santana do Cafezal os rapazes fizeram a mesma média de fotos que às raparigas de afazeres domésticos, mas totalizando menos que 1% das fotografias tiradas pelo grupo. Na Quinta do Mocho nenhuma imagem foi feita desta variável.

Síntese das representações da família

Apesar de concordarmos com Buckingham (2008) quando afirma que na adolescência a família vem a perder força nas relações parentais, por vezes conflituosas, a instituição possui ainda uma grande importância na identidade dos jovens. Percebemos que os contextos rurais a família estava muito mais presente e participativa na formação identitária dos participantes do projeto Olhares em Foco, comparado com os ambientes urbanos. As excessivas horas de trabalho dos pais e a monoparentalidade de algumas famílias fazem com que a influência dos grupos de pares seja ainda mais intensificada, compensando e substituindo as relações familiares.

As fotografias produzidas pelos jovens denotaram que muitos ao fotografarem suas famílias se inseriam nas composições fotográficas por se sentirem parte integrante daquele grupo. Notava-se que ao discutir as produções visuais sobre os convívios familiares, enquanto os jovens mais estruturados tinham orgulho de mencionar quem eram e de os terem fotografado, outros, os das famílias mais desestruturadas tinham vergonha e medo de expor o seu círculo familiar no grupo e serem gozados pelos seus semelhantes.

7.1.5 Representação da comunidade: *A minha comunidade*

Um dos fatores de maior influência na formação da identidade do indivíduo está intimamente vinculado com o meio social e com as tradições culturais dos ambientes em que se encontra inseridos. Na fase da adolescência a intervenção dos valores, crenças, práticas culturais e ideologias referentes ao contexto social em que o adolescente vive é relevante para a construção identitária e da personalidade de cada um, possibilitando um entendimento de como a sociedade “modela a maneira de ser jovem e como estes participam dos processos de criação e circulação culturais” (Feixa, 1988: 11), assim como a própria sociedade.

Neste sentido, a relação entre o jovem e o meio contribuiu para esta investigação no sentido de uma compreensão mais detalhada de como os participantes dos três contextos sociais representavam as comunidades e seus membros. As escolhas do que representar visualmente dizem-nos quais eram os modelos de apropriação que estes

jovens possuíam dos espaços públicos. Os detalhes das composições fotográficas produzidas pelo projeto Olhares em Foco acrescentaram a este estudo uma forma diferenciada de análise de como os participantes, através do método *Photovoice*, se identificavam com as pessoas e os lugares de convívio comunitário como a rua, as quadras polidesportivas, praças, parques, entre outros. Os espaços comuns destacam-se nas imagens em que grande parte dos envolvidos na proposta teve a necessidade de apresentar os seus olhares particulares acerca dos locais e paisagens comunitárias.

Tendo o conhecimento da importância que o meio exerce influência na construção identitária de um indivíduo na fase da adolescência (Shweder *et al.*, 1998), foi construída a importância das estruturas, ambientes e organizações comunitárias neste período da vida do jovem. Assim, compusemos a nossa quarta e última categoria de análise das representações visuais dos jovens. Entre as variáveis que a compõem estão as fotografias de: 1 – *Graffiti e arte urbana* (grafitis e artes urbanas em espaços públicos comunitários). 2- *Fotos na organização e na escola* (imagens captadas nas organizações acolhedoras em cada contexto social e nos ambientes escolares). 3 – *Profissões, comércio, serviços e afazeres comunitários* (representações de pessoas a trabalhar, estabelecimentos comerciais, serviços públicos e privados e de membros a realizarem afazeres comunitários). 4 – *Ambientes públicos* (imagens de espaços públicos). 5 – *Espaços polidesportivos* (fotos de espaços públicos de prática desportiva). 6 – *Retratos da paisagem, da comunidade ou de lugares sem o foco nas pessoas* (imagens geralmente panorâmicas com enfoque na diversidade de informação contida na representação visual com ênfase nas paisagens e ambientes da comunidade), 7 – *Objetos pessoais, da casa ou da comunidade que acharam importante de serem retratados* (reprodução de imagens com foco em pessoas da comunidade, objetos de interesse e desejo como carros, motos, bicicletas, vaso de flores, peluches, equipamentos eletrónicos, etc.).

Graffiti e arte urbana

De acordo com Ricardo Campos (2007) o *graffiti* pode ser compreendido como um espelho da realidade que reflete o quotidiano de quem pinta e do que está retratado na imagem. A comunicação na parede resulta de uma apropriação dos recursos ao dispor da juventude, perspetivando o *graffiti* como um momento de criatividade

simbólica (Willis, 1997). “A linguagem usada revela, então, os signos (seus significantes e significados) partilhados coletivamente, permitindo a comunicação entre jovens, apesar dos códigos herméticos do *graffiti*” (Campos, 2007: 426).

O contexto onde o *graffiti* foi mais retratado foi o ambiente urbano da Vila Santana do Cafezal. A representação fotográfica da arte urbana por parte dos participantes na investigação evidenciou o reconhecimento e identificação com uma forma criativa de linguagem visual urbana que se conecta com o universo juvenil, especialmente quando se referia a frases de protesto e de súplica a paz num contexto violento de exclusão em que se encontra o Aglomerado da Serra. Na comunidade, o *graffiti* além de decorar espaços de convivialidade juvenil como os *skateparks*, os campos de jogos, bares e discotecas, como ressalta Campos (2007), comunicava para todos membros da comunidade não apenas uma linguagem geracional, num modelo expressivo horizontal relacionado com os problemas em que todos os moradores daquele território eram obrigados a conviverem quotidianamente.



Foto: Foto de graffiti na comunidade Dalva, 11 anos (Vila Santana do Cafezal)



Foto: Foto do graffiti no skatepark da comunidade Dorival, 11 anos (Vila Santana do Cafezal)

Apesar de na Quinta do Mocho haver muitas inscrições nas paredes do bairro, em formato de *tags* em crioulo, com o nome dos grupos de jovens e da designação antiga do bairro (e não Terraços da Ponte), apenas dois jovens fizeram fotos dos *graffiti*. O gabinete da Câmara Municipal de Loures, responsável pela urbanização, está dentro da urbanização, o que inibe os grafiteiros e impede os *graffitis*, realizando um controlo mais efetivo de conservação. Como essa comunicação visual é quase que exclusiva de ambientes urbanos, a comunidade rural do Pega não teve fotografias desta variável.

Fotos na organização e na escola

Essa variável refere-se não às escolhas do que foi fotografado pelos jovens, mas sim o espaço onde a imagem foi captada. Decidimos incluir essa análise devido a grande frequência de fotografias captadas pelos grupos da Vila Santana do Cafezal e da Quinta do Mocho dentro dos espaços da organização acolhedora e na escola. Como a instituição Aprisco não estava dentro da comunidade rural do Pega, apenas uma adolescente fez fotografias nos espaços da organização. A jovem Eduarda (21 anos), além de jovem participante do projeto, era voluntária em diversas atividades da instituição e estava todos os dias na sede da entidade, que ficava a 10km de distância da comunidade, no centro da cidade de Virgem da Lapa.

Dos dois contextos urbanos, 23% das imagens feitas pelos jovens da Vila Santana do Cafezal e 29% das produzidas pelo grupo da Quinta do Mocho foram tiradas dentro das organizações acolhedoras do projeto Olhares em Foco, sendo uma quantidade significativa do total das fotografias produzidas. As raparigas da Vila Santana do Cafezal fotografaram nos espaços da organização, três vezes mais do que os rapazes. No bairro social português essa variável apontou que as adolescentes produziram duas vezes mais fotografias dentro do Projeto Esperança do que os rapazes¹⁰⁸.



Foto: Foto dos jovens nas atividades lúdicas no projeto Ingrid, 12 anos (Quinta do Mocho)



Foto: Foto da sala de computadores Dalva, 11 anos (Vila Santana do Cafezal)

¹⁰⁸ Estes dados são referentes em proporção ao número de participantes de cada género em cada contexto. Na Vila Santana do Cafezal, 14 rapazes e 5 raparigas e na Quinta do Mocho 8 rapazes e 9 raparigas.

Esse índice confirma a tese que Sarti (1989) defendeu no final dos anos 80, mas que nos dias atuais ainda se encontra válida, em que os espaços privados nas comunidades em contextos de exclusão são apropriados pelas mulheres e às atividades femininas, enquanto o espaço público da rua é consagrado predominantemente como parte do universo masculino. Essa característica foi observada nas imagens produzidas pelos jovens destes dois grupos provenientes de contextos urbanos vulneráveis.

Os espaços das organizações podem ser entendidos como ambientes de segurança, em que os jovens se sentiam confortáveis para estar a fotografar seus pares e outras pessoas. As atividades das organizações sociais foram retratadas por todos os jovens da Vila Santana do Cafezal, com uma média de 33 fotos por jovem. O ambiente de insegurança da rua, proporcionado pela violência e o tráfico de drogas, fez com que muitos dos participantes não quisessem sair às ruas para fotografar e preferissem ficar na instituição. Na Quinta do Mocho, o Projeto Esperança era o espaço de conforto, onde eles não necessitavam de pedir autorização aos membros da comunidade que estavam a fotografar, o que evidenciou uma grande quantidade de fotografias feitas entre os jovens do grupo e com os pares nos espaços da instituição.

Não se pode excluir que, ao saírem da organização os adolescentes abandonavam um espaço já apropriado por eles, onde se sentiam seguros e eram os responsáveis por toda a atenção. A rua, em parte, é um universo particularmente do domínio adulto em que necessitam de se adequar às normas e aos modelos de interação diferentes dos juvenis. Apesar dos participantes mais velhos se sentirem confortáveis nos ambientes públicos, para os mais novos o espaço da rua ainda era desconhecido e misterioso pois ainda não possuíam autonomia suficiente para se apropriarem.

O único grupo que fez fotos nos ambientes escolares foi o dos jovens da Vila Santana no Cafezal. No entanto, foram apenas quatro jovens. As fotografias na e da escola não puderam ser tiradas nos outros contextos por dois motivos. Um deles foi devido à logística associada à segurança do equipamento. Caso algum dano ou perda das câmaras fotográficas ocorresse, era muito mais simples mobilizar os líderes comunitários e técnicos para reaver o equipamento dentro dos ambientes comunitários, enquanto na escola esse controlo seria mais difícil. Foi pedido aos jovens que não saíssem da comunidade com as câmaras. O outro motivo foi que nas escolas, apesar de muitos deles possuírem telemóveis que fotografam, havia regulamentos internos que

proibiam a posse e uso de câmaras fotografias e telemóveis. Isso necessitava um planeamento da organização e dos investigadores com os diretores das escolas e os professores, que a curta duração não possibilitou.

Profissões, comércio, serviços e afazeres comunitários; Ambientes públicos; Espaços polidesportivo; Retratos da paisagem, da comunidade ou de lugares sem o foco nas pessoas

Apresentaremos essas quatro variáveis em conjunto por haver algumas equivalências analíticas que são transversais às representações visuais dos ambientes comunitários. Todas elas referem-se às imagens produzidas pelos jovens dos espaços públicos comuns de suas comunidades e foram retratadas, na sua maioria, nas saídas fotográficas pela comunidade ou quando os jovens estavam de posse do equipamento fotográfico, já que o levavam para casa.

Quanto à representação das *profissões, comércio, serviços e afazeres comunitários*, a Vila Santana do Cafezal foi o grupo que mais fez imagens associadas a esta variável, totalizando 12% das fotografias produzidas pelos jovens. Isso deveu-se ao contexto social ser o que possui uma maior dinâmica de comércio e serviços instalados na comunidade. Foram retratadas lojas, restaurantes, vendedores ambulantes, entre outros serviços públicos como o de transporte, de saúde e de limpeza urbana.

A Quinta do Mocho também reproduziu de forma significativa (9%) o comércio local, formado por dois cafés, duas mercearias, dois cabeleireiros, uma papelaria e um supermercado que ficava fora do bairro e atendia a um conjunto residencial vizinho. Os donos destes estabelecimentos, geralmente, eram pessoas caucasianas e não-residentes no bairro que adquiriram o estabelecimento junto à Câmara Municipal de Loures. Os moradores contestavam não haver uma política de incentivo aos residentes do bairro para estabelecer negócios próprios nas lojas que se localizavam no rés-do-chão dos edifícios.

Na comunidade rural do Pega, estas imagens estiveram mais relacionados com os afazeres comunitários e trabalhos agrícolas de cultivo na horta comunitária, já que o bar era o único estabelecimento comercial do local e só vendia bebidas.



Foto: Foto de vendedor ambulante de espetadas
Natacha, 11 anos (Vila Santana do Cafezal)



Foto: Foto da mercearia do bairro
Ronaldo, 13 anos (Quinta do Mocho)

No Pega foi difícil perceber quais seriam os *Ambientes públicos* devido à comunidade ser formada por um número reduzido de casas espaçadas e ambientes rurais. Poucas foram as vezes em que as ruas foram retratadas, dando espaço para imagens do rio Araçuaí, da horta comunitária e do “Telecentro”, onde eram realizadas as oficinas do projeto e atividades comunitárias. Quase todos os jovens fizeram fotos da igreja. Pela tradição católica local, identificavam este espaço como público e comunitário de convívio de todos. Apenas três jovens fizeram fotografias do campo de futebol. O espaço era uma área descampada na entrada da comunidade em que os próprios jovens se organizaram, limparam e construíram as balizas com madeira. A prática de desporto não eram tão comum entre os jovens do Pega.

Na Vila Santana do Cafezal 16% das imagens foram de ambientes públicos. As ruas, praças, parques e espaços desportivos foram os mais representados pelos jovens. A maioria das imagens dos ambientes comunitários era humanizada, como se os residentes e transeuntes compusessem o ambiente e as pessoas fizessem parte da dinâmica observada nos espaços públicos. Os jovens tinham muito o “convívio da rua”, onde passavam grande parte do tempo com os amigos, sendo esses espaços importantes para eles e muito retratados.

Dos *Espaços polidesportivos* a favela brasileira foi o contexto social em que esta variável foi mais representada com 4% do total de imagens. Mesmo com um índice relativamente baixo, todos os jovens fizeram uma média de quatro imagens cada de espaços desportivos como o *skatepark*, os dois campos de futebol, a quadra polivalente da comunidade e da organização (Conselho de Pais Criança Feliz). Foi observado que o

desporto era a base de muitas atividades sociais e políticas públicas associadas aos jovens do Aglomerado da Serra, o que pode ser percebido pela quantidade de ações desportivas ofertadas pelos diversos projetos sociais como futebol, basquete, capoeira, voleibol, entre outras. Havia uma amplitude de compreensão do que era considerado espaços destinados à prática desportiva na comunidade. Devido a esta ser uma atividade lúdica, algumas fotos retrataram jovens a jogar futebol no meio das ruas e travessas junto ao tráfego local de carros e motos.



Foto: Um dos campos de futebol da comunidade Edilson, 12 anos (Vila Santana do Cafezal)



Foto: Parque infantil da Quinta do Mocho Sabrina, 14 anos (Quinta do Mocho)

Na Quinta do Mocho os espaços públicos mais fotografados foram os parques, as praças e as ruas. 12% das imagens feitas pelo grupo retrataram espaços e ambientes públicos. Em alguns casos foram produzidas imagens do centro de cultura do bairro, do centro de saúde e de outras organizações comunitárias como a *Associação Unida e Cultural da Quinta do Mocho* e a *Associação Pomba da Paz*. Poucos foram os que fotografaram a horta comunitária e apenas uma adolescente retratou a quadra poliesportiva. Devido ao projeto Olhares em Foco ter sido realizado no inverno esses espaços não estavam a ser utilizados com tanta frequência pelos jovens do bairro. Os grupos de jovens por vezes não se apropriam tanto desses equipamentos ofertados no bairro e concebidos pelo projeto de realojamento devido a não ter sido uma apropriação construída, ou uma conquista. Os adolescentes não concebem esses espaços públicos como deles e sim como equipamentos e estruturas da Câmara Municipal de Loures, gerida por ela sem participação ativa dos membros da comunidade

Quanto à variável *retratos da paisagem, da comunidade ou de lugares sem o foco nas pessoas*, o percentual destas imagens declina do ambiente rural para os contextos urbanos. Na comunidade do Pega, um quarto das fotografias feitas pelos jovens foram de paisagens que retratavam o rio, as vistas naturais das chapadas que circundam a comunidade e o ambiente campestre que compõe o ambiente rural. Os jovens possuíam um grande orgulho de terem belas paisagens e apresentavam uma valorização dos espaços de natureza. Na Vila Santana do Cafezal, esse índice cai para 10% das fotografias de imagens de paisagens e da vista panorâmica que a favela proporcionava, pois o território está localizado no topo de um morro de onde é possível visualizar toda zona norte da cidade de Belo Horizonte. Com fotos panorâmicas das paisagens e dos amontoados de casas irregulares, os jovens tentavam demonstrar a grandiosidade do Aglomerado da Serra e os benefícios de se viver no local. Pode-se entender a intenção destas imagens do alto, com grandes profundidades de campo, como a retratação de uma estética bela e harmônica em que o propósito da imagem era encobrir os problemas sociais que lá coabitavam e dar lugar às paisagens.



*Foto: Paisagem da Vila Santana do Cafezal.
Camilo, 12 anos (Vila Santana do Cafezal)*



*Foto: Paisagem da comunidade do Pega
Márcia, 18 anos (Comunidade do Pega)*

A Quinta do Mocho não apresentou a quantidade tão abaixo da Vila Santana do Cafezal de fotografias de paisagens, totalizando 9% das imagens captadas pelo grupo. A grande parte das imagens retrata o conjunto de edifícios do bairro. Como dito, a maioria das representações visuais do bairro foi dos grupos de pares e dos membros da comunidade, o que confirma a declaração da jovem Iana de 15 anos: “a maior riqueza do bairro são as pessoas”. Para esse grupo de jovens viver em um ambiente em que eles

foram realojados compromete as relações de pertença e identitárias relacionadas com o território. Apesar de residirem no bairro, não se sentem apropriados do meio, mas sim arrendatários dele, como se não fosse, plenamente, donos de suas casas e responsáveis pela manutenção dos espaços públicos. Isso acarreta sérios problemas de identificação dos jovens com o bairro social de realojamento.

Podemos entender a quantidade de fotografias de paisagens nos três contextos ainda pelo âmbito da facilidade da sua produção. Ao fotografar ambientes abertos os participantes não necessitavam de pedir o consentimento das pessoas, colocando-os como observadores que não interferiam nos espaços e momentos observados.

Objetos pessoais, da casa ou da comunidade que acharam importante de serem retratados

Nos diferentes contextos os objetos fotografados pelos jovens são compreendidos como importantes elementos simbólicos que representam as suas identidades e estilos de vida, sendo representados como componentes que personificam seus perfis e interesses particulares. As imagens foram exclusivamente de objetos pessoais e comunitários e refletiam os desejos dos participantes. Alguns destes foram mencionados anteriormente, quando referimos os elementos que compõem e adornam o quarto como pôsteres, cartazes, peluches, entre outros. Outros eram de cariz pessoal como bicicletas, bolas, roupas, instrumentos musicais, etc.

Na comunidade do Pega, essa variável representou 13% das imagens. Destas, as raparigas foram responsáveis por 88%¹⁰⁹ das imagens de objetos, na maioria flores, vasos de plantas, peluches, estatuetas de santos, bonecas, adornos da casa, etc. Na Vila Santana do Cafezal esse índice caiu para 6% do total de imagens, sendo os rapazes encarregados por produzir 89% das representações visuais desta variável. A maioria das fotografias era de bolas, bicicletas, carros e especialmente de motos. Na comunidade urbana do Brasil a moto é um dos únicos meios de transporte que circula por quase todo o Aglomerado da Serra, através das ruas estreitas e becos. Esse era um objeto de desejo dos jovens e foi retratado por muitos rapazes.

¹⁰⁹ Estes dados são referentes em proporção ao número de participantes de cada género em cada contexto sobre o total das imagens codificadas pela variável.



*Foto: Foto dos objetos da comunidade.
Edgar, 11 anos (Vila Santana do Cafezal)*



*Foto: Foto de um objeto pessoal
Marcelo, 17 anos (Comunidade do Pega)*

Alguns jovens da Vila Santana do Cafezal e da Quinta do Mocho chegaram a fotografar a televisão como objeto da casa. No entanto, apenas o aparelho televisivo e não o ato de estarem a assisti-lo, o que o posiciona como um objeto de grande importância no ambiente doméstico e de suas vidas. Apenas um jovem do contexto urbano brasileiro fez algumas fotos do computador que havia em casa. Nenhum jovem do Pega tinha computadores em casa e uma minoria dos participantes da Vila Santana do Cafezal possuía o aparelho em suas residências. Em Portugal, alguns jovens tinham portáteis oriundos do programa e.escola¹¹⁰, mas poucos com acesso regular à Internet, estando dependentes do Centro de Inclusão Digital CID@NET instalado no bairro social e integrado aos Projeto Esperança. A Quinta do Mocho foi o contexto com menos fotografias de objetos pessoais e comunitários. A maioria dos jovens retratou objetos da organização e não tanto pessoais, pois não fizeram muitas fotografias dos ambientes domésticos.

Síntese das representações da comunidade

A categoria de representação comunitária foi expressada nas fotografias de acordo com cada contexto. A forma como observaram os elementos de suas

¹¹⁰ e-escola, é um programa no âmbito de avanço tecnológico em Portugal, que implica a atribuição de computadores portáteis e ligações à internet em banda larga aos alunos matriculados no 5º ao 12º ano.

comunidades apontam para os detalhes e os elementos que consideram ser os mais representativos. Identificar-se com o meio faz parte do processo de reconhecimento que um indivíduo possui para se aceitar como parte integrante daquela estrutura social.

Os contextos de segurança que os espaços das organizações ofereceram foram fundamentais para que eles demonstrassem o quanto se sentiram confiantes em retratar um ambiente apropriado por eles. A dinâmica retratada através dos membros das comunidades a realizarem suas atividades, profissões e afazeres comunitários reforçam como esses elementos são fundamentais para a percepção e composição do território pelos jovens. Grande parte dos participantes utilizou o potencial estético de retratação do belo que a fotografia oferece, para reproduzir momentos e espaços que acreditam serem positivos dentro de suas comunidades. O imaginário construído através da câmara fotográfica do belo, do bonito e do harmônico fez com que, de alguma forma, os jovens distanciassem seus olhares do que representava ser um discurso limitado na condição de excluídos e vulneráveis em que as organizações incutem. Através das fotografias passaram a simplesmente desvendar algo singelo que faz parte dos seus quotidianos e passa despercebido diante de um argumento fundamentado no protesto e na garantia dos seus direitos, que não deixa de ser válido.

Síntese das variáveis mais representativas

Em síntese, apresentamos um quadro com as categorias identitárias propostas para análise relacionadas com as variáveis mais representativas em cada contexto. Como mencionamos, apesar de algumas percentagens serem residuais, estas ganham importância quando são comparadas e relativas à quantidade de fotografias produzidas por cada variável do total de imagens captadas pelo grupo (Tabela 9).

Variáveis mais representativas			
Variável	Comunidade do Pega	Vila Santana do Cafezal	Quinta do Mocho
Fotos de si e autorretratos	5%	4%	6%
Gestos e poses	10%	28%	48%
Demonstração de afeto físico	3%	9%	7%
Com ou dos grupos de amigos	16%	37%	61%
Crianças	12%	9%	5%
Família	13%	8%	4%
Ambientes da casa	17%	5%	4%
Fotos na organização	1%	23%	29%
Profissões, comércio, serviços e afazeres comunitários	4%	12%	9%
Ambientes públicos	6%	16%	12%
Retratos da paisagem, da comunidade ou de lugares sem foco nas pessoas	26%	10%	9%
Objetos pessoais, da casa ou da comunidade que acharam importante serem retratados	13%	6%	3%

Tabela 9: Variáveis mais representativas nos três contextos sociais

Os dados mais detalhados por jovem participante e contexto das categorias identitárias e das variáveis selecionadas estão disponíveis no Anexo I.

7.1.6 Análise de discursos relativos a necessidades, problemáticas e recursos comunitários associados aos contextos juvenis

Assim como Abramo (1997), desde a década de 90, e Ramos (2012), atualmente, apontaram que cada vez mais ações sociais organizadas por instituições de cariz sociais e governamentais têm sido criadas e destinadas às populações juvenis inseridas em contextos de risco social, multiplicado iniciativas e projetos que prestam atendimento a adolescentes em situação de ‘exclusão social’ de meios desfavorecidos. Uma das contrapartidas do projeto Olhares em Foco, no âmbito do seu compromisso social, foi fomentar nos jovens participantes uma reflexão sobre as necessidades, problemáticas e recursos comunitários. A fotografia foi o instrumento contendor de informação que estimulou o debate sobre as temáticas que os afetavam. Através da potencialização “dos usos criativos e engajados das imagens” (Harper, 1998: 36), possibilitamos a análise de uma série de relações entre os jovens, a comunidade, as

instituições acolhedoras da proposta e os investigadores com a finalidade de que os envolvidos se sentissem confiantes em expor e partilhar suas preocupações e angústias.

Uma das questões específicas que norteia esta investigação foi apontar: *Que problemáticas, necessidades e recursos comunitários foram captados e quais as soluções apresentadas para uma possível mudança?* Contudo, era necessário um trabalho mais longo e exaustivo no que toca a um processo de mobilização e incidência política, no formato de *advocacy*, nas comunidades onde a proposta foi desenvolvida.

As avaliações das temáticas levantadas nos debates sobre as imagens foram partilhadas com as três organizações acolhedoras através de relatórios e avaliações participativas com os jovens. O intuito foi que a equipa técnica refletisse acerca do trabalho de intervenção social desenvolvido com os adolescentes adequando as atividades propostas com as necessidades dos jovens beneficiários. Desta forma, os jovens poderiam ter mais espaço e canais de participação nas ações direcionadas a eles (Abramo, 2007; Sposito *et al*, 2006; Novaes, 2006; Ramos, 2012).

Como mencionamos, a análise de discurso das imagens não foi desenvolvida em profundidade através de um método específico de análise de discurso, mas sim como modelo que pontuou os temas levantados através dos diálogos em torno das fotografias produzidas. Muita das questões que foram abordadas pelos jovens circularam em torno das preocupações que os afetavam diretamente. Temas como preconceito racial e étnico, estigma por viverem em territórios periféricos, integração social, entre outros não estavam evidentes nas imagens, só sendo percebidos através dos debates coletivos com os grupos.

Para exemplificarmos como as ferramentas de composição analítica compostas pelas *narrativas visuais e entrevistas com imagens – ‘photoelicitation’* foram utilizadas, tomamos como modelo uma fotografia feita de jovem da comunidade rural. Um dos jovens retratou um membro da comunidade com uma quantidade grande de lixo ao lado. A foto foi tirada para o personagem ser o centro da imagem, mas o entorno visualizado foi alvo do debate. Neste momento foi feita uma reflexão sobre se o problema seria a falta de uma coleta regular do lixo por parte da prefeitura local, ou uma educação ambiental dos membros da comunidade acerca de onde depositar o lixo de cada casa. O problema apontado foi o lixo, a necessidade era uma coleta regular e a organização de dias da semana para colocar o lixo na rua ou queimá-lo. Esta foi uma pauta apresentada à organização acolhedora que atuava no desenvolvimento local para ser trabalhada

futuramente, com prazos mais alargados de intervenção e como forma de envolver os jovens no processo de mudança.

As questões levantadas pelos jovens dos diálogos com base nas imagens foram, portanto, repassadas às organizações. Os pontos que aqui apresentamos são resultados do cruzamento das ferramentas de composição analítica das representações visuais e dos conteúdos contidos nos *diários de campo*, *gravações de áudio e vídeo*, *narrativas visuais e entrevistas com imagens* – ‘*photoelicitation*’, apresentados nas metodologias deste trabalho. Esses pontos respondem a uma das questões específicas levantadas por esta investigação: *Que problemáticas, necessidades e recursos comunitários foram captados e quais as soluções apresentadas para uma possível uma mudança?*

Comunidade do Pega	
Recursos e pontos positivos	Problemáticas e necessidades
<ul style="list-style-type: none"> • Os moradores da comunidade quilombola • Horta comunitária (a qualidade das frutas e verduras); • Contato com a natureza; • O espírito comunitário e o apoio de outras comunidades vizinhas; • O reconhecimento de uma identidade regional como moradores do Vale do Jequitinhonha; • O Rio Araçuaí e a central de tratamento de água da região que fica na comunidade; • A igreja onde havia uma missa por semana e fazia com que membros das comunidades envolventes fossem ao Pega; • A tradição cultural de ser uma comunidade quilombola, as raízes, comidas, valores e os anciãos; • A organização social local (Aprisco) e o trabalho desenvolvido com as crianças e os jovens; • Os subsídios assistenciais do governo; • As escolas agrícolas onde os jovens aprendiam à cultivar alimentos resistentes ao clima semiárido. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lixo e a falta de uma coleta regular do poder público; • O período de estiagem e a falta de auxílios agrícolas; • Prostituição infantil nas estradas nacionais e bombas de combustíveis próximas à comunidade; • O consumo precoce de bebidas alcoólicas na falta de atividades para os jovens; • O desestímulo de alguns moradores em cultivar para comprarem produtos alimentícios nos mercados; • A precariedade do transporte escolar que não vai todos os dias e fica avariado por meses obrigando aos jovens andarem 10km para irem a escola; • Péssimas condições das estradas de acesso à comunidade; • A falta de espaços e atividades direcionadas aos jovens oferecidos pela organização e pelo poder público local; • A falta de integração com outros projetos e outras comunidades da região do Vale do Jequitinhonha; • A deprimente qualidade da escola e a distância a ser percorrida; • Falta de perspectivas de futuro fora das condições sociais apresentadas (rapazes terem que ir às colheitas sazonais e raparigas a realizarem trabalhos domésticos); • Preconceito por serem moradores de uma região que tem sido conhecida como ‘Vale da Fome’; • Falta de oportunidades de educação superior. A universidade federal mais próxima fica a cerca de 450km. • Isolamento e falta de comunicação; • Sistema patriarcal e machista estabelecido (a

- violência oriunda deste sistema);
- O envolvimento das lideranças comunitárias com partidos políticos;
- A centralização do sistema político municipal em uma família e a violência gerada por isso;

Vila Santana do Cafezal

Recursos e pontos positivos	Problemáticas e necessidades
<ul style="list-style-type: none"> • Os moradores da comunidade e das outras sete vilas do Aglomerado da Serra; • A dinâmica do comércio local formal e informal; • Os serviços ofertados na comunidade como escola, centro de saúde e diversos projetos sociais; • A localização geográfica e as vistas da cidade; • A Rádio Favela e a identidade local; • Os eventos e festas comunitárias; • Os diversos espaços polidesportivos; • A organização social local (Conselho de Pais Criança Feliz); • A quantidade de igrejas com diferentes cultos; • A oferta de bens e serviços que possibilita não serem obrigados a sair da comunidade; • Transporte entre as vilas do Aglomerado da Serra; 	<ul style="list-style-type: none"> • Unidades de saúde fechadas e sem médicos; • Falta de saneamento (quando chove muitas casas ficam em risco e não existe sistema de escoamento da água); • A quantidade de organizações e associações que disputam os jovens mas que possuem poucas atividades direcionadas à sua faixa etária; • Falta de participação dos jovens nos movimentos sociais organizados e nas associações comunitárias; • Tráfico de drogas (poder dos traficantes e falta de controle do poder público); • Segurança pública e violência (altos índices de homicídios entre jovens, tiroteios, conflitos entre traficantes); • Falta de oportunidades e futuro que restringe os jovens a trabalhos técnicos e informais; • Preconceito e estigma de serem “favelados” • O poder de vigilância e a força exercida pela polícia; • A corrupção da polícia para a manutenção do tráfico de drogas; • Violência doméstica e de gênero (casos de abusos sexuais, estupros na comunidade); • Famílias monoparentais e reestruturadas; • Exploração infantil (pais levam crianças e jovens para pedir dinheiro nos semáforos da cidade); • Ausência do estado; • Processo recente de realojamento para os conjuntos habitacionais próximos ao morro;

Bairro da Quinta do Mocho

Recursos e pontos positivos	Problemáticas e necessidades
<ul style="list-style-type: none"> • Os moradores do bairro; • A identidade local e o orgulho de serem da Quinta do Mocho que pode ser visto nos <i>graffitis</i> e tatuagens com o nome do bairro; • A horta comunitária; • Os serviços ofertados pela Câmara de Loures no bairro (Centro de Saúde, Centro de Cultura, Gabinete de Assistência Social); • O supermercado que serve o bairro e o conjunto habitacional privado; • Escola fora do bairro, que obriga os jovens a e conviverem com outras pessoas de fora; • O Projeto Esperança e as atividades 	<ul style="list-style-type: none"> • O pessimismo das pessoas e por vezes o individualismo de alguns que supera um espírito coletivo de comunidade; • A segurança e a violência (assaltos, roubos, assassinatos, tiroteios); • O poder de vigilância e a força exercida pela Polícia de Segurança Pública (PSP); • A violência utilizada pela polícia com os jovens e o tratamento de todos por bandidos; • Os contextos violentos gerados por alguns grupos juvenis; • O alto índice de jovens em situação de desocupação; • O tráfico de drogas na comunidade; • O descaso dos moradores e da Câmara de Loures no

<p>promovidas;</p> <ul style="list-style-type: none"> • O comércio local, os cafés, as mercearias, salões de cabeleireiro, etc. • A tranquilidade e o convívio na rua que acreditam não ser possíveis nos centros urbanos; • O grupo de amigos e os familiares no bairro; • As festas promovidas pelo Projeto Esperança e as atividades de verão; • Uma creche na comunidade e outras duas associações de cariz social (Associação Pomba da Paz e Associação Unida e Cultural da Quinta do Mocho); 	<p>cuidado dos prédios e dos espaços públicos (parques, praças);</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falta de integração dos jovens no bairro na escola e o preconceito que sofrem por serem residentes de um bairro social de realojamento; • O processo de realojamento que separou famílias e vizinhos; • A falta de identidade com a denominação do bairro como Terraços da Ponte; • Falta de atividades direcionadas aos jovens; • A mobilidade associada a escassez de transporte público e dos táxis não entram no bairro; • Coleta seletiva do lixo e mais contentores de recicláveis; • Isolamento e falta de contato com ambientes e pessoas externas ao bairro; • A falta de espaços comuns destinados às festas e encontros comunitários; • A dificuldade de se abrir um negócio e a falta de prioridade dos moradores de acesso às lojas da Câmara de Loures; • A falta de integração e conhecimento das pessoas de fora da comunidade (o desconhecimento dos professores e o estigma criado pelos <i>media</i> dos jovens);
---	--

Tabela 10: Recursos e problemáticos apontados pelos jovens nos diálogos sobre as imagens produzidas

Os temas pontuados relativos às necessidades, problemáticas e recursos existentes nos três contextos sociais em que o projeto Olhares em Foco foi realizado, sugerem que a participação dos jovens nesta investigação possibilitou a sua reflexão sobre os contextos sociais nos quais estavam inseridos, a partir de suas perspetivas e experiências pessoais. A maioria dos jovens declarou que o projeto os estimulou pela primeira vez a pensar de forma crítica sobre o que gostam e não gostam em suas comunidades. Esse foi um dos fatores que evidenciam um processo de *engagement* dos adolescentes envolvidos através do método Photovoice (Strack *et al.*, 2004).

Observamos que a participação dos envolvidos no processo de consciência crítica e a existência de alguém que ouvisse as suas preocupações tiveram um sentido valioso para os jovens, em que o ato de registo fotográfico lhes concedeu reconhecimento suficiente para falarem dos mais diversos temas que os perturbavam (Pink, 2006). Com a reflexão destes temas, alguns jovens afirmaram que refletiram sobre a possibilidade de dar mais importância aos problemas das suas comunidades. No momento em que conheciam melhor os problemas e os recursos comunitários, passavam a conhecê-las melhor e abandonavam o olhar negligenciado sobre as

necessidades locais, se disponibilizando para apoiarem em processos interventivos futuros associados à mudança (Prins, 2010).

7.2 Barreiras associadas à participação

Como mencionado esse capítulo das análises é composto por duas partes que se debruçam nos resultados do trabalho empírico desenvolvido em torno dos usos da fotografia participativa com jovens provenientes de ambientes desfavoráveis através do projeto Olhares em Foco. O primeiro foco analítico detalhou às escolhas e formas de representações visuais dos participantes, associadas às categorias identitárias propostas e das variáveis que as compunham. A segunda parte se propõe em refletir em torno dos processos associados às barreiras associadas ao gênero e às limitações logísticas encontradas neste estudo.

No capítulo 6 foram identificadas nos jovens algumas mudanças a nível individual associadas à participação no projeto Olhares em Foco. Estas transformações foram proporcionadas a partir da aquisição de conhecimentos e competências como o aumento da autoconfiança, o sentimento de respeito ao outro, a ampliação do *status* social pelo acesso às oportunidades, recursos materiais e o sentimento de estarem a fazer algo potencialmente útil para a sua comunidade. Certas habilidades adquiridas desencadearam em alguns jovens a construção de uma visão positiva de futuro, aptidões práticas e técnicas relativas à produção visual, acesso a dispositivos tecnológicos, ferramentas digitais e ambientes em rede (Ewald, 2001). Entre todas, as competências mais latentes foram as relacionadas com a aquisição de capacidades comunicativas. Os novos entendimentos e informações sobre as estruturas das suas próprias comunidades impactaram diferentes percepções e reflexões nuns participantes mais do que noutros. A aquisição destas capacidades desencadeou um processo de *empowerment* e *engagement* que possibilitou que compreendessem algumas oportunidades que abririam espaço para serem trabalhadas em futuras ações interventivas junto às organizações locais (Wilson, 2007; Zimmerman, 2000).

Contudo, achamos necessário apresentar também obstáculos e constrangimentos que proporcionaram algumas barreiras associadas a esta participação. Os processos de

aquisição de competências não foram lineares em todos os contextos, nem em todos os adolescentes. Vamos neste tópico identificar os fatores e processos que influenciaram no envolvimento dos jovens no projeto Olhares em Foco e que aumentaram ou diminuíram a capacidade colaborativa e o envolvimento nas etapas deste trabalho de investigação-ação participativo. Esse tópico responde a questão específica levantada sobre: *que constrangimentos e oportunidades são encontrados no processo?* Alguns constrangimentos e limitações apresentados estiveram evidentes em todos os três contextos sociais. Entre estas barreiras associadas à participação esmiuçaremos as questões referentes ao gênero e a logísticas do projeto Olhares em Foco.

7.2.1 Barreiras associadas ao gênero

Os constrangimentos associados ao gênero foram transversais e latentes em diferentes estágios e em cada contexto onde a investigação foi implementada. Nos dois grupos no Brasil havia uma desigualdade quantitativa de membros. Já em Portugal, a quantidade de rapazes e raparigas envolvidos foi bastante semelhante. Mas houve uma disparidade pois as adolescentes estiveram mais presentes e envolvidas, em todas as etapas e atividades do projeto Olhares em Foco, do que os rapazes.

A comunidade do Pega

Na primeira comunidade, a do Pega, mais raparigas estiveram envolvidas desde o início, em comparação com os rapazes. O sexo feminino representava 75%, contra 25% de rapazes. Essa disparidade deveu-se à quantidade de adolescentes do sexo masculino que não estava presentes na comunidade rural no período em que o trabalho de campo foi realizado, de Março e Maio de 2011. As baixas masculinas deviam-se às migrações sazonais agrícolas associadas à colheita de monoculturas como a da cana-de-açúcar, do café e da soja, no Sudeste e Centro-Oeste brasileiro. De acordo com os relatos dos moradores, alguns jovens rapazes chegavam a passar oito meses fora a trabalhar e perdiam o ano escolar. Dos cinco jovens do sexo masculino participantes, três tinham menos de 15 anos. Estes eram ainda muito novos para irem às safras e não

tinham terminado ainda o ensino fundamental obrigatório¹¹¹. Destes adolescentes, as famílias ainda recebiam mensalmente o auxílio Bolsa Escola como subsídio do governo brasileiro.

Dois rapazes tinham mais de 15 anos. Marcelo, de 17 anos, era oriundo de uma das famílias mais estruturadas da comunidade. Seus pais prezavam bastante pela sua formação e educação e sua irmã também estava a participar do projeto. A casa do adolescente era a única que possuía um telefone fixo e eram dos poucos jovens da comunidade que tinham telemóveis. Apesar dos aparelhos telefônicos moveis não funcionarem na comunidade, este era um dispositivo de comunicação bastante valorizado quando estavam na cidade de Virgem da Lapa, onde tinham que ir todos os dias devido à localização da escola. O outro jovem, Célio, tinha 18 anos. Ele já havia migrado no ano anterior para a colheita do café em São Paulo. Como havia perdido um ano a trabalhar, em 2011 sua família o convenceu a não ir para a migração sazonal. Apesar das famílias exercerem uma influência positiva nos jovens da comunidade rural para continuarem os estudos, normalmente as decisões de irem trabalhar nas culturas agrícolas no interior do país não eram uma deliberação dos pais, mas sim uma escolha dos próprios jovens que idealizavam uma autonomia financeira e o desejo de adquirir bens de consumo como roupas e acessórios, motas e carros. Devido à falta de transportes públicos no meio rural, a mobilidade é nitidamente um fator de poder para os jovens.

Apesar de serem uma minoria, estes jovens rapazes representavam no grupo um sistema patriarcal já bastante enraizado na região do Vale do Jequitinhonha. Embora as raparigas demonstrassem serem mais ativas e participativas nas atividades, algumas delas revelavam-se tímidas e retraídas e apresentavam certas dificuldades de expor suas ideias nas discussões coletivas, em especial à frente dos jovens membros masculinos da comunidade. Algumas adolescentes possuíam laços de parentesco com os rapazes e suas percepções e ideologias, por vezes, corriam o risco de serem denunciadas e mal interpretadas, e assim sofrerem algum tipo de coibição pelos seus pais e responsáveis.

Esse poder patriarcal tentou ser minimizado pelo facilitador nas discussões com o grupo sobre as imagens produzidas. No entanto, esse traço cultural fazia parte de uma estrutura social bastante forte na comunidade. Com exceção de poucas participantes,

¹¹¹De acordo com o Ministério da Educação do Brasil o ensino fundamental é uma das etapas da educação básica, sendo obrigatório a matrícula para crianças e jovens com idade entre 6 e 14 anos.

com mais idade e que marcavam alguma superioridade sobre os adolescentes mais novos, aconteceram casos dos rapazes gozarem com as fotografias tiradas pelas raparigas, o que não ocorreu com tanta frequência no inverso.

A partir do entendimento deste contexto, o facilitador tentou conversar individual e informalmente com cada rapariga no intuito de conhecer mais profundamente as suas opiniões e reflexões. Apesar de muitas adolescentes não concordarem com o sistema patriarcal na qual se encontravam, eram obrigadas a aceitá-lo.

O único comércio que havia na comunidade do Pega era um bar em que muitos jovens das comunidades rurais vizinhas frequentavam aos fins-de-semana. Este demonstrava ser espaço simbolicamente masculino. As raparigas e mulheres da comunidade ficavam a uma certa distância, sentadas, e poucas eram as que consumiam bebidas alcoólicas. O bar era também onde as raparigas tinham a oportunidade de estreitar as relações afetivas de amizade e amorosas com os rapazes. Sem restrições, cerveja e aguardente eram vendidos aos adolescentes menores de 18 anos e o consumo alcoólico pareceu ser nitidamente um problema associado ao universo masculino na comunidade. Apesar de este ser um dos poucos ambientes de convívio coletivo e de ócio, durante as oficinas poucos foram os participantes que se interessavam em estar no bar com os amigos, mesmo aos fins-de-semana. Mencionavam que os momentos de ócio que despendiam no bar estavam a ser preenchidos por uma atividade diferente e divertida, que não lhes era proporcionada todos os dias.

Extrato do Diário de Campo do dia 27 de Março de 2011

A participação na logística do projeto era também dividida por género. Eram as raparigas as responsáveis pela água, lanches para todos, por guardar o projetor e material didático, assim como em manter o espaço do *Telecentro* limpo para as oficinas.

A cada dia em que fazemos os intervalos da oficina e lanchamos, noto que aos poucos os rapazes se acomodavam sentando no chão à espera e as raparigas, junto com as técnicas de intervenção da Aprisco, se encarregavam de dividir e servir o lanche a todos.

Extrato do Diário de Campo do dia 23 de Março de 2011

Os papéis sociais relacionados com o género exerciam um poder relativamente forte à participação das raparigas jovens nas oficinas. Suas responsabilidades eram visivelmente mais altas comparadas a dos rapazes, o que refletia diretamente os papéis de género das sociedades desta região, onde as mulheres eram as encarregadas dos

trabalhos domésticos e os homens os responsáveis por prover o sustento financeiro e tarefas que exigissem força física.

Quando foi decidido que a exposição fotográfica seria no *Telecentro* da comunidade do Pega, quase que instantaneamente os trabalhos foram divididos entre os jovens participantes. Os rapazes ajudariam a colar os cartazes pela comunidade, informando o dia e hora da exposição, trazer os garraões de água, os refrigerantes, enquanto as raparigas ficaram incumbidas de fazer a limpeza das salas do espaço. Elas passaram uma manhã e uma tarde varrendo, lavando o chão, limpando as paredes. Aos rapazes pouco era solicitado, apenas as funções que necessitavam força física. O que refletiu também na mobilização e participação dos pais e responsáveis no evento. Um grupo de mulheres da comunidade se organizou para fazer os doces e salgados para serem servidos na exposição e utilizou a cozinha comunitária do *Telecentro*. Os membros masculinos da comunidade só apareceram no momento da exposição. Ficou claro que o poder de mobilização das mulheres era muito maior nesta comunidade.

Extrato do Diário de Campo do dia 30 de Março de 2011

Outro fator associado ao género foi a pressão a que os rapazes mais velhos eram submetidos pelos pais. Os responsáveis adultos perguntavam aos jovens se a participação no projeto levaria a um emprego remunerado no futuro ou a uma profissão que os proporcionasse uma estabilidade financeira. Num momento Célio, de 18 anos, mencionou que a sua família o contestava se ele iria ganhar algum dinheiro com a participação no projeto Olhares em Foco.

“Meu pai disse que esse era um ‘trabalho’ não remunerado e que eu estaria desperdiçando o meu tempo”, me relatou Célio, numa conversa informal.

Extrato do Diário de Campo do dia 30 de Março de 2011

É esta responsabilidade masculina de prover recursos financeiros à família, que fez com que a maioria dos voluntários das associações e da organização acolhedora fossem mulheres e jovens raparigas. Algumas participantes do projeto ressaltavam que os rapazes não eram tão comprometidos e empenhados com os trabalhos sociais quanto elas, por isso não queriam ser voluntários. Em certo momento uma jovem afirmou que “eles (os rapazes) só se interessam se o trabalho tiver dinheiro envolvido, mas como esse trabalho voluntário não paga nada correm logo para fazerem outras coisas” (Keila, de 16 anos). O contexto proporciona um grupo de técnicas, educadoras e voluntárias

mulheres que possivelmente pode ter tido também influência na seleção desigual de gênero na participação neste contexto específico do projeto Olhares em Foco.

A Vila Santana do Cafezal

O caso oposto foi verificado na comunidade da Vila Santana do Cafezal, no Aglomerado da Serra. Neste contexto 76% dos participantes eram formados por rapazes, em oposição aos 24% de raparigas envolvidas. No ambiente urbano da favela as adolescentes demonstravam estar muito mais atarefadas com as tarefas domésticas do que os jovens rapazes. Pelo fato dos pais passarem o dia fora de casa a trabalhar e os jovens fazerem parte de uma família numerosa, muitas das raparigas da comunidade, já muito novas, eram as responsáveis por cuidar dos irmãos, ir buscá-los na escola¹¹², organizar, limpar a casa e preparar as refeições para todos. Apesar de haver resquícios fortes de uma relação de gênero patriarcal, esta não era tão forte quando comparada com a comunidade rural do Pega, devido a dinâmicas urbanas. As adolescentes que participaram do projeto não apresentavam problemas em circular pela comunidade e em expressar suas opiniões e reflexões nas discussões de grupo, assim como se mostravam ser tão comunicativas quanto os rapazes. Possuíam uma autoestima elevada e não tinham constrangimentos em falar com os membros da comunidade e externos.

Os rapazes, de início, não demonstraram interesse pelo projeto. Tinham uma postura que “fotografia era coisa de menina”, como relatou o jovem Jean, de 13 anos. Nas primeiras oficinas muitos faltavam e chegavam a dormir sentados nos encontros, demonstrando o seu desinteresse pela atividade. Eles eram habituados a participarem de atividades que exigiam habilidades físicas como o futebol, o basquete e a capoeira e não dialógicas ou reflexivas. Mencionavam que nas suas casas eram as mulheres, mães e irmãs, as responsáveis em tirar as fotografias de ocasiões festivas como aniversários, natais, encontros familiares, entre outros. Era conferida também à figura feminina a responsabilidade de organizar e catalogar os álbuns de família, assumindo o que Myriam Lins de Barros (2000) chamou de “guardiãs” das memórias familiares.

¹¹²A maioria das escolas públicas municipais e estaduais no Brasil possui dois turnos de aulas, sendo um pela manhã, normalmente das 7h às 12h, e um à tarde, geralmente das 13h às 18h. A criança ou jovem frequenta a escola em apenas um destes dois períodos. No Aglomerado da Serra, quando não estão em aula os jovens optam por participarem de atividades e apoio escolar nas creches, associações ou ONGs implementadas na comunidade.

Contudo, aos poucos, foram-se envolvendo cada vez mais e do meio para o fim do projeto Olhares em Foco os rapazes foram os participantes mais interessados em expor suas fotografias na comunidade e os mais comunicativos quando mencionavam às pessoas externas sobre suas experiências no projeto. Passaram a ser os mais participativos nos debates coletivos sobre as fotografias. Muitos rapazes nunca tinham colaborado com projetos que estimulassem uma prática dialógica na organização, apesar de se mostrarem empenhados e capazes de emitir suas opiniões e expressões a partir das suas experiências de vida. O fato rendeu uma reunião com os técnicos e coordenação do Conselho de Pais Criança Feliz para expor a avaliação e uma reflexão crítica em como estavam estruturados os acompanhamentos e as atividades direcionadas a estes jovens rapazes. A organização concordou em reestruturar as suas ofertas formativas e estratégias de intervenção com os jovens do sexo masculino beneficiários.

Os rapazes não gostavam de ficar na instituição e todos os dias queriam fazer as saídas fotográficas, o que evidenciou a rua como um espaço de convívio masculino, como já havíamos mencionado. Entravam nos bares e lanchonetes, falavam com todos e circulavam sem constrangimentos. Por uma questão de segurança, algumas raparigas mais novas não gostavam de sair sozinhas e optavam por fazer dupla com os rapazes. As mais velhas se sentiam mais confiantes e confortáveis em formar pares com suas amigas. Como a maioria do grupo era formado por rapazes, apesar destes não serem tão participativos, as raparigas demonstraram-se mais inibidas no início, devido a sua condição de minoria. No entanto, com o tempo, visivelmente também ganharam confiança e habilidades comunicativas com o envolvimento no projeto. O que ainda não significava que poderiam usar desta autoestima para desafiar os seus pares do sexo masculino a organizarem o local onde se realizava a oficina, entre outras tarefas que socialmente eram destinadas a elas. Apesar de todos os esforços terem sido feitos pelo facilitador para minimizar as diferenças e promover um pensamento crítico sobre as questões de género, organizar e limpar o espaço onde eram realizadas as oficinas foi uma função de responsabilidade particularmente feminina.

Um outro fator que pode ser compreendido como uma barreira à participação dos rapazes esteve associado à organização não assegurar o envolvimento dos adolescentes com mais de 15 ou 16 anos nas atividades, assim como não tinha ofertas formativas e lúdicas direcionada para esta faixa etária. O Conselho de Pais Criança Feliz concentrava a atenção e os projetos nas crianças e jovens até os 14 anos. O apoio

socioeducativo realizado pelas técnicas da instituição acompanhava os adolescentes até essa idade. Eram poucos os rapazes com mais de 15 anos que frequentavam a instituição. Quando não estavam em situação de desocupação na rua, exerciam atividades remuneradas informais dentro e fora da comunidade ou até ilegais. Havia falta de exemplos positivos e casos de sucesso na comunidade. Os jovens, mais velhos que conseguiam bons empregos e ingressavam na universidade, por exemplo, mudavam-se da Vila Santana do Cafezal para outros bairros de Belo Horizonte, restando os exemplos de indivíduos envolvidos com atividades e trabalhos informais e até ilegais.

O tráfico de drogas era também um outro fator de risco latente, pois proporcionava aos jovens rapazes da comunidade da Vila Santana do Cafezal com mais de 15 ou 16 anos a possibilidade de poder e garantia financeira imediata. Muitos ganhavam poder na comunidade por participarem do movimento do tráfico de drogas, da mesma forma que atraíam o interesse das raparigas da comunidade. Isso desencadeava um universo paralelo do qual a organização não tinha intervenção e que envolvia não apenas os rapazes, mas também as raparigas com a criminalidade. O termo “mulher de bandido” surgia como uma personagem recorrente nos debates com os jovens. Apesar de saberem dos riscos, muitas adolescentes escolhiam deliberadamente namorar os bandidos, buscando o poder social e econômico que resultava dessa associação (Barcinski, 2009). Outras descobriam posteriormente o envolvimento dos seus parceiros com atividades criminosas, contudo não lhes restava muitas opções a não ser aceitar de forma conivente os crimes cometidos pelos namorados.

No caso do projeto Olhares em Foco as raparigas eram muito novas e não expressavam interesse em manter relações afetivas com os jovens traficantes ou “bandidos” da comunidade. Pelo contrário, repudiavam esses relacionamentos por serem testemunhas de casos próximos e familiares. Quando questionados, todos os rapazes também desprezavam esse envolvimento com a criminalidade local. Mencionavam que havia outras oportunidades de crescimento pessoal e de sobrevivência que não estavam associados a atos de infração. É necessário recordar que os jovens participantes das atividades ofertadas pela organização social eram os mais estruturados da comunidade. Aqueles que estavam envolvidos com atividades ilícitas não frequentavam o projeto.

Houve uma exceção: um jovem que não expressava opinião sobre o assunto, e que estava sinalizado pelos técnicos socioeducativos da organização e professores da escola. Ele demonstrava muito interesse em participar do tráfico e estava sempre em companhia de outros adolescentes e membros da comunidade envolvidos com a criminalidade. Apesar de no início do projeto ter estado muito ausente e contestar o facilitador e todas as regras criadas coletivamente, no fim foi um dos jovens mais participativos e disponíveis a ajudar na exposição. Cerca de um ano e meio após a proposta ser realizada na Vila Santana do Cafezal, em Julho de 2012 quando o investigador foi realizar uma avaliação nacional do projeto Olhares em Foco para o ChildFund Brasil, a organização social foi visitada e este jovem já não estava mais envolvido nas atividades. De acordo com os técnicos, encontrava-se a participar da organização criminosa da comunidade e aliado ao tráfico de drogas.

O bairro da Quinta do Mocho

O grupo de jovens do bairro social de realojamento da Quinta do Mocho, em Portugal, foi o único em que houve uma certa igualdade de género (47% dos participantes eram rapazes e 53% de raparigas). Como a investigação havia vivenciado uma desigualdade de género, que resultou em algumas disparidades na participação e envolvimento com a ação no Brasil, essa foi uma imposição feita à instituição sediada no bairro social do concelho de Loures. A proposta iniciou com mais membros rapazes, no entanto quatro jovens do sexo masculino retiraram-se do projeto por possuírem discordâncias passadas com o funcionamento operacional da organização acolhedora, Projeto Esperança. Para estes adolescentes, envolverem-se nas atividades do projeto significava violar um movimento reivindicatório pelo qual mais jovens estavam comprometidos, resultando nas desistências. O grupo dos rapazes mais velhos reclamava não terem atividades direcionadas a eles e só usufruírem de duas horas por dia de acesso aos computadores do Centro de Inclusão Digital CID@NET, gerido pela instituição. Reivindicavam que a organização promovia muito mais atividades para os mais novos, assim como disponibilizava muito mais tempo para as atividades lúdicas e de apoio escolar nos computadores. Apesar de terem sido informados que esta proposta era direcionada a eles, continuavam a contestar e se negaram a participar do projeto.

Durante o processo entraram mais seis jovens, sendo dois rapazes e quatro raparigas. No entanto, a participação não foi igualitária para ambos os géneros. As raparigas mostravam-se mais dispostas em ajudar e envolverem-se nas atividades. Os rapazes chegavam quase sempre atrasados e alguns perguntavam se poderiam sair mais cedo. Eram as vezes os responsáveis por alguns momentos conturbados e conflituosos durante as oficinas. Como os jovens não estavam habituados a participar de projetos sistemáticos, dialógicos e de continuidade, os técnicos da organização impuseram uma norma para os envolvidos. Para frequentarem o Centro de Inclusão Digital CID@NET e utilizarem os computadores mais de duas horas por dia, os rapazes e raparigas teriam que participar assiduamente das atividades do projeto. Enquanto para alguns esta norma não resultou em efeitos na participação, pois gostavam das atividades, para outros não impulsionou um envolvimento voluntário, mas sim imposto à condição de acederem a internet, e conseqüentemente às suas redes sociais e relações virtuais. Esse envolvimento “negociado” teve repercussões e desmobilizações por parte de alguns dos jovens. Como muitos rapazes e raparigas acediam diariamente seus perfis nas redes sociais, necessitavam estar constantemente conectados com as suas relações virtuais. Demonstrou ser tão importante o acesso à Internet e as redes sociais, que para os desistentes esta era uma questão séria e delicada ao ponto de quererem ser participativos e alterar as regras de funcionamento do espaço, mesmo que fosse simplesmente por benefício próprio.

Durante todo o processo do projeto Olhares em Foco, nos três contextos sociais em que foi realizado, houve inúmeras tentativas de diálogos sobre igualdade de género e como poderiam ser minimizados os fatores sociais que favorecem estas diferenças, como o patriarcalismo (Nolasco, 2001). Contudo, houve poucas evidências de que o processo participativo da investigação tenha proporcionado uma reconstrução destes paradigmas e estereótipos sociais aplicados a cada género, além de um conhecimento mais amplo das funções e papeis sociais a serem desempenhadas por homens e mulheres em suas comunidades. Embora tivesse havido alguns debates sobre o questionamento de uma superioridade masculina e o respeito pelas diversas opções sexuais, a maioria dos jovens, especialmente as raparigas, concordava que as oportunidades equitativas ainda eram objetivos distantes a serem alcançados nestas realidades.

Apesar das questões de gênero não terem sido estruturadas como centrais nesta investigação-ação participativa, foram debatidas e reconhecidas como temas de grande importância para os jovens. Acreditamos que o diálogo poderia ter sido mais abrangente sobre gênero, relacionamentos e sexo. Em alguns contextos o aprofundamento do tema não foi possível pela idade dos jovens, em outros pela estrutura social que possibilitaria a criação de barreiras comunicativas e de continuidade do processo. Talvez o curto período em que o projeto foi realizado tenha impossibilitado relações mais fortes de confiança com os jovens para que as questões associadas ao gênero pudessem ser aprofundadas.

7.2.2 Limitações logísticas do projeto Olhares em Foco

Depois de refletirmos acerca das barreiras associadas ao gênero, apresentamos neste ponto algumas limitações encontradas durante o Projeto Olhares em Foco relacionadas com logística de uma proposta participativa visual com jovens. Estas resultaram em alguns constrangimentos no âmbito da participação e do desenvolvimento da investigação. Analisamos os fatores associados: *A seleção dos jovens; O tempo das oficinas; O espaço; Os materiais e equipamentos; Especificação e adequação do currículo.*

A seleção dos jovens

O recrutamento dos jovens participantes foi feito com antecedência e os técnicos de cada organização receberam um documento (ver Anexo V) com todas as informações sobre o projeto, objetivos e estratégias de execução. A finalidade foi aumentar a coesão dos jovens envolvidos e das organizações acolhedoras e não deixar dúvidas relativamente ao que a proposta e a investigação se propunham realizar (Strack *et al.*, 2004). Apesar dos níveis de literacia visual e tecnológica serem baixos, não foram excluídos os jovens com dificuldades de expressão oral ou escrita.

Contudo, apesar dos jovens terem sido informados, em alguns casos esse procedimento comunicativo não foi eficaz. Muitos iniciaram a participação a imaginar que o projeto Olhares em Foco era um curso que desenvolvia apenas competências

técnicas de uso da câmara fotográfica. Alguns participantes ficavam perdidos, pois achavam que após a formação teriam um diploma reconhecido por instituições de capacitação profissional e poderiam trabalhar como fotógrafos. Como são ofertadas muitas formações técnicas profissionalizantes, especialmente no Brasil para os jovens acima dos 14 ou 15 anos, os adolescentes dos contextos brasileiros acreditavam que esta seria mais uma proposta educativa formal.

Para que as limitações associadas à participação não fossem consequências da falta de informação sobre a proposta, as primeiras sessões foram explicativas acerca do conteúdo, objetivos, regras e responsabilidades da equipa técnica e dos jovens. A participação foi voluntária e os jovens poderiam sair ou serem inseridos no meio do processo, sem “dramas” ou “sermões”. No entanto, eram encorajados a permanecerem até o fim do projeto com o intuito de os estimular a comprometerem-se futuros.

Desconstruímos as recomendações de Strack *et al.* (2004) e Wang (2006) de dividir os jovens em grupos etários. Apesar das idades serem sugeridas para adolescentes de 12 a 18 anos, tiveram poucas exceções mais novos e mais velhos, tornando as oficinas em espaços nivelados para todos com o intuito de trabalhar uma identidade de grupo. Apesar de reconhecermos os diferentes estágios de desenvolvimento cognitivo nesta etapa da vida de um indivíduo, tentamos fazer com que os interesses e preocupações dos envolvidos pudessem ser transversais a todo o grupo. As diferenças e necessidades individuais podiam ser trabalhadas particularmente com cada jovem. O interesse de manter uma unidade foi fundamental.

Na idealização do projeto, os grupos não deveriam passar dos 15 membros. Mas, mesmo com mais jovens por grupo do que o planeado, foi possível manter um nível de controlo sob a supervisão dos técnicos e investigadores adultos. Era entregue aos mais velhos a responsabilidade de acompanharem os mais novos. No entanto, a inclusão de mais participantes em cada contexto só foi aceite na condição de um técnico da organização acompanhar todas as oficinas. O grupo da Vila Santana do Cafezal, onde o técnico de intervenção não acompanhou todos os processos, foi o grupo mais problemático a nível de conflitos internos e a manutenção de ânimos.

O espaço

Os sítios onde se desenvolveram as oficinas com os três grupos foram espaços onde eles se sentiam seguros, tanto fisicamente quanto emocionalmente, de modo a expressarem suas preocupações e anseios. Foi extremamente importante selecionar bem os locais apropriados para o desenvolvimento do projeto. Desde o início essa preocupação foi partilhada com as organizações acolhedoras para que esse ambiente fosse conhecido pelos jovens e fomentasse uma execução lúdica e comprometida do programa com os participantes. Um local estável poderia diminuir o desgaste de relações ainda não consolidadas e conflitos, por vezes entre estranhos, e acelerar o ritmo da aplicação dos conteúdos e dos debates (Strack *et al.*, 2004).

O tempo das oficinas

Como mencionamos, mesmo entre os jovens do Brasil inseridos em atividades promovidas pelo ChildFund, a maioria não era habituada a participar de projetos sistemáticos, dialógicos, de continuidade e longa duração. Apesar de ter havido poucas desistências no total, foi mais difícil manter um grupo coeso na Quinta do Mocho devido ao espaçamento dos encontros durante os cinco meses de intervenção. No Brasil as oficinas foram realizadas de forma mais intensiva com encontros todos os dias durante um mês, devido a questões logísticas e económicas. Em Portugal os encontros só puderam ser realizados semanalmente, às quartas-feiras a tarde, depois das 16h. Este era o único dia da semana em que grande parte dos jovens do bairro social tinham a tarde livre das atividades escolares. O período extensivo, com os feriados e férias escolares de natal desmobilizou alguns jovens.

No Brasil a duração intensiva foi interessante para estruturar o grupo. Contudo foi pouco tempo para relações e mediações com outras organizações e projetos sociais voltados à comunicação visual, tal como recomendava Strack *et al.* (2004). Apesar do tempo ser mais corrido durante a execução do projeto, os jovens dos contextos brasileiros que participaram mais ativamente estavam após um ano ainda mobilizados. Já na Quinta do Mocho as relações de confiança e proximidade com os jovens foram estabelecidas de forma mais sólida. As atividades foram estruturadas com mais calma, no entanto a desmobilização foi maior devido ao espaçamento dos encontros. No fim do projeto poucos frequentavam as oficinas e demonstravam estarem cansados de

fotografar a comunidade e os seus membros. Necessitavam de novos desafios e saídas para fora do bairro.

Aprendemos que o formato de projetos *Photovoice* com uma maior duração e números de encontros proporciona aos jovens participantes a oportunidade de conhecerem melhor a comunidade e os formadores, além de adquirirem competências técnicas e comunicativas que possibilitam potencializar a informação visual e criar espaços de diálogo que permitam uma incidência focada na mudança pessoal e social (Strack *et al.*, 2004). O sucesso de atividades participativas como a projetada por esta investigação repousou sobre a confiança desenvolvida entre os jovens, formadores e equipa técnica do projeto Olhares em Foco. Apenas desta forma o *engagement* poderia ser alcançado a níveis de intervenção mais sustentáveis, efetivamente nos contextos de exclusão nos quais trabalhamos (Merrick e Mejia, 2010). Só através de relações fortalecidas com o tempo e de um ambiente seguro os jovens se sentem confortáveis para falar e interagir com adultos.

Os materiais e equipamentos

Os equipamentos e a apropriação dos materiais não foram iguais nas comunidades do Brasil e de Portugal. Enquanto no Brasil as câmaras fotográficas e as baterias eram novas, assim como os cartões de memória possuíam grande espaço para armazenamento das fotos, na Quinta do Mocho os dispositivos fotográficos doados eram antigos, usados e tinham pouca durabilidade. Esse pode ter sido um dos fatores dos jovens do bairro social não terem produzido tantas imagens, em comparação aos grupos no Brasil. Os equipamentos eram a pilha e não havia carregadores para todos. Apesar de um carregador ter ficado durante toda a semana com o técnico do projeto, quando uma câmara descarregava ou a memória se encontrava cheia os participantes não voltavam a carregá-la e deixavam de fazer fotografias até ao encontro da semana seguinte.

A maioria do equipamento era partilhada nas saídas fotográficas nos três contextos através as saídas fotográficas em dupla, o que foi positivo por estarem a negociar e dialogar sobre suas escolhas com os pares, fazendo com que o registo fotográfico deixasse de ser um momento individual, por completo, para ser uma experiência compartilhada. A distribuição das câmaras, para que os jovens as levassem

para casa, era um momento agitado do dia, assim como quando retornavam das saídas fotográficas. As imagens tinham que ser transferidas para o único computador portátil nos três contextos. Apesar dos formadores encarregarem os jovens mais velhos de cuidarem dos equipamentos, eles não estavam habituados a que lhes facultassem responsabilidades de gestão de material. Como dito, a organização da Vila Santana do Cafezal não foi a favor de que os jovens levassem as câmaras para casa e que fossem eles a geri-las. Após algumas reuniões com a equipa técnica, essa decisão foi reavaliada.

Uma parte significativa das oficinas era destinada ao arquivamento das fotografias no computador e organização das pastas pelos nomes dos jovens. Não queríamos correr o risco de criar constrangimentos de fotografias produzidas por um jovem fosse creditava ou veiculada com o nome de outro. Perdia-se muito tempo com essa logística. Teria sido um benefício se tivessem disponíveis mais computadores ou espaços nos centros de inclusão digital de cada organização para que os jovens catalogassem suas próprias imagens num banco de dados único (Shea *et al*, 2013). Faltou-lhes alguma competência relativa às literacias informáticas. No Pega não havia acesso a internet e apesar de nos outros dois contextos possuírem espaços destinados ao uso de computadores, estes eram bastante disputados por todos os jovens assistidos pela instituição e de difícil marcação de agendas livres.

Na volta das saídas fotográficas era necessário gerir os ânimos dos jovens que vinham da rua ao mesmo momento em que se arquivava as imagens e distribuía as câmaras fotográficas para levarem. Organização e concentração eram fundamentais, pois estas eram ocasiões propícias para o surgimento de ambientes confusos e agitados. Por isso, em muitos casos, as fotografias eram discutidas no início da oficina no dia seguinte, o que perdia um pouco do momento e tinham que recordar todo o cenário que haviam fotografado. O começo de cada encontro era normalmente mais calmo e tranquilo e os jovens não demonstravam tanto cansaço e alvoroço. Caso não fossem bem conduzidos, os debates e as escolhas das imagens para a exposição poderiam também transformar-se em momentos conturbados. Apesar de serem limitadas a quantidade de fotografias tiradas por cada jovem, como eram cerca de 15 encontros foram geradas uma grande quantidade de imagens. Eles se enfadavam rapidamente ao vê-las, e por vezes o ambiente passava a ficar conturbado.

Embora as recomendações de Wang e Burris (1997) tivessem sido consideradas no desenho da nossa investigação, modificações foram necessárias para cada contexto e

circunstâncias particulares. Concordamos com Shea *et al.* (2013) quando afirmam que “a flexibilidade do método em cada contexto possibilita a adaptação dos objetivos às realidades e aos jovens” (2013: 287) de cada grupo. Acreditamos que o projeto não teria funcionado bem nos três territórios com culturas tão distintas caso fosse aplicado o mesmo currículo e estrutura.

Especificação e adequação do currículo

A flexibilidade do currículo e a estrutura de um projeto em fotografia participativa com jovens devem ser levadas em conta desde a sua idealização (Shea *et al.*, 2013). Diversos pontos foram inseridos durante o processo, assim como outros foram facilmente retirados de acordo com a necessidade de cada contexto (Strack *et al.*, 2004). Por isso, as temáticas necessárias para o desenvolvimento do projeto Olhares em Foco, eram inseridas no programa de forma aleatória no decorrer das oficinas. Apenas um ponto foi necessariamente colocado no início de cada projeto. As regras, normas éticas e o debate acerca do poder da imagem fotográfica foram necessariamente os temas de abertura com cada grupo (ver Anexo II).

Seguimos algumas recomendações de formulação do currículo apresentadas por Strack *et al.* (2004). Foram incorporadas muitas atividades práticas que resultaram no fato de, desde a primeira sessão, os jovens saíssem para fotografar e se sentissem confortáveis em retratar suas experiências através da câmara. Isso manteve os jovens envolvidos no projeto e evitou, de certo modo, o tédio estabelecido por uma proposta dialógica. Procuramos abordagens criativas para manter os jovens envolvidos em sessões que participavam voluntariamente ambiente de diálogo sobre suas reflexões pessoais e suas experiências provadas (Strack *et al.*, 2004).

Expor as fotografias dos jovens nas discussões do grupo foi um benefício para desenvolver nos participantes competências comunicativas e autoconfiança no que estavam a realizar. Desta forma, essas habilidades adquiridas eram refletidas na exposição final, onde os jovens abandonavam a timidez e inibição para exporem os seus olhares sobre as suas realidades.

As diversas saídas fotográficas com o acompanhamento dos formadores também possibilitaram que o currículo pudesse ser implementado de forma mais dinâmica. Quando saiam para fotografar a comunidade, o investigador acompanhava os jovens que a apresentavam, passando a observá-la com um olhar mais atento aos pormenores e

menos negligenciado. Competências comunicativas de integração com os outros membros da comunidade foram possibilitadas através desta prática, já que os jovens participantes necessitavam de solicitar o consentimento das pessoas para fotografá-las.

Como forma de estimular a exploração do assunto a ser fotografado, foram atribuídas “missões fotográficas” (Anexo II). Apesar de ter havido uma liberdade criativa, esses objetivos foram necessários para estimulá-los. Estas orientações norteadoras incentivavam os jovens a captar coisas como: “o que mais gosta no bairro”; “o que gostaria de mudar”; “como é o seu cotidiano”; entre outras. Foi fundamental dar tempo suficiente para que eles pudessem completar estas “missões”.

Com base na discussão das fotografias produzidas, o método *Photovoice* possibilitou uma oportunidade para que os jovens modelassem e estruturassem seus argumentos acerca das necessidades, problemáticas e recursos comunitários. Assim os participantes se sentiram mais confiantes para selecionarem as fotografias que mereciam ser disseminadas nas exposições finais.

Notas conclusivas

A prova de que a imagem fotográfica pode ser uma ferramenta que amplia as formas de expressão dos jovens enquanto um recurso criativo revelou muito sobre as perspectivas individuais dos participantes. O uso livre do dispositivo fotográfico para a construção de um discurso visual demonstrou que existem padrões e escolhas semelhantes entre os diferentes jovens autores que refletem os seus perfis identitários e repertório cultural. Ao compreendermos a câmara enquanto uma janela através da qual o jovem observa o mundo ao seu redor, esta pode ser entendida também como um espelho que reflete as suas posições perante o universo que observa e retrata em suas fotografias (Coronel e Pascual, 2013).

Através do caso do projeto Olhares em Foco, podemos afirmar que a fotografia participativa possibilita que adolescentes representem visualmente os seus interesses e as angústias face a esta fase complicada de desenvolvimento identitário, sendo a adolescência uma etapa da vida merecedora de interpretações mais pormenorizadas e que valorizam instrumentos linguísticos mais criativos e colaborativos. Ao investigar as culturas juvenis e os discursos que informam ou são produzidos por eles, o uso da

fotografia nos forneceu uma documentação mais detalhada das suas necessidades, problemáticas e ambientes de interação. No projeto Olhares em Foco, as imagens forneceram diversas percepções sobre os mais diversos significados criados pelos jovens participantes sobre si mesmos, seus grupos de pares, suas famílias e seus ambientes sociais (Hill, 2013).

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES FUTURAS

A adolescência pode ser compreendida como uma fase da vida em que o indivíduo se confronta com uma gama de oportunidades e desafios (Arnett, 1999), que incluem conflitos internos e externos que se refletem nas incertezas e reivindicações às sólidas estruturas sociais com as quais não se identifica. Potencializar e trabalhar esse perfil reivindicador dos jovens foi proposto por esta investigação como uma forma efetiva de engajá-los para que eles fossem os próprios atores das mudanças em suas vidas. O que a proposta do projeto Olhares em Foco efetivamente apontou foi a explorar a natureza inquieta e criativa dos jovens, permitindo aos participantes a oportunidade de se sentirem competentes para se representarem a si mesmos diante dos outros.

A fotografia participativa tem sido identificada como uma ferramenta de abordagem ampla e útil para envolver indivíduos geralmente excluídos dos processos de integração social, a partir de exemplos como o do projeto Olhares em Foco. Nesta tese, foi possível compreender o poder de um instrumento criativo e participativo no qual os jovens envolvidos puderam conduzir o processo do que para eles era importante ser retratado e discutido, e conseqüentemente analisado por esta investigação o que responde o objetivo desta investigação de *compreender se a imagem fotográfica pode ser um elemento importante de (re)construção e reflexão identitária de jovens provenientes de contextos socioeconômicos vulneráveis*.

Após a execução do projeto Olhares em Foco conseguimos perceber que um dos benefícios mais significativos da fotografia participativa foi a capacidade da abordagem da proposta para fornecer uma visão clara e estimulante para os participantes e a multiplicidade de possibilidade de análise de como observam suas relações e contextos e se expressam visualmente. Esse fato permitiu que os envolvidos expusessem suas preocupações, anseios e angústias através dos seus olhares. Isso possibilitou que se

envolvessem na investigação e discutissem em torno das fotografias suas necessidades, o que amplificou a capacidade analítica de todas as etapas e processos. As fotografias aos poucos forneciam uma visão geral do que era importante para cada participante nesta particular etapa da vida. Assim, concordamos com Clover (2006) quando afirmou que “a fotografia participativa coloca a câmara nas mãos dos alunos como meio de democratizar uma dinâmica dos produtores da imagem e dar-lhes o poder de mostrar e falar de suas próprias realidades.” (2006: 275).

Em referência a nossa questão central: *como pode a fotografia ser utilizada como ferramenta de debate e reflexão para o reconhecimento social e identitário de jovens em situação de risco social*, as fotografias produzidas pelos jovens, dos três contextos onde a proposta foi implementada, foram particularmente úteis para detalhar as histórias e as percepções dos jovens participantes dos seus ambientes sociais, uma vez que este estudo lhes permitiu que se expressassem de diferentes formas. Esse fator permitiu ao investigador verificar os significados de suas representações visuais e incentivá-los a explorar suas comunidades para refletirem acerca de suas condições sociais. Os resultados deste trabalho sistematizam as representações visuais e barreiras associadas à participação dos jovens no projeto Olhares em Foco e destacam a importância dos relacionamentos na vida dos adolescentes.

Sobre a questão específica: *De que maneira os jovens em contextos de risco e exclusão social envolvidos se veem a si mesmos, às suas famílias, os seus pares e a comunidade em que vivem?* a investigação destacou a valiosa contribuição que os grupo de pares, as famílias e o meio social trazem para os jovens provenientes de contextos de exclusão social, sendo parte integrante da formação identitária dos participantes. Esse argumento corrobora o que vem sendo defendido há mais de vinte anos pelo *Center for Documentary Studies* da Universidade de Duke, na Carolina do Norte sobre a *Literacy Through Photography*. Desde de 1990, alunos e investigadores como Wendy Ewald (2001) vem solidificando uma filosofia de aprendizagem e metodologia que incentiva crianças e jovens a explorarem os seus mundos fotografando as suas próprias vidas, sendo as suas imagens catalisadores para a expressão verbal e escrita. Tivemos como base a experiência oferecida pelo relatório *Literacy through Photography records, 1990-2000* do *Center for Documentary Studies* (Universidade de Duke) que retrata a fotografia como uma ferramenta de literacia para que temas universais como o autorretrato, a comunidade e a família possam ser trabalhados como forma de

compreensão das diversas dinâmicas que se refletem nos perfis identitários dos envolvidos.

O compartilhamento das necessidades e problemáticas apresentados pelos jovens no projeto Olhares em Foco contribuíram especialmente para uma compreensão mais detalhada de como se veem e como refletem as relações sociais, familiares e de amizade. Esse conhecimento contribuiu para o entendimento de quais os modelos de inclusão nos meios sociais e reflexão das suas preocupações, respondendo a questão: *Que problemáticas, necessidades e recursos comunitários foram captados e quais as soluções apresentadas para uma possível mudança?*

O método Photovoice foi apresentado nesta investigação como uma ferramenta metodológica central a todo o processo participativo (Wang e Burris, 1997). Nos últimos dez anos diversos trabalhos académicos foram realizados e publicados no âmbito do desenvolvimento comunitário e juvenil (ver exemplos em Larson *et al.*, 2001; Strack *et al.*, 2004; Streng *et al.*, 2004; Goodhart *et al.*, 2006; Wang, 2006; Wilson *et al.*, 2007; Gant *et al.*, 2009). No entanto, grande parte dos trabalhos académicos limitaram-se a aplicar a metodologia e escassos são os estudos que visam ampliar a compreensão da base teórica do Photovoice (Wang e Burris 1994; Wang, Burris *et al.*, 1996; Wang e Burris, 1997). A grande maioria dos trabalhos se resume a aplicar o método e não refletir novas perspetivas sobre a fundamentação metodológica original, criada na década de 90 por Wang e Burris. A partir de uma carência de trabalhos que utilizam o método no âmbito da comunicação, especialmente na língua portuguesa, pretendíamos enriquecer este campo científico com uma análise pormenorizada da aplicação do Photovoice nos grupos de jovens selecionados.

Como mencionamos, as autoras Wang e Burris (1994; 1996; 1997) fundamentaram a conceção padrão do Photovoice em três tradições teóricas – a pedagogia pela consciência crítica de Paulo Freire, a teoria feminista, e fotografia documental (Wallerstein e Bernstein, 1988). No entanto, exemplos de documentação através da fotografia participativa com jovens já possuíam pioneirismo antes mesmo da formulação do *Photovoice*, tais como o trabalho desenvolvido por Jim Hubbard (1991) sob a perspetiva visual de crianças moradoras de rua. O que o método *Photovoice* agregou foi o envolvimento dos atores sociais como participantes da investigação, em vez de objetos de estudo (Letherby, 2003), através de uma componente de

conscientização-ação promovida pela reflexão crítica sobre as experiências vividas pelos indivíduos (Freire, 1970), estruturando um modelo de investigação-ação.

Com base nesta estrutura teórica, o projeto Olhares em Foco se propôs possibilitar aos jovens envolvidos uma reflexão sobre os seus próprios autoconhecimentos, através das múltiplas perspectivas e interpretações da realidade em que viviam. A ampliação dos novos saberes gerou o suporte para o desenvolvimento de um modelo dialógico vocacionado para pensamento crítico e a mobilização (Freire, 1970). Isso complementa o objetivo geral da intervenção social de: *Estimular uma reflexão crítica sobre os seus direitos e sobre a sua identidade (pessoal e coletiva) a partir do registo de imagens e do debate acerca da relação entre os jovens, a sua família e a sua comunidade, estimulando um papel pró-ativo na sociedade e na construção dos seus projetos de vida.*

Wang e Burris (1997), assim como a grande maioria dos investigadores que utilizaram e relataram sobre a experiência da fotografia participativa para engajar indivíduos jovens, enfatizaram a importância de envolvê-los no diálogo sobre as suas representações visuais. No entanto, não mencionaram como promover efetivamente uma mudança nos ambientes de risco e vulnerabilidade através da ferramenta visual. Entendemos essa lacuna teórica como uma limitação da literatura sobre a fotografia participativa, com algumas exceções (Carlson *et al.*, 2006; Gant *et al.*, 2009; Merrick e Mejia, 2010; Vaughan, 2011; Wilson *et al.*, 2007; Strack *et al.*, 2004).

A proposta global do projeto Olhares em Foco foi elaborada para ser executada em quatro etapas de desenvolvimento: 1- *Capacitação*, 2- *Multiplificação*, 3- *'Advocacy'*, 4- *Sustentabilidade*. Contudo, são apenas visíveis e avaliáveis neste estudo os resultados obtidos na primeira fase. Para que todas as etapas pudessem ser sistematizadas seria necessário um trabalho mais consolidado, com mais tempo e estrutura de parceiros envolvidos. Apesar de Freire (1970) fundamentar sua pedagogia articulada para uma mudança sobre a possibilidade e necessidade de diálogo, enfatizou que este era um processo frágil que não poderia ser garantido apenas sob as articulações dos interlocutores (Freire, 1970). Os próprios envolvidos necessitariam em certo momento de conduzir o processo, de serem autónomos para levantar os diálogos e criar estruturas de mobilização coletiva.

O projeto Olhares em Foco aplicou um modelo teórico e metodológico participativo em três contextos sociais distintos. Desde o início não foi a nossa intenção

colocar em diálogo os três grupos de jovens. Os jovens das três comunidades não compartilhavam os mesmos interesses e repertórios culturais, e poderíamos ferir a relação horizontal e gerar um processo antidialógico (Freire, 1970). Alguns temas e diálogos específicos oriundos das imagens fotográficas funcionavam apenas dentro de cada grupo, devido às necessidades e problemáticas que vivenciavam nos seus contextos. Acerca do processo dialógico aplicado foi possível refletirmos sobre as condições comunicativas e processuais que possibilitaram o pensamento crítico, tal como preconizou Freire (1970) e apontou Wang e Burris (1994, 1996, 1997), através do método *Photovoice*. A análise destas condições responde a outra questão específica levantada acerca de *quais são as condições que possibilitam um pensamento crítico dos jovens envolvidos sobre as suas vidas?*

Condições comunicativas

A análise dos processos do projeto Olhares em Foco indicou que para haver um ambiente favorável ao diálogo eram necessárias certas “condições comunicativas”. Os jovens envolvidos nos três contextos observaram que as atividades ofertadas pela oficina os ajudavam a considerar que os outros membros do grupo possuíam ideias válidas que contribuía para o crescimento e aprendizagem individual de cada participante. Frequentemente mencionavam como o projeto os ajudou a sentir que o que tinham para dizer era valioso e deveria ser expressado. Assim como Jovchelovitch (2007) apontou, os jovens necessitavam reconhecer como legítimo o conhecimento do outro para respeitar e assumir como complementar à sua perspectiva. O reconhecimento dos saberes individuais foi garantido a partir da liberdade de expressão que tinham nos momentos de diálogo sobre as fotografias produzidas.

De acordo com Foster-Fishman *et al.* (2005), para que os indivíduos possam compartilhar seus conhecimentos, devem reconhecer a legitimidade do que sabem e assim valorar as suas experiências pessoais. Os jovens participantes perceberam a importância da comunicação e utilizaram outras formas de linguagem, além da verbal, para expressarem suas preocupações. Compreendemos que as capacidades de expressão e comunicação foram enriquecidas com o papel desempenhado pelo recurso visual ofertado. A utilização das imagens serviu-nos como uma abordagem estimulante para a discussão na qual as fotografias afloraram os níveis emocionais dos participantes. Este foi o motor propulsor que possibilitou a motivação e o envolvimento dos jovens numa

investigação-ação participativa constituída pela valorização do diálogo acerca das imagens fotográficas por eles produzidas. Esse processo de participação influenciou alguns a se engajarem nas atividades de forma mais significativa, partilhando suas experiências e saberes.

Caso as narrativas sobre as imagens não fossem estimuladas, a fotografia seria apenas um elemento estético e as histórias dos personagens, dos locais, dos momentos e da captação fotográfica poderiam ter sido perdidos. Quando os jovens eram questionados sobre as imagens que produziram se sentiam motivados a compartilhar as histórias que envolviam a imagem fotográfica, despertando neles sentimentos e emoções. Esse envolvimento afetivo resultante da combinação entre a imagem e o testemunho humanizava os contextos e disponibilizava de forma mais aberta para todo o grupo as experiências de vida de cada um. No momento em que o investigador conhecia as histórias do que cada jovem retratava, os laços de confiança e relações eram estreitados, reduzindo as falhas comunicativas e ampliando as possibilidades de análise entre os jovens, a comunidade e seus residentes. Por fim, as exposições fotográficas abriram o espaço e a possibilidade de diálogo para fora do grupo. A partir das perspectivas e escolhas que cada participante representou visualmente, as imagens produzidas tiveram um impacto emotivo considerável sobre os familiares e as pessoas que visitaram as exposições.

Condições processuais

Uma série de condições processuais relativas à participação dos jovens no diálogo fizeram parte de uma reflexão conclusiva da intervenção do projeto Olhares em Foco. Vários autores destacaram a probabilidade das relações dialógicas que ocorrem durante a investigação participativa serem afetadas por fatores processuais, relativamente a abordagem adotada para a facilitação do processo (Freire 1963, 1967; Cornwall e Jewkes 1995; Schulz *et al.*, 1998; Lykes *et al.*, 2003; Foster-Fishman *et al.*, 2005; Frank, 2005). Apesar de a proposta não ter sido uma demanda dos grupos de jovens, o papel ativo do investigador possibilitou que os participantes sentissem que “as suas histórias eram importantes” (Foster-Fishman *et al.*, 2005: 285) e que havia pessoas interessadas no que eles tinham para dizer.

Todos os adolescentes envolvidos tiveram a possibilidade de compartilhar suas histórias e de apresentar seus pontos de vista nas discussões de grupo. Apesar de haver alguns constrangimentos, este espaço era compreendido como fortalecedor do processo de *engagement*. Como Wang e Burris (1997) e Lorenz e Kolb (2009) sugeriram, os temas *o mundo do eu, minha família, meus amigos e minha comunidade* serviram como linhas orientadoras para a execução das teorias identitárias no projeto Olhares em Foco. Contudo, existiu uma autonomia narrativa e da escolha dos temas que os jovens iriam fotografar e discutir coletivamente. A abordagem lúdico-pedagógica livre de facilitação, sem muitas restrições relacionadas a um modelo formal de educação, reconheceu e valorizou as experiências dos participantes, dilatando as possibilidades de negociação e diálogo com o grupo (Foster-Fishman *et al.*, 2005).

Foi imprescindível que o facilitador demonstrasse disponibilidade de tempo e interesse para com os jovens. Refletir conjuntamente sobre suas necessidades e problemáticas foi essencial para o desenvolvimento da confiança entre a equipa de facilitação e os adolescentes envolvidos no projeto. Muitas vezes as conversas seguiam caminhos contrários aos objetivos propostos, mas foi extremamente necessária essa autonomia para que se sentissem seguros para discutir o que lhes apetecesse e sobre o tema que achassem importante. Evidentemente esta estratégia de diálogo livre demandou um tempo maior que não estava previsto anteriormente, suprimindo horas de conteúdos que estavam planeados a serem compartilhados e possibilidades de análises que foram restritas. Esta situação ecoa no que Catalani e Minkler (2010) salientaram: a “qualidade dos resultados dos projetos Photovoice tende a aumentar com a duração do tempo de execução da proposta” (2010: 438).

Sobre este aspeto, consideramos que os resultados do projeto Olhares em Foco sugerem que propostas baseadas no método *Photovoice* podem apontar algumas necessidades que contribuem para um diagnóstico local mais amplo. No entanto, é pouco provável que em curtos períodos de tempo possa ser edificado um *engagement* dialógico assente no potencial crítico de novos conhecimentos. Como mencionamos, reconhecemos algumas limitações logísticas impostas aos investigadores no desenvolvimento de propostas em fotografia participativa projetadas a longo prazo. Não descartamos a necessidade de uma ação reduzida para a obtenção rápida de imagens para análise dos resultados empíricos. Contudo, as imagens fotográficas produzidas pelos participantes de investigações visuais, como esta, podem ser parcialmente ou

completamente contestadas, devido a subjetividade da imagem fotográfica, o que reforça toda uma cautela em projetos em que sobrevalorizam a produção imagética da comunidade e mantêm ausente os diálogos sobre as representações (Vaughan, 2011).

Promoção de “voz” dos jovens

Constatamos a partir da experiência desenvolvida pelo projeto Olhares em Foco que o método *Photovoice* estabeleceu ambientes favoráveis ao diálogo a partir das condições comunicativas e processuais apresentadas. Mas até que ponto esse processo dialógico contribuiu para a reflexão identitária e das problemáticas, necessidades e recursos comunitários, a partir das percepções e representações visuais? Allen (2002) e Carlson *et al.* (2006) sugeriram que a transformação individual e coletiva em projetos *Photovoice*, com indivíduos em contextos de risco e exclusão social, necessitam da garantia de “voz” a partir do desenvolvimento de ambientes sociais recetivos seguros onde as inquietações sejam minimamente ouvidas. Inspirado neste conceito, e de muitos outros já mencionados referentes ao protagonismo juvenil em contextos de exclusão, tentamos criar este espaço dialógico em todas as oficinas do projeto Olhares em Foco.

A garantia de “voz” ofertada pela investigação aos jovens envolvidos foi geralmente bem-sucedida, ao serem articuladas reflexões críticas acerca dos seus contextos sociais com as preocupações e necessidades de cada grupo e participante. Esse processo foi fundamental para trabalharmos questões como *engagement*, *empowerment* e protagonismo em cada projeto realizado. Mesmo que os níveis de envolvimento e incidência tivessem sido diferenciados e afetassem mais a uns do que a outros, o espaço de valorização da voz e das ideias dos jovens proporcionou um ambiente confiável e legítimo. As exposições fotográficas foram os momentos ápices deste processo em que suas vozes e olhares puderam ser reconhecidas coletivamente pelos membros de dentro e externos às comunidades, o que possibilitou aos jovens o aumento da confiança e um sentimento de terem feito algo potencialmente útil e importante em seus contextos sociais. Nestes momentos suas vozes deixavam de ser ouvidas apenas entre o grupo e os técnicos das organizações envolvidas e eram projetadas e valorizadas pelas famílias, amigos, líderes comunitários, interlocutores e representantes externos. Com as repercussões mediáticas que o projeto conseguiu nos

três contextos onde foi aplicado, as preocupações e necessidades dos jovens passaram a ser disseminadas a uma escala que eles não imaginavam alcançar, ampliando o protagonismo e *empowerment* idealizado pela proposta.

Através do projeto Olhares em Foco conseguimos perceber a importância de um espaço de reconhecimento e projeção das vozes dos jovens envolvidos num processo participativo. Contudo, sem que houvesse uma audiência que os ouvisse, tornavam-se inexequíveis as possibilidades de mudança individual e coletiva propostos. Constatamos que a participação foi fundamental, mas não foi suficiente para alcançar o protagonismo destes jovens. Para que uma mudança social pudesse ser estruturada seria necessário disseminar mais e de forma mais efetiva suas percepções e ideias, através de canais de comunicação legítimos e massivos. Campbell *et al.* (2010) informaram que a articulação entre a participação e a mudança proposta na vida dos indivíduos envolvidos, que é a demonstração do *empowerment* “concreto”, eram frágeis e requeriam de esforços simultâneos para “criar ambientes sociais receptivos em que poderosos atores sociais estão dispostos a dar ouvidos às demandas dos marginalizados” (Campbell *et al.* 2010: 964).

As vozes apoiadas pelo projeto Olhares em Foco não alcançaram dimensões mais amplas por não terem sido reconhecidas efetivamente como capazes de promover mudanças coletivas. Apesar da ação desta investigação ter tocado individualmente cada jovem participante e ter proporcionado um novo conhecimento pessoal, acreditamos que por ter sido uma ação promovida por um grupo informal de adolescentes, estas “vozes” não tiveram a projeção idealizada junto das lideranças comunitárias e dos decisores de políticas públicas. Quando atingiam membros politicamente ativos de cada contexto, as ações eram interpretadas como uma atividade lúdica e não uma ação que poderia promover uma mudança.

No Brasil, as organizações destacaram que o projeto contribuiu para uma mobilização comunitária que ia ao encontro das demandas apresentadas pelos jovens, mas era ainda muito volátil no que toca às repercussões concretas dos problemas apresentados nas fotografias e dos discursos dos jovens durante as oficinas. No caso do bairro social português a ação foi valorada pelos membros da comunidade e representantes políticos como uma ação ocupacional lúdica pontual, sem pretensões de mudança significativas. Apesar das vozes dos jovens terem sido difundidas aos interlocutores representantes dos órgãos políticos locais, não foi possível mensurar

resultados concretos dessa incidência, embora sabíamos que não seria esta investigação o motor propulsor e instrumento que promoveria a mudança social nestes contextos. Apesar do perfil militante do investigador, sabíamos claramente das nossas limitações.

A análise do projeto Olhares em Foco aponta-nos que, para haver um ambiente recetivo ideal que possibilite mudanças sociais é fundamental que haja “ouvidos atentos” dispostos a escutar o que os jovens têm a dizer ou perceber outras formas de expressão. Esta possibilidade horizontal de diálogo e comunicação é fundamental tanto a um nível local das lideranças comunitárias quanto a um impacto em grande escala que atinge a opinião pública e os poderes políticos.

Ao mesmo tempo que apontamos nesta tese algumas limitações que não proporcionaram ambientes sociais recetivos ideais, compreendemos que estes constrangimentos estavam, por vezes, fora do nosso controle. Eram muito mais estruturais e relacionados com uma execução da intervenção global das organizações acolhedoras no campo. Para uma implementação de um modelo *Photovoice* com a possibilidade de uma incidência para a transformação, é necessário planear um entendimento sobre como promover tais espaços recetivos ideais, juntamente com as organizações locais e lideranças comunitárias dispostas a ouvir as demandas dos jovens. O projeto Olhares em Foco demonstrou que a participação por si só não leva à construção destes ambientes. As iniciativas participativas como a desta investigação necessitam de ouvidos atentos para que as vozes possam ser disseminadas de forma mais efetiva e terem um impacto mais estrutural.

As exposições fotográficas e o espaço de diálogo

As oficinas do projeto Olhares em Foco tentaram criar um espaço livre onde os participantes pudessem negociar coletivamente suas prioridades. No entanto, muitos relataram a importância de envolver pessoas influentes da comunidade e externos a ela, para que os seus olhares pudessem ser reconhecidos pelos “outros”. As exposições comunitárias e o modelo de propagação dos olhares dos jovens respondem à questão específica: *de que forma pode ser feita a disseminação dos olhares e discursos dos jovens e quais os recursos utilizados neste processo?*

Este papel de conexão entre os grupos de jovens e os formadores de opiniões das esferas públicas e de poder foi cumprido através das exposições fotográficas

comunitárias. Este espaço atuou como intermediário onde os participantes, membros da comunidade e atores sociais, pudessem se envolver diretamente e descortinar as barreiras dialógicas entre todos. Um exemplo foi a exposição realizada na comunidade rural do Pega, no Vale do Jequitinhonha, em que na exposição *Nosso Olhar Sobre o Pega* (AnexoVII) os jovens pediram o direito à fala e direcionaram suas preocupações e necessidades ao prefeito, vereadores e secretários municipais que estavam presentes. Este momento foi valorizado por todos os envolvidos no projeto, pois estavam a ser ouvidos pelos decisores que formulam e executam as políticas locais voltadas aos jovens.

As organizações acolhedoras utilizaram o poder visual e mobilizador das exposições fotográficas para captar a atenção dos interlocutores locais e dos *media*, o que criou oportunidades que facilitaram a comunicação das expressões e inquietações dos jovens, representadas nas imagens e em alguns discursos prestigiados pela cobertura mediática. Apesar de reconhecermos a existência de inúmeras questões que envolvem o trabalho das instituições e o poder público local, nos três contextos as instituições tentaram criar canais comunicativos entre os jovens e os atores sociais no intuito de poder mobilizar parcerias e ações transformadoras futuras.

Embora o potencial de *advocacy* não ter estado planejado como o foco desta investigação, sabíamos que o despertar de um processo de incidência política que fomentasse uma reflexão individual com a possibilidade de obter uma melhoria coletiva (Goodhart *et al.*, 2006) já era suficiente. Reconhecemos que trabalhar estas questões requer uma logística mais estruturada, um tempo maior de execução da proposta e uma dedicação de todos os envolvidos. No entanto, identificamos a necessidade de compreender as nuances e particularidades da estrutura de funcionamento social e política de cada contexto.

Recomendações futuras

Ao longo desta tese e das análises dos resultados foram levantadas reflexões sobre a importância do diálogo para a construção de um pensamento crítico e para a mobilização social, mas essa participação dialógica demandou certas condições comunicativas e processuais associadas ao uso do método *Photovoice*. Constatamos que a participação através da valorização da experiência de cada jovem, quando

complementada com o diálogo, promoveu certas mudanças a nível individual e coletivo, apoiados pela aquisição de novas competências e conhecimentos. A obtenção ou o reforço destas habilidades técnicas e sociais decorrentes da participação foram o impulso catalisador para um processo de consciência crítica dos jovens envolvidos nos três contextos em que a investigação foi realizada.

Concluimos essa tese com a análise das implicações potenciais do projeto Olhares em Foco com a finalidade de projetar algumas recomendações para projetos futuros que pretendam utilizar a fotografia participativa com jovens provenientes de contextos de vulnerabilidade social. Alguns aspetos já foram mencionados como as barreiras associadas ao género e as limitações logísticas que projetos participativos visuais como este geram. As recomendações apontadas são associadas às experiências fundamentadas no caso Olhares em Foco.

Uma demanda não oriunda da comunidade aliada com as prioridades dos jovens

Desde a conceção do projeto havíamos previsto quais seriam os impactos de uma proposta que não fosse uma necessidade dos jovens. Não foi uma decisão dos jovens e uma demanda deles em utilizar a imagem fotográfica como ferramenta expressiva das suas necessidades e preocupações. A resposta para essa questão é afinar os objetivos da investigação com o conjunto de prioridades de cada grupo. Mesmo que um projeto visual não seja uma solicitação dos jovens, este pode ser adaptável a cada contexto, preocupações e necessidades dos grupos. Deve-se partir das carências que uma população em situação de risco possui referente à sua invisibilidade social. Embora não identifiquem uma necessidade de comunicarem e compreenderem a realidade em que vivem, os jovens possuem a ânsia de verbalizar acerca da sua marginalização social. Embora o *empowerment*, por vezes, não seja visto como uma prioridade para os grupos excluídos faz-se necessária uma reflexão sobre as condições apontadas como problemáticas e precárias.

As organizações nas quais os jovens estão inseridos concentram-se em ocupá-los e capacitá-los com instrumentos que permitam ultrapassar as diversas problemáticas associadas à vulnerabilidade em que se encontram. É evidente que tentam ouvir os jovens e criar estratégias para que estes se sintam mais engajados e confiantes para atuarem coletivamente e projetarem os problemas dos contextos em que vivem. No

entanto, é necessário identificar as deficiências das organizações no que concerne à implementação de programas de protagonismo juvenil mais focados e interligados com outras atividades locais, com entidades públicas e comunitárias com o intuito de dar respostas coletivas para esse conjunto de prioridades. Alguns projetos de intervenção social demonstram dificuldades em dinamizar trabalhos de parceria com outras entidades e associações de desenvolvimento comunitário. Isso pode dificultar o diálogo entre os jovens, lideranças e decisores políticos para ações direcionadas. As prioridades dos jovens devem ser aliadas a uma ação em rede solidificada e dialógica, em que ONGs, igrejas, órgãos governamentais, lideranças comunitárias e o projeto construam juntos novas e eficazes estratégias de protagonismo e *empowerment*.

Os prazos podem ser irrealistas

Uma das questões centrais acerca das limitações do projeto Olhares em Foco deveu-se à importância do tempo na execução da proposta. Como mencionamos, algumas competências e conhecimentos associados à participação desenvolveram-se ao longo da realização do projeto. As relações, habilidades e confiança evoluíram durante o processo, que foi curto e teve poucos encontros programados. O que nos faz refletir que, apesar de haver um compromisso maior e a longo prazo das organizações, estas podem dinamizar um ambiente sistemático e operacional baseado num curto prazo, possibilitando uma maior logística e mobilidade dos recursos financeiros. No entanto, sozinhos e pontuais os projetos a curto prazo, como o Olhares em Foco, podem promover mudanças pessoais em cada jovem, no entanto não fomentam transformações coletivas significativas.

A integração da proposta com as estratégias das organizações que a acolhem deve ter conexões com outras atividades desenvolvidas na comunidade, para não correr o risco de ser entendida com um projeto isolado e não complementar. Incluir o projeto em fotografia participativa nas ações realizadas pela organização motiva os jovens e agrega objetivos, proporcionando resultados contínuos oriundos da sua implementação

Estimular os modelos de expressões e vozes dos jovens

É recomendável que os jovens participantes dos projetos participativos visuais estejam também envolvidos em outras atividades nas organizações, desde grupos

juvenis formais a atividades de dança, música, desportivas ou lúdicas. Participarem de atividades programadas e contínuas contribui para a eficácia de uma proposta a curto prazo. Tal não descarta a possibilidade de jovens que não estão habituados a projetos longos e dialógicos desenvolverem competências comunicativas e novos conhecimentos, promovendo um processo de partilha das suas perceções a membros da comunidade, atores externos e decisores políticos. Acreditamos que a consolidação de habilidades comunicativas proporciona nos participantes a oportunidade de se expressarem através da disseminação dos seus olhares e vozes, não apenas num processo comunicativo passivo, mas de carácter interventivo.

As organizações sociais que trabalham com estes jovens devem ser orientadas para apoiar de forma mais incisiva os recursos comunicativos, possibilitando a oportunidade de se reunirem para praticar, ouvir e falar de suas preocupações como forma de articular ideias fundamentadas frente a outras pessoas. O que também exigiria das instituições a criação de espaços dialógicos em que os jovens pudessem fortalecer suas habilidades em conjunto e utilizar outros recursos visuais e performativos de expressão.

Ao priorizar as competências comunicativas dos jovens, as organizações fortalecem o envolvimento dos mesmos com as lideranças comunitárias e atores sociais. A comunicação e disseminação das opiniões dos adolescentes envolvidos no projeto colaboram na construção coletiva de estratégias de mudança que os afetam diretamente. Articular suas próprias posições de forma crítica sobre os modelos de representação estigmatizados dos mais são vítimas, implica uma transformação consistente e amplia as possibilidades de comunicar com os atores sociais e formadores de opinião para defenderem seus próprios interesses e informarem suas necessidades.

Contributos

No geral, os resultados desta investigação podem contribuir para os estudos participativos sobre juventude, particularmente as pesquisas que se encontram imersas em contextos de exclusão e risco social. Um dos objetivos principais da fotografia participativa e do projeto Olhares em Foco foi envolver os jovens na exploração dos diversos perfis identitários para “tornar visível” as questões que os preocupam e que podem possibilitar um maior entendimento pessoal e das dinâmicas comunitárias. O

projeto possibilitou que os participantes compreendessem quem são a partir de como observam e representam visualmente o mundo que os rodeia. De alguma forma, os envolvidos sentiram que adquiriram competências compreensivas e habilidades técnicas que poderiam ajudá-los a refletir sobre a fase das suas vidas e as suas condições sociais.

Este projeto demonstrou como a narrativa pessoal e a experiência podem compor um quadro crítico para debater os tópicos e problemas que os afetavam. Os jovens aprenderam a utilizar a comunicação visual como forma sistemática para contar suas próprias histórias, documentar e dar voz às suas ideias e interesses. Isso demonstra como a imagem fotográfica pode ser um instrumento pedagógico a ser utilizado nos processos de aprendizagens formais, na escola, e lúdicos, reforçando a literacia através da fotografia (Ewald, 2001), onde currículos educacionais poderiam incorporar a componente visual como pedagogia de confronto que provocaria os alunos a refletirem o conhecimento a partir de suas próprias constituições de saber e experiências de aprendizagem, tal como propôs Washabaugh (2008) sobre a literacia visual.

Esta investigação forneceu um valioso ponto de partida para traçar diferentes e dinâmicas estratégias de investigação com populações juvenis através dos seus perfis identitários. Contudo, são necessários que sejam desenvolvidos mais estudos participativos visuais com jovens em contextos de exclusão e risco social. Só assim a investigação académica colaborativa não só possibilitará novas perspetivas e olhares dos investigados sobre as suas realidades, como engajará os participantes a refletirem criticamente às preocupações que envolvem suas vidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramo, H. W. (1994). *Cenas Juvenis*. São Paulo: Editora Página Aberta.
- Abramo, H. W. (2007). Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In F. Osmar, M. P. Spósito, P. Carrano & R. R. Novaes (Eds.), *Juventude e Contemporaneidade* (pp. 73 – 92). Brasília UNESCO, MEC, ANPEd.
- Abramovay, M., Castro, M. G., Pinheiro, L. C., Lima, F. S., & Martinelli, C. C. (2002). *Juventude, Violência e Vulnerabilidade Social na América Latina: desafios para Políticas Públicas*. Brasília: UNESCO.
- Abramovay, M., Feffermann, M., & Régnier, J. (2012). Coesão social e vulnerabilidade no Brasil juvenludes e violências. *Poiésis*(Especial), 165-183.
- Abreu, M., & Vaz, L. F. (1991). *Sobre a origem das favelas*. Paper presented at the V Encontro Nacional da ANPUR.
- Achutti, L. E. (1997). *Fotoetnografia: um estudo de antropologia visual sobre cotidiano, lixo e trabalho*. Porto Alegre: Livraria Palmarinca.
- Achutti, L. E. (2004). Fotos e Palavras do Campo aos Livro. *Portal da Fotoetnografia*. Disponível em http://www6.ufrgs.br/fotoetnografia/textos/texto_achutti.pdf
- Agache, A. (1930). *Cidade do Rio de Janeiro: extensão, remodelação, embelezamento*. Rio de Janeiro: Prefeitura do Distrito Federal.
- Allen, D. (2002). Research Involving Vulnerable Young People: A Discussion of Ethical and Methodological Concerns. *Drugs: Education, Prevention and Policy*, 9(2), 275–283.
- Allen, J. P., Mcelhaney, K. B., Land, D. J., Kuperminc, G. P., Moore, C. W., Obeirne-Kelly, H., et al. (2003). A secure base in adolescence: Markers of attachment security in the mother-adolescent relationship. *Child Development*, 74(1), 292-307.
- Allen, S. (1968). Some theoretical problems in the study of youth. *Sociological Review*, 16(3), 319-331.
- Andrade, R. (2002). *Fotografia e antropologia: olhares fora-dentro*. São Paulo: Estação Liberdade.
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization* (Vol. 1). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Archer, S. (1982). The Lower Age Boundaries of Identity Development. *Child Development*, 53(6), 1551-1556.
- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família* (Vol. 2). Rio de Janeiro: LTC Editora.
- Askew, S., & Ross, C. S. (1988). *Boys don't cry: boys and sexism in education*. Milton Keynes: Open University Press.
- Atkinson, A. B., & Hills, J. (1998). Exclusion, employment and opportunity. *LSE STICERD Research Paper No. CASE004*.
- Atkinson, R. C., Smith, E. E., Atkinson, R. L., Nolen-hoeksema, S., & Bem, D. J. (2002). *Introdução a psicologia de Hilgard*. Porto Alegre: Artmed.
- Aufenanger, S. (1990). Hermeneutic case reconstruction in media research. In M. Charlton & B. Bachmair (Eds.), *Media Communication in Everyday Life. Interpretative Studies on Children's and Young People's Media Actions*. Munich: K.G.Saur.
- Ayres, B. R. C. (2001). Os centros de voluntários brasileiros vistos como uma rede organizacional baseada no fluxo da informação. *Revista Virtual de Ciência da Informação*, 2(01).
- Baird, J. (2010). *Comicvoice: Community education through sequential art*. St. Louis: Pop Culture Association - American Culture Association.
- Baird, J., & Erin, P. (2010). *Create a Comic: Inspiration*. Nova Iorque Lulu.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215.

- Banks, M. (2001). *Visual methods in social research*. Londres: Sage.
- Banks, S. (2010). *Ethical issues in youth work*. Londres: Routledge.
- Baptista, L. V. (1999). *Cidade e Habitação Social*. Oeiras: Celta Editora.
- Barcinski, M. (2009). Centralidade de gênero no processo de construção da identidade de mulheres envolvidas na rede do tráfico de drogas. *Revista Ciência e Saúde Coletiva*, 14(5), 1843-1853.
- Barndt, D. (2001). Making, naming, and connecting – reclaiming lost arts: The pedagogical possibilities of photo story production. In P. Campbell & B. Burnaby (Eds.), *Participatory practices in adult education* (pp. 31–54). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Barry, B. (2002). Social exclusion, Social Isolation and the Distribution of Income. In J. Hills, J. Le grand & D. Piachaud (Eds.), *Understanding Social Exclusion*. Oxford: Oxford University Press.
- Barthes, R. (1984). *A câmara clara: nota sobre a fotografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Bartley, B. (1998). Exclusion, invisibility and the neighbourhood in West Dublin. In A. Madanipour, G. Cars & J. Allen (Eds.), *Social exclusion in European cities: processes, experiences and responses* (pp. 131-156). Londres: Jessica Kingsley Publishers.
- Batchen, G. (2004). *Forget me not: photography & remembrance*. Nova York: Princeton Architectural Press.
- Baudrillard, J. (1995). *A sociedade de consumo*. Lisboa: Edições 70.
- Baum, F., MacDougall, C., & Smith, D. (2006). Participatory action research. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 60(10), 854-857.
- Becker, D. (1994). *O que é adolescência?* (Vol. 13). São Paulo: Brasiliense.
- Becker, H. S. (1974). Photography and Sociology. *Studies in the Anthropology of Visual Communication*, 1, 3-26.
- Becker, H. S. (1986). Do Photographs Tell the Truth? In H. S. Becker (Ed.), *Doing things together: selected papers* (Vol. 3, pp. 273-292). Evanston: Northwestern University Press.
- Becker, H. S. (2002). Visual evidence: A Seventh Man, the specified generalization, and the work of the reader. *Visual Studies*, 17(1), 3–11.
- Benchimol, J. L. (1982). *Pereira Passos, um Haussmann tropical. As transformações urbanas na cidade do Rio de Janeiro no início do século XX*. Dissertação de Mestrado, UFRJ, Rio de Janeiro.
- Bennett, A. (1999). Subcultures or neo-tribes? Rethinking the relationship between youth, style and musical taste. *Sociology*, 3(3), 599-617.
- Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The ‘digital natives’ debate: A critical review of the evidence. *British journal of educational technology*, 39(5), 775-786.
- Benson, P. (1997). *All kids are our kids*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Berman, H., Ford-Gilboe, M., Moutrey, B., & Cekic, S. (2001). *Portraits of pain and promise: a photographic study of Bosnian youth* (Vol. 32).
- Berzonsky, M. D. (1981). *Adolescent Development*. Nova York: Macmillan Pu.
- Bhalla, A., & Lapeyre, F. (2002). Social exclusion: towards an analytical and operational framework. *Development and change*, 28(3), 413-433.
- Biasoli-Alves, Z. M. M. (2004). Crianças e adolescentes: construindo uma cultura da tolerância In Biasoli-Alves & R. Fischma (Eds.), *Pesquisando e intervindo com famílias de camadas diversificadas* (pp. 79- 93). Florianópolis: Papa-livro.
- Blackman, A., & Fairey., T. (2007). *The Photovoice Manual A guide to designing and running participatory photography projects*. Londres: Photovoice.
- Blos, P. (1962). *On Adolescence: A Psychoanalytic Interpretation*. Nova York: Free Press.
- Blum, R. W. (1998). Healthy youth development as a model for youth health promotion: A review. *Journal of adolescent health*, 22(5), 368-375.

- Blum, R. W., McNeely, C., & Nonnemaker, J. (2001). Vulnerability, Risk, and Protection. In B. Fischhoff, E. O. Nightingale & J. G. Iannotta (Eds.), *Adolescent Risk and Vulnerability: Concepts and Measurement*. Washington: The National Academies Press.
- Boal, A. (1979). *Theater of the oppressed*. Nova York: Urizen Books.
- Boethius, U. (1997). Youth, the media and moral panics. In J. Fornäs & G. Bolin (Eds.), *Youth Culture in Late Modernity* (pp. 39-57). Londres, Thousand Oaks e Nova Deli: Sage Publications.
- Bolton, A., Pole, C., & Mizen, P. (2001). Picture this: researching child workers. *Sociology*, 35(2), 501-518.
- Booth, T., & Booth, W. (2003). In the frame: photovoice and mothers with learning difficulties. *Disability & Society*, 18(4), 431-442.
- Bourdieu, P. (1965). La définition sociale de la photographie. In P. Bourdieu, L. Boltanski, R. Castel & J. Chamboredon (Eds.), *Un Art Moyen: Essai sur les Usages Sociaux de la Photographie* (pp. 31-138). Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1990). *Photography: A Middle-Brow Art*. Cambridge: Polity.
- Boyes, M. C., & Chandler, M. (1992). Cognitive development, epistemic doubt, and identity formation during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 21 277-304.
- Boylan, J. (2005). 'Seen but not heard'—young people's experience of advocacy. *International Journal of Social Welfare*, 14(1), 2-12.
- Boylan, J., Dalrymple, J., & Ing, P. (2000). Let's do it! Advocacy, young people and social work education. *Social work education*, 19(6), 553-563.
- Brazin, A. (1991). *Ontologia da Imagem fotográfica*. São Paulo: Brasiliense.
- Brigard, E. (1995). The history of ethnographic film. In P. Hockings (Ed.), *Principles of Visual Anthropology* (pp. 13-44). Berlin, Nova Iorque: Mouton de Gruyter.
- Brisset Martín, D. E. (1999). Acerca de la fotografía etnográfica. *Gazeta de Antropologia*, 11. Disponível em http://www.ugr.es/~pwlac/G15_11DemetrioE_Brisset_Martin.html
- Bronfenbrenner, U. (1993). Ecological system theory. . In R. Wozniak, K. Fishe & N. Y. Hillsdale (Eds.), *Specific environments: Thinking in contexts*. Nova York: Erlbaum.
- Brown, L. D., & Tandon, R. (1983). Ideology and political economy in inquiry: Action research and participatory research. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 19(3), 277-294.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Harvard: Harvard University Press.
- Bucholtz, M. (2002). Youth and cultural practice. *Annual Review of Anthropology*, 31, 525-552.
- Buckingham, D. (2008). Introducing Identity. In David Buckingham, John D & Catherine T (Eds.), *Youth, Identity, and Digital Media*. Cambridge: The MIT Press.
- Buckingham, D., & Willett, R. (2009). *Video cultures : media technology and everyday creativity / edited by David Buckingham and Rebekah Willett*. Basingstoke, England: Palgrave Macmillan.
- Burchardt, T., Le Grand, J., & Piachaud, D. (1999). Social exclusion in Britain 1991-1995. *Social Policy & Administration*, 33(3), 227-244.
- Burke, P. (2004). *Testemunha ocular: história e imagem*. Bauru, SP: Edusc.
- Burke, P. (2005). *Visto Y No Visto. El Uso De La Imagen Como Testimonio Historico*. Barcelona: Crítica.
- Butler, A. (2010). *Adolescent Identity Development: Who We Are*. Paper presented at the ACT youth Center of Excellence.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble : feminism and the subversion of identity*. Nova York: Routledge.
- Byrne, D. (1999). *Social Exclusion*. Oxford Oxford University Press.
- Caetano, A. (2008). Sociologia e fotografia. Retrato sociológico do estado da relação em Portugal. *CIES-ISCTE e-Working Paper*(48).
- Caldarola, V. (1985). Visual contexts: a photographic research method in anthropology. *Studies in Visual Communication*, 11(3), 33-55.

- Cammarota, J., & Fine, M. (Eds.). (2007). *Revolutionizing education: Youth participatory action research*. Nova York: Routledge.
- Campbell, C., Cornish, F., Gibbs, A., & Scott, K. (2010). Heeding the Push from Below How Do Social Movements Persuade the Rich to Listen to the Poor? *Journal of health psychology*, 15(7), 962-971.
- Campos, R. (2007). *Pintando a cidade : uma abordagem antropológica ao graffiti urbano*. Universidade Aberta de Lisboa, Lisboa.
- Campos, R. (2009). Entre as luzes e as sombras da cidade: visibilidade e invisibilidade no graffiti. *Etnográfica*, 13(1), 145-170.
- Campos, R. (2010). Juventude e visualidade no mundo contemporâneo: Uma reflexão em torno da imagem nas culturas juvenis. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 63, 113-137.
- Campos, R. (2011). Imagem e tecnologias visuais em pesquisa social. *Análise Social*, 199(XLVI), 237-259.
- Canabarro, I. (2005). Fotografia, história e cultura fotográfica: aproximações. *Estudos Ibero-Americanos*, XXXI(2), 23-39.
- Cappello, M. (2005). Photo Interviews: Eliciting Data through Conversations with Children. *Field Methods*, 17(2), 170-182.
- Cardoso, A., & Perista, H. (1994). A cidade esquecida: pobreza em bairros degradados de Lisboa. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 15.
- Cardoso, F. H. (1973). *Dependência e desenvolvimento na América Latina: ensaio de interpretação sociológica*. Riode Janeiro: Zahar ed.
- Carlson, E. D., Engebretson, J., & Chamberlain, R. M. (2006). Photovoice as a social process of critical consciousness. *Qualitative Health Research*, 16(6), 836-852.
- Carneiro, H. (2003). *Processo de realojamento e apropriação do espaço num bairro multi-étnico*. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa Lisboa
- Carretero, T. C. (2005). Corpo e contemporaneidade. *Psicologia em Revista*, 11(17), 62-76.
- Carvalho, L. A. (1986). *Contribuição ao estudo das habitações populares: Rio de Janeiro, 1886-1906*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural.
- Carvalho, M. J. L. (2003). *Entre as Malhas do Desvio. Jovens, Espaços, Trajectórias e Delinquências* (Vol. 1). Oeiras: Celta Editora.
- Carvalho, M. J. L. (2010). *Do Outro Lado da Cidade. Crianças, Socialização e Delinquência em Bairros de Realojamento*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Castleden, H., Garvin, T., & Nation, H. A. A. F. (2008). Modifying Photovoice for community-based participatory Indigenous research. *Social Science & Medicine*, 66(6), 1393-1405.
- Castro, J. (1966). *A dónde va la América Latina?* Lima: Editorial Latinoamericana.
- Catalani, C., & Minkler, M. (2010). Photovoice: A review of the literature in health and public health. *Health Education & Behavior*, 37(3), 424-451.
- Chalhoub, S. (1996). *Cidade febril: cortiços e epidemias na corte imperial*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Chambers, R. (1997). *Whose reality counts?: putting the first last*. Londres: Intermediate Technology Publications Ltd (ITP).
- Chaplin, E. (1994). *Sociology and visual representation* Londres, Nova York: Routledge.
- Checkoway, B. (1990). Six strategies of community change. *Community Development Journal*, 5-34.
- Checkoway, B. N., & Gutiérrez, L. M. (2006). *Youth participation and community change*. Nova York: Routledge.

- Christensen, P., & James, A. (2000). *Research with children: Perspectives and practices*. Londres e Nova York: Falmer Press.
- Church, A., & Frost, M. (1999). *Transport and Social Exclusion in London*. Londres: Summary London.
- Clark-Ibanez, M. (2004). Framing the Social World With Photo-Elicitation Interviews. *American Behavioral Scientist*, 47(12), 1507-1527.
- Clark, A. (2010). Young children as protagonists and the role of participatory, visual methods in engaging multiple perspectives. *American Journal of Community Psychology*, 46(1-2), 115-123.
- Clark, C. (1999). The Autodriven Interview: A Photographic Viewfinder into Children's Experience. *Visual Sociology*, 14, 39-50.
- Clarke, J. (1976). "Style". In S. Hall & T. Jefferson (Eds.), *Resistance through Rituals* (pp. 175-191). Londres: Hutchinson.
- Clerget, S. (2004). *Adolescência: a crise necessária*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Clover, D. E. (2006). Out of the Dark Room Participatory Photography as a Critical, Imaginative, and Public Aesthetic Practice of Transformative Education. *Journal of transformative education*, 4(3), 275-290.
- Coelho, A. B. (1994). É preciso integrar a «Habitação Social» na continuidade urbana. *Sociedade e Território*, 20.
- Cohen, P. (1997). *Rethinking the youth question Education, labour and cultural studies*. Basingstoke: Macmillan.
- Cohen, S. (2002). *Folk devils and moral panics : the creation of the Mods and Rockers*. Londres, Nova York: Routledge.
- Colantonio, A. (2007). *Measuring social sustainability: best practice from urban renewal in the EU* (Vol. 1). Oxford Oxford Brookes University.
- Coleman, J., Herzberg, J., & Morris, M. (1977). Identity in adolescence: Present and future self-concepts. *Journal of Youth and Adolescence*, 6, 63-75.
- Collier, J. (1957). Photography in anthropology: a report on two experiments. *American Anthropologist*, 59, 843-859.
- Collier, J. (1967). *Visual anthropology: photography as a research method*. Nova York: Holt, Rinehart and Winston.
- Collier, J. (1987). Visual anthropology's contributions to the field of anthropology. *Visual Anthropology*, 1(2), 37-46.
- Collier, J., & Collier, M. (1999). *Visual anthropology: photography as a research method*: University of New Mexico Press.
- Collier, M. (2001). Approaches to analysis in visual anthropology. In T. v. Leeuwen & C. Jewit (Eds.), *Handbook of visual analysis*. Londres: Sage
- Conduché, E. (1855, 31 de Março). La photographie et l'anthropologie. *La Lumière*, 50.
- Connell, R. W. (1995). *Masculinities*. Cambridge: Polity.
- Cooper, M. L., Shaver, P. R., & Collins, N. L. (1998). Attachment styles, emotion regulation and adjustment in adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1380-1397.
- Cornwall, A., & Jewkes, R. (1995). What is participatory research? *Social Science & Medicine*, 41(12), 1667-1676.
- Coronel, J. M., & Pascual, I. R. (2013). Let me put it another way: Methodological considerations on the use of participatory photography based on an experiment with teenagers in secondary schools. *Qualitative Research in Education*, 2(2), 98-129.
- Costa Pinto, T., & Gonçalves, A. (2000). Os Bairros Sociais Vistos por si Mesmos: imagens, conflitualidades e insegurança. *Cidades, Comunidades e Territórios*, 3(1), 111-131.

- Covarrubias, K. (2009). Las representaciones simbólicas del cuerpo en los jóvenes colimenses: prostituidos, embarazados, obesos y estéticos. In M. Chávez & L. Tamayo (Eds.), *Juventud, salud sexual y comunicación*. Cidade do México: Ed. Praxis.
- Cowen, E. L., & Work, W. C. (1988). Resilient children, psychological wellness, and primary prevention. *American Journal of Community Psychology*, 16(4), 591-607.
- Creus, A. (2002). Olho, máquina e coração Um estudo sobre as imagens fotográficas e sua relação com a memória e a afetividade. *Revista Fórum Livre PCLA*, 3(4).
- Crockett, L., Losoff, M., & Petersen, A. C. (1984). Perceptions of the peer group and friendship in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 4(2), 155-181.
- Cruz, W. J. A. (2010). *Os "entraves" para o surgimento da eficácia coletiva: Um estudo de casos em um Aglomerado de Belo Horizonte*. Tese de Doutorado, UFMG.
- D'allondans, A. G. (2003). *L'exclusion sociale: les métamorphoses d'un concept: 1960-2000*. Paris: Harmattan.
- Dammann, C. (1974). *Anthropologisch-ethnologisches Album in Photographien*. Berlin: Wiegand.
- Daniel, A. E., & Cornwall, J. (1993). *A lost generation?*. East Sydney, N.S.W.: Australian Youth Foundation.
- Darbon, S. (1998). O Etnólogo e suas Imagens. In E. Samain (Ed.), *O Fotográfico* (pp. 101-111). São Paulo: Hucitec.
- Daw, M. (2011). *See it Our Way – Participatory Photography as a Tool for Advocacy*. Londres: Photovoice.
- Dayrell, J. (2001). *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte*. Teses de Doutorado, USP, São Paulo.
- Dayrell, J., & Gomes, N. L. (2009). A juventude no Brasil: questões e desafios. In M. Matos, N. L. Gomes & J. Dayrell. (Eds.), *Cidadania e a luta por direitos humanos, sociais, econômicos, culturais e ambientais* (Vol. 5, pp. 89-113). Belo Horizonte: DCP/FAFICH/UFMG.
- De Lange, N., Mitchell, C., & Stuart, J. (Eds.). (2008). *Putting people in the picture: Visual methodologies for social change*. Amsterdão: Sense.
- Debord, G. (1997). *A sociedade do espetáculo* (Vol. 102). Contraponto.
- Delgado Ruiz, M. (2002). Estética e infamia: de la distinción al estigma en los marcajes culturales de los jóvenes urbanos. In C. Feixa, C. Costa & J. Pallarés (Eds.), *Movimientos Juveniles en la Península Ibérica. Graffitis, Grifotas, Ocupas* (pp. 115-143). Barcelona: Editorial Ariel.
- Dempsey, J. V., & Tucker, S. A. (1991). Using Photo-Interviewing as Tool for Research and Evaluation *Educational-Technology*, 34(4), 55-62.
- Dick, B. (2000). A beginner's guide to action research. Acedido em 30/01/2012 e disponível em <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arp/guide.html>
- Didi-Huberman, G., & Charcot, J. M. (1982). *Invention de l'hystérie: Charcot et l'iconographie photographique de la Salpêtrière*. Paris: Macula.
- Dimitriadis, G. (2008). *Studying urban youth culture: Primer*. Nova York: Peter Lang.
- Diogo, F. (1999). *Um bairro problema*. Paper presented at the Fórum Sociológico.
- Douglas, H. (2002). Talking about pictures: A case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17(1), 13-26.
- Douglas, M., & Isherwood, B. (1979). *The World of Goods*. Nova York: Basic Books.
- Dowdney, L. (2003). *Crianças do tráfico*. Rio de Janeiro: 7.
- Doyle, A. B., & Moretti, M. M. (2000). *Attachment to Parents and Adjustment in Adolescence: Literature Review and Policy Implications*. Ottawa: Childhood and Youth Division, Health Canada.
- Drew, S. E., Duncan, R. E., & Sawyer, S. M. (2010). Visual Storytelling: A Beneficial But Challenging Method for Health Research With Young People. *Qualitative Health Research*, 20(12), 1677-1688.

- Dubois, P. (1994). *O ato fotográfico e outros ensaios*. Campinas: Papyrus.
- Durkin, K. (1995). *Developmental Social Psychology*. Cambridge: Blackwell.
- Eder, D., & Corsaro, W. (1999). Ethnographic studies of children and youth -Theoretical and ethical issues. *Journal of Contemporary Ethnography*. *Journal of Contemporary Ethnography*, 28(5), 520-531.
- Edwards, E. (2001). *Raw Histories: Photographs, Anthropology and Museums*. Oxford: Berg Publishers.
- Edwards, E. (2008). Representação da mudança: a construção do etnográfico na fotografia do séc. XIX. *Revista de Comunicação e Linguagens*, 39(Junho), 97-117.
- Eisenstadt, N., & Witcher, S. (1998). Social Exclusion and Poverty in Outlook. *National Council of Voluntary Child Care Organisations*(1), 6-7.
- Elkins, J. (2008). *Visual Literacy*. Nova York, Londres: Routledge.
- Elliott, D. S., Hamburg, B. A., & Williams, K. R. (Eds.). (1998). *Violence in American schools: A new perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Emmison, M., & Smith, P. (2000). *Researching the Visual*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Emmison, M., & Smith, P. (2001). *Researching the Visual: Images, Objects, Contexts and Interactions in Social and Cultural Inquiry*. Londres: SAGE Publications.
- Engle, P. L., Castle, S., & Menon, P. (1996). Child development: vulnerability and resilience. *Social Science & Medicine*, 43(5), 621-635.
- Epstein, I., Stevens, B., McKeever, P., & Baruchel, S. (2008). *Photo Elicitation Interview (PEI): Using Photos to Elicit Children's Perspectives* (Vol. 5).
- Erikson, E. (1950). *Childhood and society*. Nova York: Norton.
- Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Nova York: Norton.
- Erikson, E. (1971). *Infância e Sociedade* (G. Amado, Trans.). Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Erikson, E. (1972). O ciclo vital: epigênese da identidade. In E. Erikson (Ed.), *Identidade, juventude e crise* (pp. 90-141). Rio de Janeiro: Zahar.
- Escorel, S. (1999). *Vidas ao léu: trajetórias de exclusão social*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.
- Esteves, A. (2004). *Imigração e cidades: geografias de metrópoles multi-étnicas*. Tese de Doutorado, Universidade de Lisboa, Lisboa e Washington DC.
- European Commission. (2008). *Child poverty and well-being in the EU: current status and way forward*. Brussels: European Commission.
- Ewald, W. (2001). *I Wanna Take Me a Picture: Teaching Photography and Writing to Children*. Boston: Beacon Press.
- Faux, W. V., & Kim, H. (2006). Visual Representation of the Victims of Hurricane Katrina A Dialectical Approach to Content Analysis and Discourse. *space and culture*, 9(1), 55-59.
- Featherstone, M. (1991). The body in consumer culture. In M. Featherstone (Ed.), *The Body, Social Process and Cultural Theory*. Londres: Sage.
- Feixa, C. (1998). *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel.
- Feixa, C., Laura, P., & Mireia, B. (2008). Um percurso visual pelas tribos urbanas de Barcelona. In J. M. Pais, C. Carvalho & N. M. d. Gusmão (Eds.), *O Visual e o quotidiano* (pp. 87-113). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Félix, L. O. (1998). *História e memória: a problemática da pesquisa*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo.
- Felizardo, A., & Samain, E. (2007). A fotografia como objeto e recurso de memória. *Revista Discursos fotográficos*, 3(3).
- Fernão, J., & Honório, F. (2000). *Saída prematura do sistema educativo: aspectos da situação, causas e perspectivas em termos de emprego e formação* (Vol. 36). Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional.

- Ferreira, A. F. (1987). *Por uma Nova Política de Habitação* (Vol. 7). Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, A. F. (1994). Habitação e urbanismo: lições e prevenções para o PER. *Sociedade e Território*, 20.
- Ferreira, P. M. (2008). A maternidade precoce: tendência e perfis. *Revista Portuguesa de Saúde Pública*, 26(1), 63-76.
- Ferreira, V. (2006). *A Condição Juvenil Portuguesa na Viragem do Milénio. Um Retrato Longitudinal através de Fontes Estatísticas Oficiais: 1990-2005*. Lisboa: Observatório Permanente da Juventude.
- Ferreira, V. (2007). Política do corpo e política da vida: a tatuagem e o body piercing como expressão corporal de uma ética da dissidência. *Etnográfica*, 11(2), 291-326.
- Ferreira, V. (2008). *Marcas que Demarcam. Tatuagem, Body Piercing e Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Ferreira, V. S. (2003). *Simetrias e identidades: Jovens negros em Portugal*. Lisboa: Celta.
- Feuer, A., & George, J. (2005). Internet fame is cruel mistress for a dancer of the Numa Numa. Acedido em 13/01/2012 e disponível em: <http://www.nytimes.com/2005/02/26/nyregion/26video.html>
- Fielding, M., & Bragg, S. (2003). *Students as Researchers: Making a Difference*. Cambridge: Pearson Publishing.
- Filgueiras, L., & Gonçalves, R. (2007). *A Economia Política do Governo Lula*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- Fischhoff, B., Nightingale, E. O., & Iannotta, J. G. (2001). *Adolescent Risk and Vulnerability: Concepts and Measurement*. Washington: The National Academies Press.
- Fischman, G. (2001). Reflections about images, visual culture, and educational research. *Educational Researcher*, 30(8), 28-33.
- Fisher, J. (2002). *Growing up with television: everyday learning among young adolescents*. Temple University Press: Philadelphia, PA.
- Fiske, J. (1989). *Understanding popular culture*. Boston: Unwin Hyman.
- Fitch, S. A., & Adams, G. R. (1983). Ego identity and intimacy status: replication and extension. *Developmental Psychology*, 19, 839-845.
- Foley, K. (1999). *Getting the Measure of Social Exclusion*. Londres: London Research Centre.
- Fombonne, E. (1995). Eating disorders: time trends and possible explanatory mechanisms. In M. Rutter & D. J. Smith (Eds.), *Psychosocial Disorders in Young People, Time Trends and Their Causes*. Chichester: John Wiley.
- Foster-Fishman, P., Nowell, B., Deacon, Z., Nievar, M. A., & McCann, P. (2005). Using methods that matter: The impact of reflection, dialogue, and voice. *American Journal of Community Psychology*, 36(3-4), 275-291.
- Foucault, M. (1976). *The history of sexuality* (Vol. 1). Harmondsworth, England: Penguin.
- Foucault, M. (1980). Two Lectures. In C. Gordon (Ed.), *Power/Knowledge: Selected Interview and Other Writings 1972-1977* (pp. 78-108). Nova York: Pantheon Books.
- Frade, P. M. (1992). *Figuras do espanto : a fotografia antes da sua cultura*. Porto, Portugal: Edições ASA.
- França, V. R. V., & Simões, P. G. (2002). Rádio Favela: Um outro lugar de fala. In V. França (Ed.), *Imagens do Brasil – modos de ver, modos de conviver* (pp. 221-241). Belo Horizonte: Autêntica.
- Fraschetti, A. (1996). El mundo romano. In G. Levi & J. Schmitt (Eds.), *Historia de los jóvenes I. De la Antigüedad a la Edad Moderna* (pp. 73-116). Madrid: Taurus.
- Fraser, N. (1990). Rethinking the Public Sphere: A contribution to the critique of actually existing democracy. *Social Text* 25(26), 56-80.
- Freire, P. (1963). *Conscientização: teoria e prática da libertação : uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*: Cortez & Morales.

- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*: Paz e Terra.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*: Paz e Terra.
- Freitas, M. J. (1990). *Satisfação residencial e atitudes face ao realojamento – estudo de uma amostra de indivíduos residentes no Bairro do Relógio*. Lisboa: LNEC.
- Freitas, M. J. (1994). Os paradoxos do Realojamento. *Sociedade e Território*, 20.
- Freitas, R. (2007). O governo Lula ea proteção social no Brasil: desafios e perspectivas. *Revista katálysis*, 10(1jan/jun), 65-74.
- Frideres, J. S. (2002). Immigrants, Integration and the Intersection of identities. *Canadian Heritage*. Disponível em www.canada.metropolis.net/events/diversity/immigration.pdf
- Friedman, T. L. (2000). *The Lexus and the olive tree: Understanding globalization*. Nova York: Anchor.
- Frith, S. (1986). *The Sociology of Youth*. Lancashire: Causeway Press
- Frost, L. (2003). Doing Bodies Differently? Gender, Youth, Appearance and Damage. *Journal of Youth Studies*, 6(1), 53-70.
- Fuchs, E. (1976). *Youth in a changing world : cross-cultural perspectives on adolescence*. Haia:Chicago: Mouton.
- Furman, W., & Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Child Development*, 63, 103–115.
- Furtado, C. (1969). *La economía latinoamericana: una síntesis desde la conquista ibérica hasta la revolución cubana*. Mexico: Editorial universitaria.
- Furtado, C. (1982). *Análise do "Modelo" Brasileiro*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.
- Furtado, R., & Furtado, E. (2000). *A intervenção participativa dos atores – INPA. Uma metodologia de capacitação para o desenvolvimento sustentável*. Brasília: Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura.
- Gadotti, M., & Freire, A. M. A. (1996). *Paulo Freire: uma biobibliografia*: Cortez Editora.
- Gaffron, P., Hine, J. P., & Mitchell, F. (2001). *The Role of Transport in Social Exclusion in Urban Scotland-Literature Review*.
- Gailey, C. W. (1999). Rethinking child labor in an age of capitalist restructuring. *Critique of Anthropology*, 19(2), 115–119.
- Galeano, E. (1971). *Las venas abiertas de America Latina*. Mexico, D.F: Siglo Veintiuno.
- Gallo, M. L. (2001). Immigrant Workers' Journeys through a New Culture: Exploring the Transformative Learning Possibilities of Photography. *Studies in the Education of Adults*, 33(2), 109-117.
- Gamboa, J. (2003). La fotografía y la antropología: una historia de convergencias. *Revista Latina de Comunicación Social*, 55. R Disponível em <http://www.ull.es/publicaciones/latina/20035522gamboa.htm>
- Gant, L. M., Shimshock, K., Allen-Meares, P., Smith, L., Miller, P., Hollingsworth, L. A., et al. (2009). Effects of Photovoice: Civic Engagement Among Older Youth in Urban Communities. *Journal of Community Practice*, 17(4), 358-376.
- Garnezy, N. (1987). Stress, competence, and development: Continuities in the study of schizophrenic adults, children vulnerable to psychopathology, and the search for stress-resistant children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(2), 159-174.
- Garnezy, N. (1991). Resilience and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioral Scientist*(34), 416-430.
- Garratt, D. (1997). Youth cultures and sub-cultures. In J. Roche & S. Tucker (Eds.), *Youth in Society*. Londres: Sage/Open University Press.
- Gauze, C., Bukowski, W. M., Aquan-Assee, J., & Sippola, L. K. (1996). Interactions between family environment and friendship and associations with self-perceived well-being during early adolescence. *Child Development* 67(5), 2201-2216.

- Gergen, K. J. (1991). *The saturated self: dilemmas of identity in contemporary life*. Nova York: Basic Books.
- Gernsheim, H. (1966). *História Gráfica de La Fotografia*. Barcelona: Ediciones Omega.
- Giddens, A. (2002). *Modernidade e Identidade*. Rio de Janeiro: Zaltar.
- Gidley, M. (1998). *Edward S. Curtis and the North American Indian, Incorporated*. Nova York e Cambridge: Cambridge University Press.
- Gillis, J. R. (1981). *Youth and history: tradition and change in European age relations, 1770-present*. Nova York: Academic Press.
- Glesne, C. (2006). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Goffman, E. (1988). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara.
- Gomes, G. C. (2009). *O projeto de "urbanização" Vila Viva e a valorização do valor na reprodução social do espaço de Belo Horizonte*. Paper presented at the 12º Encontro de Geógrafos da América Latina.
- Gómez Vargas, H. (2010). *Jóvenes, mundos mediáticos y ambientes culturales. Los tiempos del tiempo: la ciudad, biografías mediáticas y entornos familiares*. Tese de Doutorado, Universidad Iberoamericana de León, Cidade do México.
- González, P. G. (2011). *"Tu mira la foto, pero no se la enseñes a nadie". Análisis de la práctica fotográfica, los discursos y las representaciones de niños y adolescentes en el contexto de talleres de fotografía participativa. Dos estudios de caso.*, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona
- Goodhart, F. W., Hsu, J., Baek, J. H., Coleman, A. L., Maresca, F. M., & Miller, M. B. (2006). A view through a different lens: Photovoice as a tool for student advocacy. *Journal of American College Health*, 55(1), 53-56.
- Gore, C., & Figueiredo, J. (1997). Resources for Debate. In C. Gore & J. Figueiredo (Eds.), *Social Exclusion and Anti-poverty Policy: A Debate* (Vol. 110, pp. 7-34). Genebra: International Institute for Labour Studies.
- Grady, J. (1996). The Scope of Visual Sociology. *Visual Sociology*, 11(2), 10-24.
- Grady, J. (2007). Visual Sociology. In C. D. Bryant & D. L. Peck (Eds.), *21st Century Sociology: A Reference Handbook* (Vol. 2, pp. 63-70). Thousand Oaks (CA): Sage Publications.
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. São Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Greenwood, D. J., & Levin, M. (2007). *Introduction to action research: social research for social change*. California: Sage Publications.
- Grijalva Martínez, O. (2007). *Apariencia y modas juveniles en los grupos de pares de la escuela preparatoria*. Paper presented at the 1º Reunión Nacional de Investigadores en Juventudes.
- Grodin, D., & Lindlof, T. R. (1996). *Constructing the self in a mediated world*. Sage Publications: Thousand Oaks.
- Gross, L., Katz, J., & Ruby, J. (Eds.). (1988). *Image Ethics*. Nova York: Oxford University Press.
- Grotevant, H. D., Thorbecke, W., & Meger, M. L. (1982). An extension of Marcia's identity status interview into the interpersonal domain. *Journal of Youth and Adolescence*, 11, 33-47.
- Guareschi, N. M. F., Reis, C. D., Huning, S. M., & Bertuzzi, L. D. (2007). Intervenção na condição de vulnerabilidade social: um estudo sobre a produção de sentidos com adolescentes do programa do trabalho educativo. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 7(1), 17-27.
- Güemes, L. O. (1988). La fotografía. In M. García & B. DelValle (Eds.), *La antropología en México. Panorama histórico* (Vol. 1, pp. 611-634). Cidade do Mexico: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Guerra, I. (1994). As pessoas não são coisas que se ponham em gavetas. *Sociedade e Território*, 20, 11-16.

- Guerra, I. (1997). Um olhar sociológico sobre o alojamento. *Sociologia -Problemas e Práticas*, 24, 165-181.
- Guerra, I. (2008). *Europa e políticas habitacionais: mudanças em curso* (Vol. 17). Lisboa: ISCTE.
- Guerra, I. (2009). *Contextualização sociodemográfica das dinâmicas juvenis em Portugal*. Lisboa: CET/ISCTE-IUL.
- Guerrero, P. (2009). Vale do Jequitinhonha: a região e seus contrastes. *Revista Discente Expressões Geográficas*, 5(5), 81-100.
- Guillemín, M., & Drew, S. (2010). Questions of process in participant-generated visual methodologies. *Visual Studies*, 25(2), 175-188.
- Guimarães, G. G., & Grinspun, M. Z. (2008). *Revisitando as Origens do Termo Juventude: a diversidade que caracteriza a identidade*. Paper presented at the 31^a Reunião Anual da ANPED, GT Psicologia da Educação.
- Gullotta, T. P., Adams, G. R., & Markstrom, C. A. (1999). *The adolescent experience*. San Diego: Academic Press.
- Gullotta, T. P., Adams, G. R., & Montemayor, R. (1990). *Developing social competency in adolescence*. Sage.
- Gunter, B., & Furnham, A. (1998). *Children As Consumers: A Psychological Analysis of the Young People's Market*. Londres: Taylor & Francis Group.
- Gutierrez, L., Alvarez, A. R., Nemon, H., & Lewis, E. A. (1996). Multicultural community organizing: A strategy for change. *Social Work*, 41(5), 501-508.
- Halden, D., Jones, P., & Wixey, S. (2005). *Measuring Accessibility as Experienced by Different Socially Disadvantaged Groups: Accessibility Analysis Literature Review*. Londres: University of Westminster.
- Hales, P. B. (1984). *Silver Cities: The Photography of American Urbanization, 1839-1915*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Hall, B. L. (1981). Participatory research, popular knowledge and power: A personal reflection. *Convergence: An International Journal of Adult Education*, 14(3), 6-19.
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence; its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*. Nova York: D. Appleton and Company.
- Hall, S. (1992). The Question of Cultural Identity. In S. Hall, D. Held & T. McGrew (Eds.), *Modernity and its Futures* (pp. 274-291). Milton Keynes/Cambridge: Open University Press and Polity.
- Hall, S. (2001). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP & A.
- Hall, S. (2006). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Hanna, K. M., & Jacobs, P. (1993). *The use of photography to explore the meaning of health among adolescents with cancer* (Vol. 16).
- Hannerz, U. (1969). *Soulside: Inquiries into ghetto culture and community*. Nova York: Columbia University Press.
- Harper, D. (1987). The visual ethnographic narrative 1. *Visual Anthropology*, 1(1), 1-19.
- Harper, D. (1987). *Working Knowledge: Skill and Community in a Small Shop*. Chicago: University of Chicago Press.
- Harper, D. (1988). Visual sociology: expanding sociological vision. *The American Sociologist*, 19(1), 54-70.
- Harper, D. (1993). On the authority of the image: visual sociology at the crossroads. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 403-412). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Harper, D. (1998). An argument for visual sociology. In J. Prosser (Ed.), *Image-based Research: A Sourcebook for Qualitative Researchers* (pp. 24-41). Londres: Falmer Press.

- Harper, D. (2000). Reimagining Visual Methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (Vol. 2, pp. 717-732). Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Harper, D. (2001). *Changing Works: Visions of a Lost Agriculture*. Chicago: University of Chicago Press.
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: A case for photoelicitation. *Visual Studies*, 17(1), 13–26.
- Harper, D. (2003). Framing photographic ethnography: A case study. *Ethnography*, 4(2), 241-266.
- Harper, D. (Ed.). (1994). *The Anthropological Vision of Timothy Asch*. Louisville: International Visual Sociology Association.
- Harris, J. R. (1995). Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychology Review*, 102, 458–489.
- Harrison, B. (2002). Seeing health and illness worlds - using visual methodologies in a sociology of health and illness: a methodological review. *Sociology of Health & Illness*, 24(6), 856-872.
- Hartel, J., & Thomson, L. (2011). Visual approaches and photography for the study of immediate information space. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 62(11), 2214-2224.
- Hartup, W. W. (1999). Peer Experience and It's Developmental Significance. In M. Bennett (Ed.), *Developmental Psychology: Achievements and Prospects*. Philadelphia: Psychology Press.
- Hazel, N. (1995). Elicitation techniques with young people. *Social Research Update*, 12. Disponível em <http://www.soc.surrey.ac.uk/sru/SRU12.html>
- Heaven, C., & Tubridy, M. (2003). *Global youth culture and youth identity*. Paper presented at the The International Youth Parliament Commission's Report on the Impacts of Globalisation on Young People.
- Hebdige, D. (1979). *Subculture, the meaning of style*. Londres: Methuen.
- Heider, K. (1995). Uma história do filme etnográfico. *Cadernos de Antropologia e Imagem*, 1, 31-54.
- Hermans, H. J. M., & Kempen, H. J. G. (1998). Moving cultures: The perilous problems of cultural dichotomies in a globalizing society. *American Psychologist*, 53(1111–1120).
- Heron, J. (1996). *Co-operative inquiry: research into the human condition*. Londres: Sage Publications.
- Hesse, H. (2000). *Demian: Die Geschichte Von Emil Sinclairs Jugend*: Dover Publications.
- Hill, A. J., Oliver, S., & Rogers, P. (1992). Eating in the adult world: the rise of dieting in childhood and adolescence. *British Journal of Clinical Psychology*, 31, 95–105.
- Hill, J. (2013). Using Participatory and Visual Methods to Address Power and Identity in Research with Young People. *Graduate Journal of Social Science*, 10(2), 132-151.
- Hine, L. W. (1874-1940). *Lewis Hine: Photographs of child labor in the new South*. Mississippi: University Press of Mississippi.
- Hockings, P. (1975). *Principles of visual anthropology*. The Hague: Mouton.
- Hodgetts, D., Chamberlain, K., & Radley, A. (2007). Considering Photographs Never Taken During Photo-production Projects. *Qualitative Research in Psychology*, 4(4), 263-280.
- Holliday, R. (2000). We've been framed: Visualising methodology. *Sociological Review*, 48(8), 503–521.
- Holt, L. (2004). The 'voices' of children: De-centring empowering research relations. *Children's Geographies*, 2(1), 13–27.
- House, A., Owens, D., & Patchett, L. (1999). Deliberate self harm. *Quality in Health Care*, 8, 137–143.
- Howard, M. S., & Medway, F. J. (2004). Adolescents' attachment and coping with stress. *Psychology School*, 41(391-402).
- Hubbard, J. (1991). *Shooting Back: A photographic view of life by homeless children*. São Francisco: Chronicle Books.
- Huertas Bailén, A. (2002). *La Audiencia Investigada*. Barcelona: Gedisa.

- Hughes, C. (1994). From field notes to dissertation: Analyzing the stepfamily. In A. Bryman & R. G. Burgess (Eds.), *Analyzing qualitative data* (pp. 35-46). Londres: Routledge.
- Humphreys, P., & Brezillon, P. (2002). Combining rich and restricted languages in multimedia: Enrichment of context for innovative decisions. In F. Adam, P. Brezillon, P. Humphreys & J. C. Pomerol (Eds.), *Making and Decision Support in the Internet Age*. Cork: Oaktree Press.
- Hurworth, R. (2003). Photo-interviewing for research. *Social Research Update*. Disponível em <http://www.soc.surrey.ac.uk/sru/SRU40.html>
- IBGE. (2010). *Censo 2010*. Rio de Janeiro: IBGE
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1958). *The growth of logical thinking from childhood to adolescence : an essay on the construction of formal operational structures*. Nova York: Basic Books.
- Itier, J. c. (1848). *Journal d'un voyage en Chine en 1843, 1844, 1845, 1846 [electronic resource] / par Jules Itier*. Paris: Chez Dauvin et Fontaine.
- Jacknis, I. (1988). Margaret Mead and Gregory Bateson in Bali: Their Use of Photography and Film. *Cultural Anthropology*, 3(2), 160-177.
- Jacobs, S., & Harley, A. (2008). Finding voice: The photovoice method of data collection in HIV and AIDS-related research. *Journal of Psychology in Africa* *Journal of Psychology in Africa* (3), 431-436.
- Jézéquel, H. (1995). La photographie dans la fête foraine. *Ethnologie française : revue de la Société d'ethnologie française*, 25(4), 687-695.
- Jones, G. (1988). Integrating process and structure in the concept of youth: a case for secondary analysis. *The Sociological Review*, 36(4), 706-732.
- Jovchelovitch, S. (2007). *Knowledge in Context: Representations, community and culture*. Londres: Routledge.
- Kaplan, I., Lewis, I., & Mumba, P. (2007). Picturing global educational inclusion? Looking and thinking across students' photographs from the UK, Zambia and Indonesia. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(1), 23-35.
- Kapoor, I. (2002). The devil's in the theory: a critical assessment of Robert Chambers' work on participatory development. *Third world quarterly*, 23(1), 101-117.
- Karlsson, J. (2001). Doing visual research with school learners in South Africa. *Visual Studies*, 16(2), 23-37.
- Karlsson, J. (2007). The novice researcher. In N. d. Lange, C. Mitchell & J. Stuart (Eds.), *Putting people in the picture: Visual methodologies for social change*. Amsterdão: Sense.
- Keller, E. F., & Longino, H. E. (1996). Introduction. In E. F. Keller & H. E. Longino (Eds.), *Feminism and science* (pp. 1-14). Nova York: Oxford University Press.
- Kelly, K. J., & van Vlaenderen, H. (1996). Dynamics of participation in a community health project. *Social Science & Medicine*, 42(9), 1235-1246.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). *Communicative action and the public sphere*. Londres: Sage.
- Kenyon, S., Lyons, G., & Rafferty, J. (2002). Transport and social exclusion: investigating the possibility of promoting inclusion through virtual mobility. *Journal of Transport Geography*, 10(3), 207-219.
- Khanlou, N., Beiser, M., Cole, E., Freire, M., Hyman, I., & Kilbride, K. (2002). *Mental health promotion among newcomer female youth: post-migration experiences and self-esteem*. Ottawa: Status of Women Canada.
- Khanlou, N., & Peter, E. (2005). Participatory action research: considerations for ethical review. *Social Science & Medicine*, 60(10), 2333-2340.
- Killion, C. M. (2001). Understanding cultural aspects of health through photography. *Nursing Outlook*, 49(1), 50-54.
- Killion, C. M., & Wang, C. C. (2000). Linking African American mothers across life stage and station through photovoice. *Journal of Health Care for the Poor and Underserved*, 11(3), 310-325.

- Kim, K. J., Conger, R. D., Lorenz, F. O., & Elder, G. H. (2001). Parent-adolescent reciprocity in negative affect and its relation to early adult social development. *Developmental Psychology, 37*(6), 775-790.
- Klanfer, J. (1965). *L'exclusion sociale : étude de la marginalité dans les sociétés occidentales*. Paris: Bureau de recherches sociales.
- Klesse, C. (1999). Modern Primitivism: non-mainstream body modification and racialized experience. *Body & Society, 5*(2-3), 15-38.
- Knoblauch, H., Baer, A., Laurier, E., Petschke, S., & Schnettler, B. (2008). *Visual Analysis. New Developments in the Interpretative Analysis of Video and Photography* (Vol. 9).
- Knowles, C., & Sweetman, P. (Eds.). (2004). *Picturing the Social Landscape: Visual Methods and the Sociological Imagination*. Abingdon: Routledge.
- Kossoy, B. (1999). *Realidades e Ficções na Trama Fotográfica*. São Paulo: Ateliê Editorial.
- Kossoy, B. (2001). *Fotografia & História*. São Paulo: Ateliê Editorial.
- Kotchemidova, C. (2005). Why We Say "Cheese": Producing the Smile in Snapshot Photography. *Critical Studies in Media Communication, 22*(1), 2-25.
- Kowarick, L. (2003). Sobre a vulnerabilidade socioeconômica e civil: Estados Unidos, França e Brasil. *Revista Brasileira de Ciências Sociais, 18*(51), 61-85.
- Kuhn, A. (2007). Photography and cultural memory: a methodological exploration. *Visual Studies, 22*(3), 283-292.
- Labonte, R. (1990). Empowerment: notes on professional and community dimensions. *Canadian Review of Social Policy*(26), 1-12.
- Lamborn, S. D., & Steinberg, L. (1993). Emotional autonomy redux: Revisiting Ryan and Lynch. *Child Development, 64*, 483-499.
- Lapierre, A., & Aucouturier, B. (1975). *La symbolique du mouvement: psychomotricité et éducation (par) A. Lapierre, B. Aucouturier*: Editions de l'Epi.
- Larson, A., Mitchell, E., & Gilles, M. (2001). *Photovoice project with young Aboriginal people in Carnarvon*. Paper presented at the 6th National Rural Health Conference.
- Larson, R. W., Richards, M. H., Moneta, G., & Holmbeck, G. C. (1996). Changes in adolescents' daily interactions with their families from ages 10 to 18: Disengagement and transformation. *Developmental Psychology, 32*, 744-754.
- Lattimore, P. J., & Butterworth, M. (1999). A test of the structural model of initiation of dieting among adolescent girls. *Journal of psychosomatic research, 46*(3), 295-299.
- Le Goff, J. (2003). *História e memória* (Vol. 5). Campinas: UNICAMP.
- Leal, G. F. (2008). *Exclusão social e rupturas dos laços sociais: análise crítica do debate contemporâneo*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.
- Lee, P., & Murie, A. (1999). *Literature review of social exclusion Edinburgh*. Edinburgh: Central Research Unit.
- Lene, A. J. (2003). Coming of Age in a Multicultural World: Globalization and Adolescent Cultural Identity Formation. *Applied Developmental Science, 7*(3), 189-196.
- Lenoir, R. (1974). *Les exclus: un Français sur dix*. Paris: Seuil.
- Lepre, R. M. (2005). Adolescência e a construção da identidade. *Instituto Brasileiro de Estudos Sociais (IBES)*.
- Letherby, G. (2003). *Feminist Research in theory and practice*. Buckingham: Open University Press.
- Letria, P., & Malheiros, J. d. S. M. (1999). *À descoberta dos novos descobridores*. Lisboa: Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses.
- Lévi-Strauss, C., & Modolski, S. (1995). *Saudades do Brasil : a photographic memoir*. Seattle: University of Washington Press.

- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of social issues*, 2(4), 34-46.
- Liebau, E., & Chisholm, L. (1993). Youth, social change and education: issues and problems. *Journal of Education Policy*, 8(1), 3-8.
- Liebes, T. (1999). Serai-je belle, serai-jai riche? Images culturelles de la réussite chez les adolescents. *Reseaux*, 98, 191-215.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: Sage Publications.
- Lisboa, M. R. A. (1987). *A sagrada família: a questão do gênero em famílias católicas*. Dissertação de mestrado UFSC, Florianópolis.
- Lorenz, L. S. (2010). Visual metaphors of living with brain injury: exploring and communicating lived experience with an invisible injury. *Visual Studies*, 25(3), 210-223.
- Lorenz, L. S., & Kolb, B. (2009). Involving the public through participatory visual research methods. *Health Expectations* 12(3), 262-274.
- Luna, J. (2009). Foto-etnografía llevada a cabo por personas en situación de pobreza en la frontera norte de México. *Qualitative Social Research*, 10(2).
- Lury, C. (1997). *Consumer Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Luttrell, W. (2006). *Making culture visible: Children's photography, identity and agency*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Sociological Association.
- Lykes, M. B. (2001). Creative arts and photography in participatory action research in Guatemala. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research* (pp. 363–371). Thousand Oaks: Sage.
- Lykes, M. B., Blanche, M. T., & Hamber, B. (2003). Narrating Survival and Change in Guatemala and South Africa: The Politics of Representation and a Liberatory Community Psychology. *American Journal of Community Psychology*, 31(1), 79-90.
- Macdougall, D. (1997). The visual in anthropology. In M. Banks & H. Morphy (Eds.), *Rethinking Visual Anthropology* (pp. 276- -295). New Haven e Londres: Yale University Press.
- Machado, F. L., & Silva, A. (2009). *Quantos Caminhos há no Mundo? Transições para a Vida Adulta num Bairro Social*. Lisboa: Edições Principia.
- Machado, M. N., Queiroz, C. P., Donato, C. R., Rocha, G., Monteiro, J. P., & Agero, M. (2006). A exploração sexual de crianças e adolescentes no Médio Vale do Jequitinhonha. *Revista pesquisa e práticas psicossociais*, 1(1).
- Machado, P., Pereira, Á., Rebelo, M., Menezes, M., Craveiro, J., Santos, A., et al. (2007). *Metrópoles Seguras. Bases para uma Intervenção Multissetorial nas Áreas Metropolitanas de Lisboa e do Porto*. Ministério da Administração Interna.
- MacLean, M. S., & Mohr, M. M. (1999). *Teacher-Researchers at Work*. Washington: ERIC Clearinghouse.
- Maffesoli, M. (2002). Nomadismos juveniles. In C. Feixa, C. Costa & J. Pallarés (Eds.), *Movimientos Juveniles en la Península Ibérica. Graffitis, Grifotas, Ocupas* (Vol. 145-152). Barcelona: Editorial Ariel.
- Mann, J. M., Tarantola, D., & Netter, T. W. (1992). *AIDS in the world. The Global AIDS Policy Coalition*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Manuel, B. (2008). *A América Latina: Males de Origem*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551-558.
- Marcia, J. E. (1967). Ego identity status: relationship to change in self-esteem, general maladjustment and authoritarianism. *Journal of Personality*, 35(1), 119- 133.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in Adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of Adolescent Psychology* (pp. 159–187). Nova York: Wiley.

- Marcia, J. E., & Friedman, M. L. (1970). Ego identity status in college women. *Journal of personality* 38(2), 249-263.
- Marcus, G. E. (1998). *Ethnography through thick and thin*. Princeton, N.J: Princeton University Press.
- Marôpo, L. (2013). Identidade e estigmatização: as notícias na percepção de crianças e jovens de um bairro de realojamento. *Revista Análise Social, no prelo*.
- Marques, R. M., & Mendes, A. (2006). O social no governo Lula: a construção de um novo populismo em tempos de aplicação de uma agenda neoliberal. *Revista de Economia Política*, 26(1), 58-74.
- Marshall, A., & Shepard, B. (2006). Youth on the margins: Qualitative research with adolescent groups. In B. Leadbeater, E. B. B, C. Benoit, M. Jansson, A. Marshall & T. Riecken (Eds.), *Ethical issues in community-based research with children and youth* (pp. 140-156). Toronto: University of Toronto Press.
- Martín-Barbero, J. (2002). Jóvenes: comunicación e identidad. *Revista de cultura Pensar Iberoamérica*. Disponível em <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm>
- Martín, M. E. (2002). La imagen de los jóvenes en los medios de comunicación: de la noticia al espectáculo. In F. Rodriguez (Ed.), *Comunicación y Cultura Juvenil* (pp. 67-86). Barcelona: Editorial Ariel.
- Marturano, E., Elias, L., & Campos, M. (2004). O percurso entre a meninice e a adolescência: mecanismos de vulnerabilidade e proteção. In E. M. Marturano, M. B. M. Linhares & S. R. Loureiro (Eds.), *Vulnerabilidade e proteção: indicadores na trajetória de desenvolvimento escolar* (pp. 251-288). São Paulo: Casa do Psicólogo/FAPESP.
- Massé, P., & Bernard, P. (1969). *Les dividendes du progrès*. Paris.
- Masten, A. S., Hubbard, J. J., Gest, S. D., Tellegen, A., Garmezy, N., & Ramirez, M. (1999). Competence in the context of adversity: Pathways to resilience and maladaptation from childhood to late adolescence. *Development and psychopathology*, 11(01), 143-169.
- Mattelart, A. (2004). *Introdução aos Estudos Culturais*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Matteson, D. R. (1972). Exploration and commitment: Sex differences and methodological problems in the use of identity status. *Journal of Youth and Adolescence*, 6, 353-375.
- Matteson, D. R. (1974). *Alienation vs. exploration and commitment: Personality and family correlaries of adolescent identity statuses*. Copenhagen: Royal Danish School of Educational Studies.
- Mauad, A. M. (1996). Através das Imagens: Fotografia e História Interfaces. *Tempo* 1(2), 73-98.
- Mazzarella, S. R., & Pecora, N. O. (1999). *Growing up girls: popular culture and the construction of identity*. Nova York: Peter Lang.
- McAllister, C. L., Wilson, P. C., Green, B. L., Baldwin, J. L., American Public Health, A., United States. Administration for, C., et al. (2005). "Come and take a walk": Listening to Early Head Start parents on school-readiness as a matter of child, family, and community health. *American Journal of Public Health*, 95(4), 617-625.
- McIntyre, A., & Thusi, T. (2003). Children and youth in Sierra Leone's peace-building process. *African Security Review*, 12(2), 73-80.
- Mead, M. (1928). *Coming of age in Samoa; a psychological study of primitive youth for western civilisation*. Nova York: W. Morrow & Company.
- Meirinho, D. (2009). *A Fotografia Enquanto Representação do Real: A identidade visual criada pelas imagens dos povos do Médio-Oriente publicadas na National Geographic*. Dissertação de Mestrado, FCSH/UNL, Lisboa.
- Merrick, M., & Mejia, A. (2010). *PhotoVoice as Authentic Civic Engagement: Lessons Learned in One Immigrant Community*. Paper presented at the Urban Affairs Association Conference.
- Miles, S. (2000). *Youth lifestyles in a changing world*. Buckingham [England]; Philadelphia: Open University Press.
- Minkler, M. (1978). Ethical Issues in Community Organization. *Health Education & Behavior*, 5(2), 198-210.

- Minkler, M., & Wallerstein, N. (2003). *Part One: Introduction to Community-Based Participatory Research*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Mitterauer, M. (1993). *A History of Youth*. Oxford: Blackwell: John Wiley & Sons, Limited.
- Moffitt, P., & Vollman, A. R. (2004). Photovoice: Picturing the health of Aboriginal women in a remote northern community. *CJNR (Canadian Journal of Nursing Research)*, 36(4), 189-201.
- Molloy, J. K. (2007). Photovoice as a tool for social justice workers. *Journal of Progressive Human Services*, 18(2), 39-55.
- Monforte, L. G. (1997). *Fotografia pensante*. São Paulo: Senac.
- Monod, J. (1971). *Los barjots. Ensayo de etnología de bandas de jóvenes*. Barcelona: Seix Barral
- Morais, N. A., Raffaelli, M., & Koller, S. H. (2012). Adolescentes em situação de vulnerabilidade social e o continuum risco-proteção. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 30(1), 118-135.
- Moretti, M. M., & Holland, R. (2003). Navigating the journey of adolescence: Parental attachment and the self from a systemic perspective. In S. Johnson & V. Whiffen (Eds.), *Clinical Applications of Attachment Theory* (pp. 41–56). Nova York: Guildford.
- Morrow, N. M. (2001). Knowledge management: an introduction. *Annual Review of Information Science and Technology*, 35, 381-422.
- Morrow, V. (2001). Using qualitative methods to elicit young people's perspectives on their environments: some ideas for community health initiatives. *Health Education Research*, 16(3), 255-268.
- Mounts, N. S., & Steinberg, L. (1995). An ecological analysis of peer influence on adolescent grade point average and drug use. *Developmental Psychology*, 31(6), 915-922.
- Moura, M. M. (1988). *Os deserdados da terra*. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil.
- Muggleton, D. (1997). The post-subculturalist. In W. Redhead & O'Connor (Eds.), *The Clubcultures Reader. Readings in Popular Cultural Studies* (pp. 185-203). Oxford: Blackwell.
- Muñiz, S. (2010). Participatory development communication: between rhetoric and reality. *Glocal times* Acedido em 20/03/2013, disponível em <http://wpmu.mah.se/glocaltimes/?p=87>
- Munõz Carrión, A. (2007). Tácticas de comunicación juvenil: intervenciones estéticas. *Revista de Estudios de Juventud*, 78(11-23).
- Murray, C., & Phillips, M. (2001). *The British Underclass 1990 - 2000*: Institute for the Study of Civil Society.
- Musgrove, F. (1965). *Youth and the Social Order*. Blomington: Indiana University Press.
- Myers, D. G. (1999). *Introdução à psicologia geral* (Vol. 5). Rio de Janeiro: LTC.
- Naiff, L. A. M., & Naiff, D. G. M. (2005). A favela e seus moradores: culpados ou vítimas? Representações sociais em tempos de violência. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 5(2), 107-119.
- Nascimento, E. C. (2009). Vale do Jequitinhonha: Entre a carência social ea riqueza cultural. *Contemporâneos. Revista de Arte e Humanidades, Maio a Outubro*(4).
- Nasio, J. D. (2009). *Meu corpo e suas imagens*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Newhall, B. (2002). *Historia de la fotografia*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Newman, B. M., & Newman, P. R. (1978). The concept of identity: Research and theory. *Adolescence*, 13, 157-166.
- Newman, S. D. (2010). Evidence-Based Advocacy: Using Photovoice to Identify Barriers and Facilitators to Community Participation After Spinal Cord Injury. *Rehabilitation Nursing*, 35(2), 47-59.
- Nixon, S. (1996). *Hard looks: masculinities, spectatorship and contemporary consumption*. Londres: UCL Press.
- Nóbrega Júnior, E. D. (2007). *O programa Criança Petrobras na Maré em oito escolas públicas do maior conjunto de favelas do Brasil*. Dissertação de Mestrado, PUC-RIO, Rio de Janeiro

- Noland, C. M. (2006). Auto-photography as research practice: Identity and self-esteem research. *Journal of Research Practice*, 2(1), 1–19.
- Nolasco, S. (2001). Cultura brasileira, patriarcado e gênero. In Z. M. M. Biasoli-Alves & R. Fischmann (Eds.), *Crianças e adolescentes: construindo uma cultura da tolerância* (Vol. 5). Sao Paulo: Edusp.
- Noller, P., & Callan, V. (1991). *The adolescent in the family*. Londres: Routledge.
- Novaes, R. R. (2007). Políticas de juventude no Brasil: continuidades e rupturas. In F. Osmar, M. P. Spósito, P. Carrano & R. R. Novaes (Eds.), *Juventude e Contemporaneidade*. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd.
- Novaes, R. R., Cara, D., & Moreira, D. (2006). Introdução. In R. R. Novaes, D. Cara, D. Moreira & F. Papa (Eds.), *Política Nacional de Juventude – Diretrizes e perspectivas*. Brasília: Conselho Nacional de Juventude.
- Novaes, S. C. (1988). O uso da imagem na antropologia. In E. Samain (Ed.), *O Fotográfico* (pp. 113-119). São Paulo: Hucitec.
- Oakes, J. M. (2002). Risks and wrongs in social science research: an evaluator's guide to the IRB. *Evaluation Review*, 26 (5), 443–479.
- Olivieri, L. (2003). A importância histórico-social das Redes. *Rede de Informações para o Terceiro Setor*.
- Outeiral, J. O. (2003). *Adolescer: estudos revisados sobre adolescência* (Vol. 2). Rio de Janeiro: Revinter.
- Paikoff, R. L., & Brooks-Gunn, J. (1991). Do parent-child relationships change during puberty? *Psychological Bulletin*, 110(1), 47–66.
- Pais, J. M. (1993). *Culturas Juvenis*. Lisboa: IN-CM.
- Pais, J. M. (2001). *Ganchos, Tachos e Biscates. Jovens, Trabalho e Futuro*. Porto: Âmbar.
- Paladino, E. (2005). *O adolescente e o conflito de gerações na sociedade contemporânea*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Palibroda, B., Krieg, B., Murdock, L., & Havelock, J. (2009). *A practical guide to photovoice: Sharing pictures, telling stories and changing communities*. Winnipeg: Prairie Women's Health Network.
- Pappámikail, L. (2009). *Juventude, família e autonomia: entre a norma social e os processos de individualização*. Tese de Doutorado, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Pappámikail, L. (2013). *Adolescência e Autonomia: Negociações Familiares e Construção de Si*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Pasquier, D. (1995). Chère Hélène. Les usages sociaux des séries collège. *Reseaux*, 70, 56-77.
- Patterson, J. M., McCubbin, H. I., & Warwick, W. J. (1990). The impact of family functioning on health changes in children with cystic fibrosis. *Social Science & Medicine*, 31(2), 159-164.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: Sage.
- Paugam, S. (1996). *L'exclusion: l'état des savoirs*. Paris: Seuil.
- Paulilo, M., Bello, M., & Gonçalves, M. (2002). Jovens no contexto contemporâneo: vulnerabilidade, risco e violência. *Ser. Soc. Rev*, 4(2).
- Pauwels, L. (2000). Taking the Visual Turn in Research in Scholarly Communication. *Visual Sociology*, 15(1-2), 7-14.
- Peace, R. (2001). Social exclusion: a concept in need of definition? *Social Policy Journal of New Zealand*, 1(16), 17-36.
- Peddle, K. M. (2008). *Youth culture -- say what? : negotiating rural space in daily life in southern Labrador : a participatory photovoice project*. Tese de doutorado, Concordia University.
- Percy-Smith, J. (2000). *Policy responses to social exclusion*. Philadelphia: Open University Press Buckingham.

- Perloff, R. M. (2010). *The Dynamics of Persuasion: Communication and Attitudes in the Twenty-First Century*. Nova York: Routledge.
- Perri, S. (1997). *Escaping poverty. From safety nets to network of opportunity*. Londres: Demos.
- Peters, M., & Robinson, V. (1984). The origins and status of action research. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 20(2), 113-124.
- Petherbridge, D. (1997). Art and Anatomy: The Meeting of Text and Image. In D. Petherbridge & L. Jordanova (Eds.), *The Quick and the Dead. Artists and Anatomy* (pp. 7-98). Berkeley: University of California Press.
- Phéline, C. (1985). *L'image accusatrice. Les Cahiers de la Photographie*. Paris: ACCP.
- Phillips, K. A. (1996). *The broken mirror: understanding and treating body dysmorphic disorder*. Nova York: Oxford University Press.
- Philo, C. (2000). Social Exclusion. In R. Johnston, D. Gregory, D. Smith & P. Haggett (Eds.), *The Dictionary of Human Geography*. Oxford: Blackwell.
- Phinney, J. S. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research. *Psychological Bulletin*, 108, 499-514.
- Phoenix, C. (2010). Seeing the World of Physical Culture: The Potential of Visual Methods for Qualitative Research in Sport and Exercise. *Qualitative Research in Sport and Exercise*, 2(2), 93-108.
- Pichler, W. A. (1980). Algumas Observações sobre o Conceito de Marginalidade Social. *Ensaio FEE*, 1(1), 109-122.
- Pies, C. A., & Parthasarathy, P. (2008). Photovoice: Giving local health departments a new perspective on community health issues. Disponível em http://cchealth.org/topics/community/photovoice/pdf/photovoice_article_2008.pdf
- Pike, K. L. (Ed.). (1967). *Language in Relation to a Unified Theory of Structure of Human Behaviour* (2nd ed.). Haia: Mouton.
- Pindado, J. (2006). Los medios de comunicación y la construcción de la identidad adolescente. *ZER Revista de Estudios de Comunicación*, 21, 11-22.
- Pini, M. (2001). Video diaries: Questions of authenticity and fabrication. Screening the Past. Acedido em 26/01/2012 e disponível em <http://www.latrobe.edu.au/screeningthepast/firstrelease/fr1201/mpfr13a.htm>
- Pink, S. (2006). *The Future of Visual Anthropology: Engaging the Senses*. Londres e Nova Iorque: Taylor & Francis.
- Pink, S. (2007). *Doing visual ethnography : images, media and representation in research*. Londres: Sage.
- Pino, M. M. M. (2003). *La mirada del fotógrafo: Julio A. Sánchez: Bogotá, modernidad e imagen*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Piper, H., & Frankham, J. (2007). Seeing voices and hearing pictures: Image as discourse and the framing of image-based research. *Discourse*, 28(3), 373-387.
- PNAD. (2010). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - 2009*. Rio de Janeiro: IBGE.
- PNUD. (1992). Uma estratégia para a superação da pobreza na América Latina. *Revista Estudos Avançados*, 16(6).
- Pollack, M. (1992). Memória e identidade social. *Revista Estudos Históricos*, 5(10), 200-212.
- Prado Júnior, C. (1959). *História econômica do Brasil*. São Paulo: Brasiliense.
- Pratta, E. M. M., & Santos, M. A. (2007). Família e adolescência: a influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros. *Psicologia em Estudo*, 12, 247-256.
- Prins, E. (2010). Participatory photography: A tool for empowerment or surveillance? *Action Research*, 8(4), 426-443.

- Prodger, P. (2009). *Darwin's Camera: Art and Photography in the Theory of Evolution*: Oxford University Press, USA.
- Prosser, J. (1998). *Image-based research: a sourcebook for qualitative researchers*. Londres: Falmer Press.
- Punch, K. F., & Punch, K. (1998). *Introduction to social research: quantitative and qualitative approaches*. Londres: SAGE Publications.
- Quiroga, J., & Rezende, S. (2002). *A Mortalidade Infantil por Causas de Morte no Vale do Jequitinhonha-MG*. Paper presented at the XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais.
- Raffaelli, M., & Duckett, E. (1989). "We were just talking. . .": conversations in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 18, 567-582.
- Ramalho, S., & Trovão, S. (2010). Repertórios femininos em construção num contexto migratório pós-colonial: Modalidades de participação cívica. *Estudos OI*, 42(2).
- Ramella, M., & Olmos, G. (2005). *Participant Authored Audiovisual Stories (PAAS): Giving the camera away or giving the camera a way?* Paper presented at the Social Research Methods, Qualitative Series.
- Ramos, P. C. (2012). *Juventude negra e políticas públicas: uma análise sociológica do histórico das políticas com recorte etário e racial* Paper presented at the Sociologia em Movimento: Novos olhares, novas perspectivas.
- Rappaport, C. R., Fiori, W. R., & Davis, C. (2003). *Psicologia do desenvolvimento. A idade escolar e a adolescência* (Vol. 4). São Paulo: EPU.
- Rappaport, J. (2002). In praise of paradox: A social policy of empowerment over prevention *A Quarter Century of Community Psychology* (pp. 121-145): Springer.
- Raupp, L. M. (2006). *Adolescência, drogadição e políticas públicas: recortes no contemporâneo*. Dissertação de Mestrado, UFRGS, Rio Grande do Sul.
- Reason, P. (1998). A Participatory World. *Resurgence*(168), 42-44.
- Reason, P., & Bradbury, H. (2006). *Handbook of action research*. Londres: Sage.
- Relvas, A. P., & Alarcão, M. (2002). *Novas formas de família*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Remillard, C. (2012). *Visual representations of homelessness in the canadian public sphere: an analysis of newspaper and photo voice images*. Tese de doutoramento, University of Calgary.
- Ribeiro, A. E. M. (1997). *As estradas da vida. História da terra, da fazenda e do trabalho no Mucuri e Jequitinhonha*. Tese de doutoramento, Unicamp.
- Ribeiro, A. E. M., Galizoni, F. M., Silvestre, L. H., Calixto, J. S., & Assis, T. R. A. f., cultura local e políticas públicas: o caso dos lavradores do Alto Jequitinhonha. (2004). Agricultura familiar, cultura local e políticas públicas: o caso dos lavradores do Alto Jequitinhonha. Diamantina. Disponível em <http://www.cedeplar.ufmg.br/diamantina2004/textos/D04A035.PDF>
- Ribeiro, A. P., Souza, E. R. d., Atie, S., Souza, A. C. d., & Schilithz, A. O. (2008). A influência das quedas na qualidade de vida de idosos. *Ciências e Saúde Coletiva*, 13(4), 1265-1273.
- Ribeiro, D. (1970). *As américas ea civilização: processo de formação e causas do desenvolvimento desigual dos povos americano*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Ribeiro, J. (2005). Antropologia visual, práticas antigas e novas perspectivas de investigação. *Revista de Antropologia*, 48(2), 613-647.
- Ricciardelli, L. A., McCabe, M. P., & Banfield, S. (2000). Body image and body change methods in adolescent boys. Role of parents, friends and the media. *Journal of Psychosomatic Research* 49(3), 189-197.
- Rieger, J. (1996). Photographing Social Change. *Visual Sociology*, 11(1), 5-49.
- Rifkin, J. (1995). *The end of work: the decline of the global labor force and the dawn of the post-market era*. Nova York: G.P. Putnam's Sons.

- Riis, J. (1890). *How the Other Half Lives*. Nova York: Darnby Books.
- Robertson, H. J. (2008). *Youth Gangs: Lived Experiences in an Emergent Area*. Ann Arbor: ProQuest.
- Rocha, O. P. (1986). *A era das demolições: cidade do Rio de Janeiro: 1870-1920*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural.
- Rocha, S. R. (2007). *Possibilidades e limites no enfrentamento da vulnerabilidade social juvenil: a experiência do programa agente jovem em Porto Alegre*. Tese de Doutorado, PUC Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.
- Rodgers, G., Gore, C., & Figueiredo, J. B. (1995). *Social exclusion: rhetoric, reality, responses*. Genebra: International Institute for Labour Studies and United Nations Development Programme.
- Romanelli, G. (1997). Famílias de classes populares: socialização e identidade masculina. *Cadernos de Pesquisa NEP*, 1(2), 25-34.
- Romanelli, G. (2002). Autoridade e poder na família. In C. B. Carvalho (Ed.), *A família contemporânea em debate* (pp. 73- 88). São Paulo: EDUC/Cortez.
- Rose, G. (2001). *Visual Methodologies*. Londres: Sage.
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (1995). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. Thousand Oaks: Sage.
- Rutter, M. (1993). Resilience: some conceptual considerations. *Journal of adolescent health*(14), 626-631.
- Ryan, R. M., Deci, E. L., & Grolnick, W. S. (1995). Autonomy, relatedness and the self: Their relation to development and psychopathology. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology* (Vol. 1). Nova York: John Wiley & Sons.
- Ryan, R. M., & Lynch, J. H. (1989). Emotional autonomy versus detachment: Revisiting the vicissitudes of adolescence and young adulthood. *Child Development*, 60(340-356).
- Sagmacs. (1960). Aspectos humanos da favela carioca. *O Estado de São Paulo*.
- Saith, R., 2007. (2007). Social Exclusion: The Concept and Application to Developing Countries. In F. Stewart, R. Saith & B. Harriss-White (Eds.), *Defining Poverty in the Developing World* (pp. 75-90): Palgrave.
- Samain, É. (2001). Quando a fotografia (já) fazia os antropólogos sonharem: O jornal La Lumière (1851-1860). *Revista de Antropologia*, 44, 89-126.
- Sameroff, A., & Chandler, M. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking causality. In F. Horowitz (Ed.), *Review of child development* (pp. 187-244). Chicago: University of Chicago Press.
- Sampson-Cordle, A. V. (2001). *Exploring the relationship between a small rural school in Northeast Georgia and its community: an image-based study using participant-produced photographs*. Tese de Doutorado, Athens, Georgia.
- Santos, F. F. S. (2003). *Capital social: vários conceitos, um só problema*. Dissertação de mestrado, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo.
- Santos, L. (2011). *Atualização do Diagnóstico Social Concelho de Loures de 2011*. Loures: Staff 4 You.
- Sapori, I. F., & Wanderley, C. B. (2001). A relação entre desemprego e violência na sociedade brasileira: entre o mito e a realidade. In C. Adenauer (Ed.), *A violência do cotidiano*. São Paulo: Fundação Konrad Adenauer.
- Saraiva, J. B. (2002a). *Direito penal juvenil: adolescente e ato infracional: garantias processuais e medidas socioeducativas*. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora.
- Saraiva, J. B. (2002b). *Desconstruindo o mito da impunidade: um ensaio de Direito (Penal) Juvenil*. Brasília: CEDEDICA.
- Sarmento, M., Tomás, C., & Soares, N. (2004). *Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças*. VI International Conference on Social Methodology. Recent Developments and Applications in Social Research Methodology.

Disponível em

http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/InvestigacaoDaInfancia.pdf

- Sarti, C. (1989). Reciprocidade e hierarquia: relações de gênero na periferia de São Paulo. *Cadernos de pesquisa*, 70, 38-46.
- Sassen, S. (1998). *Globalization and its discontents*. Nova York: New Press.
- Sauvageot, A. (1994). *Voires et savoirs : Esquisse d'une sociologie du regard*. Paris: Presses universitaires de France.
- Savin-Williams, R. C., & Berndt, T. J. (1990). Friendships and Peer Relations during Adolescence. In S. S. Feldman & G. R. Elliott (Eds.), *At the Threshold: The Developing Adolescent*. Cambridge: Harvard University Press.
- Schenkel, S., & Marcia, J. E. (1972). Attitudes toward premarital intercourse in determining ego identity status in college women. *Journal of personality* 40(3), 472-482.
- Schenker, M., & Minayo, M. C. S. (2003). A implicação da família no uso abusivo de drogas: uma revisão crítica. *Ciência & Saúde Coletiva*, 8(1), 707-717.
- Schensul, J. J., Berg, M. J., Schensul, D., & Sydlo, S. (2004). Core elements of participatory action research for educational empowerment and risk prevention with urban youth. *Practicing Anthropology*, 26(2), 5-9.
- Schmitt, A., Turatti, M. C. M., & Carvalho, M. C. P. d. (2002). A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas. *Ambiente & Sociedade*(10), 129-136.
- Schwartz, D. (1989). Legion Post 189: Continuity and change in a rural community. *Visual Anthropology*, 2, 103-133.
- Scott, A. S. V. (2004). A família como objeto de estudo para o historiador. In C. R. Althoff, I. Elsen & R. G. Nitschke (Eds.), *Pesquisando a família: olhares contemporâneos* (pp. 45-54). Florianópolis: Papa-Livro.
- Serra, N. (2002). *Estado, Território e Estratégias de Habitação*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Sharples, M., Davison, I., Thomas, G. V., & Rudman, P. D. (2003). Children as photographers: An analysis of children's photographic behaviour and intentions at three age levels. *Visual Communication*, 2(3), 303-330.
- Shea, J. M., Poudrier, J., Thomas, R., Jeffery, B., & Kiskotagan, L. (2013). Reflections from a Creative Community-Based Participatory Research Project Exploring Health and Body Image with First Nations Girls. *International Journal of Qualitative Methods*, 12, 272-293.
- Shweder, R. A., Goodnow, J., Hatano, G., LeVine, H., Markus, H., & Miller, P. (1998). The cultural psychology of development: One mind, many mentalities. In W. Damon (Ed.), *Handbook of child development* (pp. 865-937). Nova York: Wiley.
- Sibilia, P. (2008). *O Show do Eu: A Intimidade como Espetáculo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Sicard, M. (2006). *Fábrica do olhar - Imagens de ciência e aparelhos: de visão (século xv-xx)*. Lisboa: Edições 70.
- Silva, C., & Lopes, R. (2009). dolescência e juventude: Entre conceitos e políticas públicas. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, 17(2), 87-106.
- Silva, I. (2008). *O pensamento de Paulo Freire como matriz integradora de práticas educativas no meio popular*. São Paulo: Instituto Pólis.
- Silver, H. (1995). Reconceptualizing social disadvantage: three paradigms of social exclusion. In G. Rodgers., C. Gore. & J. B. Figueiredo. (Eds.), *Social Exclusion: Rhetoric, Reality, Responses* (pp. 58-80). Genebra: International Institute for Labour Studies and United Nations Development Programme.
- Simionato-Tozo, S. M. P., & Biasoli-Alves, Z. M. M. (1998). O cotidiano e as relações familiares em duas gerações. *Cadernos de Psicologia e Educação Paidéia*, 8, 137-150.
- Simões, J. (1999). A televisão e as culturas juvenis: os media na construção social da juventude. *Fórum Sociológico*, 1(2), 161-179.

- Singhal, A., Harter, L., Chitnis, K., & Sharma, D. (2004). *Shooting Back: Participatory Photography in Entertainment-Education*. Ohio: Ohio University.
- Singhal, A., Harter, L., Chitnis, K., & Sharma, D. (2007). Participatory photography as theory, method and praxis: analyzing an entertainment-education project in India. *Critical Arts: A South-North Journal of Cultural & Media Studies*, 21(1), 212-227.
- Singhal, A., & Rattine-Flaherty, E. (2006). Pencils and photos as tools of communicative research and praxis: Analyzing Minga Peru's quest for social justice in the Amazon. *International Communication Gazette*, 68(4), 313-330.
- Singhal, A., Rattine-Flaherty, E., & Mayer, M. A. (2010). Can communication be Socially Responsible and commercially viable? An assessment of Sa Pagsikat g Araw, an entertainment-education radio series in the Philippines. In M. B. Hinner (Ed.), *The interrelationships of Business and communication* (pp. 329-347). Berlin.
- Singly, F. (2000). O nascimento do "indivíduo individualizado" e seus efeitos na vida conjugal e familiar. In C. Peixoto, F. d. Singly & V. Cicchelli (Eds.), *Família e individualização* (pp. 13-19). Rio de Janeiro: FGV.
- Skovdal, M. (2009). *Young carers in Western Kenya: collective struggles and coping strategies*. Tese de doutoramento, London School of Economics, Londres.
- Smith, F., & Barker, J. (2000). Contested spaces: Children's experiences of out of school care in England Wales. *Childhood*, 7(3), 315-333.
- Smith, P., & Bryan, K. (2005). Participatory evaluation: Navigating the emotions of partnerships. *Journal of Social Work Practice*, 19(2), 195-209.
- Soares, B., Ferreira, A., & Guerra, I. P. (1985). Urbanização clandestina na área metropolitana de Lisboa. *Sociedade e Território*(3), 66-77.
- Sontag, S. (1986). *Ensaio sobre Fotografia* (J. Furtado, Trans.). São Paulo: Publicações Dom Quixote.
- Sousa, J. P. (2004). *Uma história crítica do fotojornalismo ocidental*. Chapecó: Argos.
- Spencer, F. (1922). Some notes on the Attempt to Apply Photography to Anthropometry during the Second Half of the Nineteenth Century. In E. Edwards (Ed.), *Anthropology and Photography 1860-1920* (pp. 99-107): New Haven e Londres
- Spielman, J. (2001). The Family Photography Project: 'We will just read what the pictures tell us'. *The Reading Teacher*, 54(8), 762-770.
- Sposito, M. P., & Carrano, P. C. R. (2003). Juventude e políticas públicas no Brasil. *Revista brasileira de educação*, 24, 16-39.
- Sprinthall, N. A., & Collins, W. A. (2003). *Psicologia do Adolescente. Uma abordagem desenvolvimentista* (Vol. 3). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stasz, C. (1979). The Early History of Visual Sociology. In J. Wagner (Ed.), *Images of Information* (pp. 119-137). Beverly Hills: Sage Press.
- Steinberg, L. (1987). Family processes in adolescence: A developmental perspective. *Family Therapy*, 14, 77-86.
- Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 83-110.
- Strack, R. W., Magill, C., & McDonagh, K. (2004). Engaging youth through photovoice. *Health Promotion Practice*, 5(1), 49-58.
- Streng, J. M., Rhodes, S. D., Ayala, G. X., Eng, E., Arceo, R., & Phipps, S. (2004). Realidad Latina: Latino adolescents, their school, and a university use photovoice to examine and address the influence of immigration. *Journal of Interprofessional Care*, 18(4), 403-415.
- Suárez, A. S. (2011). Crise de identidade na adolescência: breve análise e implicações para a práxis religiosa segundo a teoria de Erik Erikson. *Acta Científica; v. 9, n. 2: 2º Semestre de 2005*.
- Susman, G. I., & Evered, R. D. (1978). An assessment of the scientific merits of action research. *Administrative science quarterly*, 582-603.

- Sustik, A. (1999). *An auto-photographic, naturalistic investigation of the adjustment of refugees from the former Soviet Union to life in the United States*. Tese de Doutorado, Loyola University.
- Tagg, J. (1988). *The burden of representation: essays on photographs and histories*. Amherst: University of Massachusetts Press.
- Tallón, M. A., Ferro, M. J., Gómez, R., & Parra, P. (1999). Evaluación del clima familiar en una muestra de adolescentes. *Revista de Psicología Geral y Aplicada*, 451-462.
- Tapscott, D. (1998). *Growing up digital : the rise of the net generation*. Nova York: McGraw-Hill.
- Theye, T., & Stadtmuseum, M. (1989). *Der Geraubte Schatten: eine Weltreise im Spiegel der ethnographischen Photographie*: C.J. Bucher.
- Thompson, N. C., Hunter, E. E., Murray, L., Ninci, L., Rolfs, E. M., & Pallikkathayil, L. (2008). The experience of living with chronic mental illness: A photovoice study. *Perspectives in psychiatric care*, 44(1), 14-24.
- Thomson, P., & Gunter, H. (2007). The methodology of students-as-researchers: Valuing and using experience and expertise to develop methods. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28(3), 327-342.
- Thurn, E. F. (1893). Anthropological uses of the camera. *The Journal of the Anthropological Institute of Great Britain and Ireland*, 22 184-203.
- Trinke, S. J., & Bartholomew, K. (1997). Hierarchies of attachment relationships in young adulthood. *Journal of Social and Personal Relationships*, 14(5), 603-625.
- Tsoukas, H., & Chia, R. (2002). On organizational becoming: Rethinking organizational change. *Organization Science*, 13(5), 567-582.
- United Nations, & Department of Economic. (2005). *World Youth Report 2005: Young People Today and In 2015*: Bernan Assoc.
- Valladares, L. (1991). Cem anos pensando a pobreza (urbana) no Brasil. In R. Boschi (Ed.), *Corporativismo e desigualdade, a construção do espaço público no Brasil*. Rio de Janeiro: Rio Fundo / IUPERJ.
- Valladares, L. (2000). A gênese da favela carioca: a produção anterior às ciências sociais. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 15(44), 5-34.
- Valladares, L. (2005). *A Invenção da Favela: do mito de origem à favela*. Rio de Janeiro: FGV.
- Valladares, L., & Medeiros, L. (2003). *Pensando as favelas do Rio de Janeiro, 1906-2000: uma bibliografia analítica*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, Faperj, Urbandata.
- van Duuren, D., & Kate, M. (2007). *Physical anthropology reconsidered: human remains at the Tropenmuseum*: KIT.
- Vaughan, C. M. (2011). *A Picture of Health: Participation, Photovoice and Preventing HIV among Papua New Guinean Youth*. Tese de Doutorado, London School of Economics and Political Science, Londres.
- Vaz, L. F. (1994). Dos cortiços às favelas e aos edifícios de apartamentos—uma modernização da moradia no Rio de Janeiro. *Análise Social*(24), 581-597.
- Vilaça, E. (Ed.). (2001). *O «Estado da Habitação». Medidas sem Política num País Adiado* (Vol. 3). Lisboa: CET, ISCTE.
- Waghid, Y. (2000). Qualitative research in education and the critical use of rationality. *South African journal of education*, 20(1), 25-29.
- Wagner, A., Falcke, D., Silveira, L. M. B. O., & Mosmann, C. P. (2002). A comunicação em famílias com filhos adolescentes. *Psicologia em Estudo*, 7(1), 75-80.
- Wagner, J. (1978). Perceiving a planned community. In J. Wagner (Ed.), *Images of Information* (pp. 85-100). Beverly Hills, CA: Sage Publishers.
- Wagner, J. (Ed.). (1979). *Images of Information*. Beverly Hills: Sage.
- Waiselfisz, J. (2008). *Mapa da Violência dos Municípios Brasileiros*. São Paulo: SANGARI.

- Waiselfisz, J. (2011). *Mapa da Violência 2011 - Os jovens do Brasil*. São Paulo: SANGARI.
- Waiselfisz, J. (2012). *Mapa da Violência 2012 - Os Novos Padrões da Violência Homicida no Brasil*. São Paulo: SANGARI.
- Walker, R. (1993). Finding a Silent Voice for the Researcher: Using Photographs in Evaluation and Research. In M. Schratz (Ed.), *Qualitative Voices in Educational Research*. Londres: Falmer.
- Wallace, C., & Kovatcheva, S. (1998). *Youth in Society. The construction and deconstruction of youth in East and West Europe*. Londres: Macmillan.
- Wallerstein, N., & Bernstein, E. (1988). Empowerment education: Freire's ideas adapted to health education. *Health Education Quarterly*, 15, 379-394.
- Walsh, C. A., Hewson, J., Shier, M., & Morales, E. (2008). Unraveling Ethics: Reflections from a Community-Based Participatory Research Project with Youth. *Qualitative Report*, 13(3), 379-393.
- Walter, M. (2009). Participatory action research. In M. Walter (Ed.), *Social Research Methods* (Vol. 21). Australia Oxford University Press.
- Wang, C., & Burris, M. A. (1994). Empowerment through Photo Novella: Portraits of Participation. *Health Education Quarterly*, 21(2), 171-186.
- Wang, C. C. (1999). Photovoice: A participatory action research strategy applied to women's health. *Journal of Women's Health*, 8, 185- 192.
- Wang, C. C. (2003). Using photovoice as a participatory assessment and issue selection tool: A case study with the homeless in Ann Arbor. In M. Minkler & N. Wallerstein (Eds.), *Community-based participatory research for health*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Wang, C. C. (2006). Youth Participation in Photovoice as a Strategy for Community Change. *Journal of Community Practice*, 14(1-2), 147-161.
- Wang, C. C., & Burris, M. A. (1994). Empowerment through Photovoice: Portraits of Participation. *Health Education Quarterly*, 21(2), 171-186.
- Wang, C. C., & Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education and Behavior*, 24, 369-387.
- Wang, C. C., Burris, M. A., & Xiang, Y. P. (1996). Chinese village women as visual anthropologists: A participatory approach to reaching policymakers. *Social Science and Medicine*, 42, 1391-1400.
- Wang, C. C., Cash, J., & Powers, L. (2000). Who knows the streets as well as the homeless? Promoting personal and community action through photovoice. *Health Promotion Practice*, 1, 81-89.
- Wang, C. C., Morrel-Samuels, S., Bell, L., Hutchison, P., & Powers, L. (2000). *Strength to be : community visions & voices*. Ann Arbor: University of Michigan : The University of Michigan. School of Public Health.
- Wang, C. C., Morrel-Samuels, S., Hutchinson, P., Bell, L., & Pestronk, R. M. (2004). Flint photovoice: Community building among youths, adults, and policymakers. *American Journal of Public Health*, 94(6), 911-913.
- Wang, C. C., & Pies, C. A. (2004). Family, Maternal, and Child Health Through Photovoice. *Maternal and Child Health Journal*, 8(2), 95-102.
- Wang, C. C., & Redwood-Jones, Y. A. (2001). Photovoice ethics: Perspectives from Flint Photovoice. *Health Education and Behavior*, 28, 560-572.
- Wang, C. C., Wu, K. Y., Zhan, W. T., & Carovano, K. (1998). Photovoice as a participatory health promotion strategy. *Health Promotion International*, 13(1), 75-86.
- Washabaugh, W. (2008). Philosophical Bases for Visual Multiculturalism at the College Level. In J. Elkin (Ed.), *Visual Literacy* (pp. 129-144). Nova York: Routledge.
- Waterman, A. S. (1982). Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review of research. *Developmental Psychology*, 18(3), 341-358.
- Waterman, A. S., & Goldman, J. A. (1976). A longitudinal study of ego identity development at a liberal arts college. *Journal of Youth and Adolescence*, 5, 361-369.

- Weathers, M. R. (2012). *Using Photovoice to Communicate Abuse: A Co-Cultural Theoretical Analysis of Communication Factors Related to Digital Dating Abuse*. Tese de Doutorado, George Mason University.
- Webster-Stratton, C. (1993). Strategies for helping early school-aged children with oppositional defiant and conduct disorders: The importance of home-school partnerships. *School Psychology Review*, 22, 437 – 457.
- Weinzierl, R., & Muggleton, D. (2004). What is 'post-subcultural studies' anyway? In D. Muggleton & R. Weinzierl (Eds.), *The Post-Subcultures Reader* (pp. 3-23). Oxford e Nova Iorque.
- Weiten, M. (2002). *Introdução à psicologia: temas e variações*. São Paulo.
- Werner, E., & Smith, R. (1982). *Vulnerable but invincible*. Nova York: McGraw-Hill.
- Whiting, J. W. M., & Child, I. L. (1953). *Child training and personality*. New Haven, Conn: Yale University Press.
- Wiley, R. E., & Berman, S. L. (2012). The relationships among caregiver and adolescent identity status, identity distress and psychological adjustment. *Journal of Adolescence*, 35(5), 1203-1213.
- Williams, J. (2009). *The political construction of social inclusion through Further Education policy (1997-2007)*. Tese de Doutorado, Canterbury Christ Church University.
- Williams, J., & Lykes, M. B. (2003). Bridging theory and practice: Using reflexive cycles in feminist participatory action research. *Feminism & Psychology*, 13(3), 287-294.
- Willis, P. (1990). *Common Culture*. Milton Keynes: Open University Press.
- Wilson, N., Dasho, S., Martin, A. C., Wallerstein, N., Wang, C. C., & Minkler, M. (2007). Engaging Young Adolescents in Social Action through Photovoice: The Youth Empowerment Strategies (YES!) Project. *Journal of Early Adolescence*, 27(2), 241-261.
- Winston, B. (1998). The Camera never lies – The Partiality of photographic evidence. In J. Prosser (Ed.), *Image Based Research: A Sourcebook for Qualitative Researchers* (pp. 60-68). Londres: Falmer Press.
- Woodgate, R., & Leach, J. (2010). Youth's perspectives on the determinants of health. *Qualitative Health Research*, 20(9), 1173-1182.
- Worthman, C. M. (1987). Interactions of Physical Maturation and Cultural Practice in Ontogeny: Kikuyu Adolescents. *Cultural Anthropology*, 2(1), 29-38.
- Wulff, H. (1995). Introduction. Introducing youth culture in its own right: the state of the art and new possibilities. In V. Amit-Talai & H. Wulff (Eds.), *Youth Cultures. A Cross-Cultural Perspective* (pp. 1-18). Londres e Nova York: Routledge.
- Wyn, J., & White, R. D. (1997). *Rethinking youth*. Londres: Sage Publications.
- Yanes, E. (1986). Miradas que permanecen. *Historias*, 14, 99-102.
- Yates, L. (2010). The story they want to tell, and the visual story as evidence: young people, research authority and research purposes in the education and health domains. *Visual Studies*, 25(3), 280-291.
- Young, L., & Everitt, J. M. (2004). *Advocacy groups* (Vol. 5). Vancouver: UBC Press.
- Youniss, J., & Yates, M. (1997). *Community Service and Social Responsibility in Youth*. Chicago: University of Chicago Press.
- Zaluar, A. (1999). Violência e criminalidade: saída para os excluídos ou desafio para a democracia? In S. Miceli (Ed.), *O que ler para conhecer o Brasil*. São Paulo: ANPOCS.
- Zaluar, A., & Leal, M. (2001). Violência intra e extra muros. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 16(45), 145-164.
- Zimmerman, M. (2000). Empowerment theory: Psychological, organisational and community levels of analysis. In J. Rappaport & E. Seidman (Eds.), *Handbook of Community Psychology*. Nova York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

ANEXOS

Anexo 1 – Tabelas Quantitativas das imagens por contexto, participante, categoria e variável

Comunidade do Pega										
			Representação do Eu			Representação dos pares				
Pseudônimo	Idade	Fotos	Fotos de si e autorretratos	Fotos de imagens	Roupas e acessórios	Gestos e poses	Demonstração de afeto físico	Drogas e atos ilícitos	Com ou dos grupos de amigos	Animais
Adélia	18	65		2	1	3	1		4	1
Alcione	12	159	17	1		4	6		8	13
Célio	18	110	10		1	26	1		27	11
Eduarda	21	215	19			14	4		24	6
Elisabete	12	106				27	5		35	1
Gal	12	86	3	18			7		3	4
Giovana	15	146		13		5	4		14	4
Joaquim	12	87	15			11	8		30	6
Jonathan	11	97	6	2		3		3	8	13
Jorge	15	140	7		1	15	4	2	19	2
Joana	15	74				4			14	4
Keila	16	52	2			3	3	3	9	2
Márcia	18	63	1	3	1	3	1		10	2
Marcelo	17	92	6	8	1	16	2		18	7
Naomi	13	92	1			1	1		17	3
Nádia	16	81	8	4		26	5		34	1
Nara	18	30	7			6	5			1
Thamires	15	255	2	19		15	2		33	13
Thatiana	14	69	1		1	11	3	1	11	1
Vanda		38				4	1		11	1
Totais		2057	105	70	6	197	63	9	329	96
Porcentagem		37%	5%	3%	0%	10%	3%	0%	16%	5%
Média de fotos		103	5	4	0	10	3	0	16	5

Vila Santana do Cafezal

			Representação do Eu			Representação dos pares				
Pseudônimo	Idade	Fotos	Fotos de si e autorretratos	Fotos de imagens	Roupas e acessórios	Gestos e poses	Demonstração de afeto físico	Drogas e atos ilícitos	Com ou dos grupos de amigos	Animais
Abel	15	58	3	3	1	8	2		6	6
Andrea	14	103	6			47			23	1
Camilo	12	119	2			20	9		30	
Cauai	11	65	3	4		8	8		11	4
Dalva	11	324	18	8	2	133	45		164	2
Denis	16	60	2			12	5	2	17	2
Dorival	11	230	11	9	9	29	15		69	9
Edgar	11	289	9	19		94	16		130	17
Edilson	12	57	2			20	5		22	1
Fernando	12	43	1		2	6	1		8	1
Francisco	12	116	2	2		30	16		31	
Heloísa	13	201		1		32	20		101	7
Jean	13	171	8		1	67	43		80	2
Leonardo	14	37			3	18	1	2	12	
Natacha	11	148	2			31	9		62	2
Ramon	10	115	5	13	3	37	4		40	5
Tânia	13	250	5	6	1	63	21		105	23
Victor	11	93	1	3	3	20	7		27	4
Wendel	11	237	16	3	5	85	15		61	4
Totais		2716	96	71	30	760	242	4	999	90
Percentagem		50%	4%	3%	1%	28%	9%	0%	37%	3%
Média de fotos		142	5	4	2	40	13	0	53	5

Bairro da Quinta do Mocho

			Representação do Eu			Representação dos pares				
Pseudónimo	Idade	Fotos	Fotos de si e autorretratos	Fotos de imagens	Roupas e acessórios	Gestos e poses	Demonstração de afeto físico	Drogas e atos ilícitos	Com ou dos grupos de amigos	Animais
Aretusa	11	20	2		1	9			15	
Carla	14	97	7	9	8	36	6		64	1
Clarissa	15	73	2	6	2	18	5		40	
Ermelinda	12	96	10	32		35	12		47	2
Gustavo	12	30	2	2		14			13	
Iana	15	49	2		2	27	4		31	
Ingrid	12	36	3	2	1	16	4		19	
Iuran	15	27			4	13	1		25	
João	12	47	7		5	39	8		42	
Lucas	15	27			2	13	1		25	
Marcos	15	8				3			5	
Marília	13	17				12			10	
Pablo	15	9	1						4	
Perseu	12	43	1	5		10			21	
Ronaldo	13	58				16	6		25	
Sabrina	14	7	1			2			1	
Sheila	10	82	5	2		36	4		56	
Totais	-	726	43	58	25	299	51	0	443	3
Percentagem	-	13%	6%	8%	3%	41%	7%	0%	61%	0%
Média de fotos		43	3	3	1	18	3	0	26	0

Total Geral	5499	244	199	61	1.256	356	13	1.771	189
Percentagem Geral	100%	4%	4%	1%	23%	7%	0%	32%	3%
Média Geral	98	4	4	1	22	6	0	31	3

Comunidade do Pega

			Representação da Família						Representação da comunidade							
Pseudónimo	Idade	Fotos	Crianças	Idosos	Intergeneracional	Família	Afazeres domésticos	Ambientes da Casa	Graffiti e arte urbana	Fotos na organização	Profissões, comércio, serviços e afazeres comunitários	Ambientes públicos	Espaços polidesportivos	Retratos da paisagem, da comunidade ou de lugares sem foco nas pessoas	Objetos pessoais, da casa ou da comunidade que acharam importante serem retratados	Da ou na escola
Adélia	18	65	14	2		8	1	12				5		8		15
Alcione	12	159	26	4	8	72	13	41				1		11		28
Célio	18	110	1					16				3		31		6
Eduarda	21	215	5		5			9	22	17		4		109		7
Elisabete	12	106	28			3	1	13				6		18		1
Gal	12	86	28	4	13	43		23				2	1	12		15
Giovana	15	146						7				9		34		61
Joaquim	12	87	12	3	7	15		20				6		23		6
Jonathan	11	97	5	1	1	7	4	23			2	11	2	29		4
Jorge	15	140	6	2	1	33		40			16	7		18		9
Joana	15	74	6			7		17				5		16		12
Keila	16	52	5	4		5		8			7	5		8		
Márcia	18	63	7			5	3	5			3	4		25		8
Marcelo	17	92	9			6		12				2		16		7
Naomi	13	92	20	1		11		20			4	7		36		11
Nádia	16	81	15			7		15			2	7		16		6
Nara	18	30	3	2	1	6	2	9			2	8		11		3
Thamires	15	255	24		1	13	1	24			23	19	7	91		45
Thatiana	14	69	20	1	1	24		15			3	6		10		8
Vanda		38	2		1	2		10			1	7		9		7
Totais		2057	236	24	39	267	25	339	0	22	80	124	10	531		259
Porcentagem		37%	12%	1%	2%	13%	1%	17%	0%	1%	4%	6%	1%	26%		13%
Média de fotos		103	12	1	2	13	1	17	0	1	4	6	1	27		13

Vila Santana do Cafezal

			Representação da Família						Representação da comunidade							
Pseudônimo	Idade	Fotos	Crianças	Idosos	Intergeneracional	Família	Afazeres domésticos	Ambientes da Casa	Graffiti e arte urbana	Fotos na organização	Profissões, comércio, serviços e afazeres comunitários	Ambientes públicos	Espaços polidesportivos	Retratos da paisagem, da comunidade ou de lugares sem foco nas pessoas	Objetos pessoais, da casa ou da comunidade que acharam importante serem retratados	Da ou na escola
Abel	15	58	3			3			5	6	6	9	1	11	11	
Andrea	14	103	4		2			4	6	36	12	30	7	15	4	
Camilo	12	119	13			2		2	9	31	13	32	4	46	5	
Cauai	11	65	13		6	24	2	19	2	8	5	10	3	7	7	
Dalva	11	324	44		4	28	3	3	13	68	53	79	25	19	3	58
Denis	16	60	3		1	7	1	2	3	3	17	8	6	7	2	
Dorival	11	230	11			17		7	7	56	30	27	7	28	23	
Edgar	11	289	23			22		13	4	123	39	23	5	14	16	3
Edilson	12	57								17	8	16	7	5	6	
Fernando	12	43	1						1	2	3	16	4	9	7	
Francisco	12	116	31		8	22		23	6	21	7	26	2	12	4	
Heloísa	13	201	40		5	9		5		15	15	8	1	6	2	99
Jean	13	171	13		6	31		16	4	56	11	24	12	22	9	5
Leonardo	14	37							3	2	15	3	5	2	3	
Natacha	11	148	5	4		4		6	4	31	24	15	5	36	5	
Ramon	10	115	2		1	17	2	11	5	37	9	17	6	12	24	
Tânia	13	250	3			15		13	6	56	32	17	9	3	5	
Victor	11	93	9			8		8	3	30	15	7	3	1	18	
Wendel	11	237	19	2	3	17			15	30	22	54	8	24	13	
Totais		2716	237	6	36	226	8	132	96	628	336	421	120	279	167	165
Porcentagem		50%	9%	0%	1%	8%	0%	5%	4%	23%	12%	16%	4%	10%	6%	6%
Média de fotos		142	12	0	2	12	0	7	5	33	18	22	6	15	9	9

Bairro da Quinta do Mocho

			Representação da Família						Representação da comunidade								
Pseudónimo	Idade	Fotos	Crianças	Idosos	Intergeneracional	Família	Afazeres domésticos	Ambientes da Casa	Graffiti e arte urbana	Fotos na organização	Profissões, comércio, serviços e afazeres comunitários	Ambientes públicos	Espaços polidesportivos	Retratos da paisagem, da comunidade ou de lugares sem foco nas pessoas	Objetos pessoais, da casa ou da comunidade que acharam importante serem retratados	Da ou na escola	
Aretusa	11	20	1			2				13							
Carla	14	97	7		5			6	1	50	1	8		6		3	
Clarissa	15	73	2							19	12	8		9		4	
Ermelinda	12	96	9		2					23	9					5	
Gustavo	12	30				4		4	2			10		9		2	
Iana	15	49	3		1					8	6	10		6			
Ingrid	12	36			1	4		6		21		6		5		3	
Iuran	15	27	3		1							2		2			
João	12	47	1							16	1	2					
Lucas	15	27								8	4	3		1			
Marcos	15	8								8	3						
Marília	13	17	2		2	5		4			5	8	1				
Pablo	15	9			1					1	1	8		3		1	
Perseu	12	43								29	4	4		4		4	
Ronaldo	13	58	8			12		7		6	7	14		12			
Sabrina	14	7								2	2	3		3			
Sheila	10	82	3							4	13	2		2		3	
Totais	-	726	39	0	13	27	0	27	3	208	68	88	1	62		25	0
Percentagem	-	13%	5%	0%	2%	4%	0%	4%	0%	29%	9%	12%	0%	9%		3 %	0%
Média de fotos		43	2	0	1	2	0	2	0	12	4	5	0	4		2	0

Total Geral	5499		244			199		61		1.256		356		13		1.771	189
Percentagem Geral	100%		4%			4%		1%		23%		7%		0%		32%	3%
Média Geral	98		4,4			4		1		22		6		0		31	3

Anexo II - Cronograma proposto das atividades

Oficinas	Atividade	Dinâmica	Objetivo
Encontro 1	<ul style="list-style-type: none"> »Ética do fotógrafo, uso da imagem e direito do autor; »Bons e maus exemplos; »Publicação e disseminação do material produzido; 	<ul style="list-style-type: none"> »Debate sobre ética, direitos do autor, bom usos de imagens, direitos e deveres; 	<ul style="list-style-type: none"> »Promover um debate sobre boas práticas fotográficas, de relações humanas, de cidadania e de mobilização social
Encontro 2	<ul style="list-style-type: none"> »A importância da Comunicação; »A comunicação visual como elemento da linguagem não-verbal; » História da Fotografia; 	<ul style="list-style-type: none"> »Apresentação e construção da Torre de Babel; »Dinâmica da Caverna de Platão; »Encontro com apresentação de imagens e slides para a história da Fotografia; 	<ul style="list-style-type: none"> »Debater sobre a importância da Comunicação para as relações humanas; »Debater e discutir a relação da imagem com a representação, o imaginário e a ilusão;
Encontro 3	<ul style="list-style-type: none"> »A fotografia documental e social 	<ul style="list-style-type: none"> »Diálogo sobre a história da fotografia documental; »Filme Nascidos em Bordéus; »Apresentação sobre os projetos sociais no mundo que trabalham a fotografia como forma de desenvolvimento social; 	<ul style="list-style-type: none"> »Debate sobre a fotografia como ferramenta de debate das problemáticas sociais; »Debate sobre o filme Nascidos em Bordéus; »Reflexão sobre as potencialidades que a fotografia possui na representação de realidades;
Encontro 4	<ul style="list-style-type: none"> » O Retrato (Missão 1); »O mundo do EU; 	<ul style="list-style-type: none"> »Dinâmica de fotografarem a si mesmos e tenta contar histórias através da imagem de cada um; »Criar um perfil de cada um para posteriormente criar um perfil nas redes sociais do grupo, com fotos; »Edição e debate sobre as fotografias; 	<ul style="list-style-type: none"> »Promover um debate acerca da identidade pessoal e individual. Quem eu sou?
Encontro 5	<ul style="list-style-type: none"> »Álbum de Família (Missão 2), a fotografia enquanto arquivo e memória fotográfica; »História da Fotografia; 	<ul style="list-style-type: none"> »Dinâmica com as fotografias de família e construção de histórias de vida através das representações visuais; »Continuação do encontro teórica com apresentação de imagens e slides para a história da Fotografia; 	<ul style="list-style-type: none"> »Apresentar um diálogo sobre as histórias de vida através das imagens podem ter diferentes interpretações, memórias e lembranças; »Dar a conhecer um pouco da história da fotografia e da cultura visual;
Encontro 6	<ul style="list-style-type: none"> » Minha Família 	<ul style="list-style-type: none"> »Dinâmica de fotografarem suas famílias e local onde moram; »Edição e debate sobre as fotografias; 	<ul style="list-style-type: none"> »Promover um debate acerca da identidade pessoal e individual através da família.
Encontro 7	<ul style="list-style-type: none"> »A composição fotográfica 	<ul style="list-style-type: none"> » Debate sobre composição fotográfica, luz, planos, ângulos, regra dos terços; »Saída fotográfica prática para teste dos 	<ul style="list-style-type: none"> »Apresentar algumas técnicas de composição fotográfica para que os olhares passem a ser mais potencializados nos objetos a serem fotografados. A preocupação não é apresentar modelos

		conhecimentos de composição e enquadramento; »Edição e debate sobre as fotografias produzidas;	estáticos fechados e sim que eles sejam suas próprias influencias.
Encontro 8	»Linhas, desenhos, cores e texturas	» Diálogo para explicar as técnicas de linhas, formas, desenhos, cores, texturas e movimento; »Saída fotográfica para teste dos conhecimentos; »Edição e debate sobre as fotografias;	»Apresentar algumas técnicas de linhas, desenhos, cores e texturas para que os olhares passem a ser mais potencializados nos objetos a serem fotografados
Encontro 9	»Foco, profundidade de campo, diafragma, velocidade e tipos de câmaras	» Diálogo para explicar algumas técnicas de foco, profundidade de campo, diafragma, velocidade, tipos de câmaras; »Saída fotográfica para teste dos conhecimentos; »Edição e debate sobre as fotografias;	»Apresentar algumas técnicas de iluminação para que os olhares passem a ser mais potencializados nos objetos a serem fotografados
Encontro 10	»Flash e diferentes tipos de Iluminação	»Encontro para diálogo sobre prática de técnicas de iluminação em luz do dia, em luz artificial e noturna.	»Apresentar algumas técnicas de Foco, profundidade de campo, diafragma e velocidade para que os olhares passem a ser mais potencializados nos objetos a serem fotografados
Encontro 11	» Minha Família (Missão 3);	»Dinâmica de fotografarem suas famílias e local onde moram; »Edição e debate sobre as fotografias;	»Promover um debate acerca da identidade pessoal e individual através da família.
Encontro 12	» Minha Comunidade (Missão 4);	»Dinâmica de fotografarem sua comunidade e escola; »Edição e debate sobre as fotografias;	»Promover um debate acerca da identidade pessoal e individual através da sua comunidade e instituições à qual a representam. De onde venho? Para onde vou?
Encontro 14	» Minha Comunidade; »Publicação e disseminação do material produzido:	»Dinâmica de fotografarem sua comunidade e escola; »Edição e debate sobre as fotografias; » Apresentar técnicas de disseminação das produções dos jovens da Oficina; »Inserção de fotografias na rede social criada para o projeto; »Edição digital de imagem;	»Dinamizar técnicas de reprodução das suas produções através da internet, mostrar técnicas de publicação de fotografias e apresentar breves técnicas de edição de imagem
Encontro 15	»Preparação da exposição itinerante	»Preparação da exposição; »Orientação de como produzir e organizar a exposição; »Edição digital de imagem;	»Preparação da exposição; »Apresentação e debate de estratégias de continuidade do projeto na comunidade e sustentabilidade;

Anexo III- Declaração de consentimento informado

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Este documento solicita o seu consentimento para participar do projeto de investigação **Olhares em Foco**, que estuda os modelos de intervenção e participação dos jovens moradores da comunidade _____, através da fotografia participativa. O propósito deste estudo é apresentar o olhar e percepção dos jovens sobre suas realidades e experiências de vida. Todo o processo será colaborativo e os jovens envolvidos terão a oportunidade de decidir a forma pela qual os resultados serão utilizados.

Este projeto pretende atender a um grupo de jovens (de 10 a 20) vinculados a organização _____, que desenvolve ações de desenvolvimento social e comunitário na comunidade _____, na _____. Em parceria com os jovens e os técnicos da instituição, discutiremos temas relevantes as necessidades, os recursos e as problemáticas que envolvem a comunidade. Disponibilizaremos câmaras fotográficas para que os participantes façam fotografias de suas vidas e como enxergam os seus mundos. Discussões sobre as imagens serão realizadas entre o grupo e os investigadores do projeto em relação as fotografias e as suas escolhas.

Não haverá risco físico ou de segurança dos jovens participantes deste estudo, assim como não haverá custos aos envolvidos. Com a finalidade de confidencialidade de suas identidades, os jovens terão a opção de escolher uma alcunha que será utilizada como referência aos seus nomes. Todos os encontros serão gravados em áudio e, possivelmente, em vídeo. As permissões para que eles façam fotografias de outras pessoas serão solicitadas oralmente, por meio da apresentação do projeto e seus objetivos.

A participação dos jovens é completamente voluntária e estes podem retirar-se do projeto a qualquer momento que decidirem. Podem ainda solicitar uma cópia deste documento a qualquer altura.

O investigador responsável por este projeto é Daniel Meirinho, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (FCSH/UNL). Caso necessite de alguma dúvida pode contactar com Daniel Meirinho pelo telemóvel +351 961159426 ou pelo correio eletrónico danielmeirinho@hotmail.com

Compreendi a informação que me foi dada e aceito participar de livre vontade no estudo acima mencionado e autorizo de livre vontade a participação daquele que legalmente represento. Também autorizo a divulgação dos resultados obtidos no meio científico, garantindo o anonimato.

Nome do jovem envolvido: _____

Data: ___/___/_____

Assinatura do jovem

Assinatura do responsável

Anexo IV - Termo de cessão de direitos sobre imagem e direitos autorais

TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS SOBRE IMAGEM E DIREITOS AUTORAIS

Pelo presente instrumento, com base no Código do direito de autor e dos direitos conexos (Aprovado pelo Decreto-Lei n.º 63/85, de 14 de Março, e alterado pelas Leis n.ºs 45/85, de 17 de Setembro, e 114/91, de 3 de Setembro, e Decretos-Leis n.ºs 332/97 e 334/97, ambos de 27 de Novembro, pela Lei n.º 50/2004, de 24 de Agosto, pela Lei n.º 24/2006 de 30 de Junho e pela Lei n.º 16/2008, de 1 de Abril), o abaixo-assinado e identificado **concede** ao projeto de investigação Olhares em Foco ao investigador Daniel Meirinho, os direitos de uso de todas as imagens realizadas pelo **cedente** das fotografias por ele produzidas para disseminação académica. O recebimento de qualquer quantia pelas imagens será imediatamente repassada aos jovens, assim como toda publicação terá que ser referenciada ao autor no qual produziu a imagem fotográfica.

Desde já autorizo a livre utilização do material, permitindo expressamente ao projeto sua edição, adaptação ou cessão aos terceiros. Declaro ainda que a autorização do presente Termo é concedida em carácter irrevogável e irretratável, de forma que não poderá ser pleiteada qualquer tipo de recompensa ou remuneração, a qualquer título ou a qualquer tempo.

Nome do jovem envolvido: _____

Data: ___/___/____

Assinatura do jovem

Proposta Projecto



Olhares em focO

Identidade, Participação e Cidadania



Anexo V – Proposta do projeto Olhares em Foco

Apresentação

Uma câmara na mão e muitas ideias na cabeça dos jovens para produzir imagens sobre a sua vida, a sua família e a sua comunidade. **Fotografias** servem como ponto de partida para um debate crítico sobre os seus direitos (e deveres), seus projetos de vida e os desafios que enfrentam no contexto em que vivem.

Os **jovens como atores sociais** competentes para exprimir opiniões, exercer influência e tomar parte nas decisões sobre as suas vidas e sobre a realidade que os rodeia. Este é o pressuposto fundamental do **PROJETO OLHARES EM FOCO**, que utiliza a formação em técnicas fotográficas como ferramenta de reflexão e transformação pessoal e social.

O desafio é apoiar os jovens a pensar por si próprios, a expressar seus pontos de vista e a interagir de uma forma positiva com outras pessoas e com a comunidade onde vivem. Em outras palavras, promover o direito à participação, que inclui a promoção da **identidade, autonomia, comunicação, liberdade de escolha, possibilidade de decisão e ação**.

Metodologia

A proposta pedagógica tem como base um processo de partilha de autoridade e de responsabilidades em que todos fazem parte da construção do conhecimento e procuram soluções a partir do consenso.

A estratégia de trabalho é fundamentada em manuais internacionais de intervenção com crianças e jovens que alertam aos **cuidados éticos e de direitos da imagem**. Inclui metodologia aberta, integração de conteúdos (interdisciplinaridade), colaboração e aprendizagem centrada no jovem, além de incentivos à mobilização e desenvolvimento comunitário.

O **Photovoice** – utilização da fotografia como ferramenta de base para a ação social e desenvolvimento comunitário – é a metodologia central. Os participantes são convidados a representar a sua comunidade e os seus pontos de vista, tirando fotografias, discutindo em conjunto sobre estas imagens e desenvolvendo narrativas. O objetivo é promover a reflexão sobre as circunstâncias de vida e as esperanças para o futuro, estimulando a realização de ações comunitárias. Desenvolvido em 1992 pelas investigadoras Caroline Wang, da Universidade de Michigan e Mary Ann Burris, da Universidade de Londres, o **Photovoice** baseia-se na fotografia como uma ferramenta bastante flexível, que atravessa as barreiras culturais e linguísticas para promover um diálogo crítico entre pessoas de diferentes gerações e contextos culturais.

O **PROJETO OLHARES EM FOCO** prevê ainda a utilização de uma **página na internet** (já criada e em funcionamento) com todas as informações, cronograma e planeamento das aulas, material didático, exercícios e fórum para discussões. O **website** é também uma montra para publicação de textos e imagens produzidos pelos jovens, entre outras funcionalidades e seu conteúdo pode ser integrado na versão institucional. Pretende ainda promover a interação com participantes de projetos semelhantes desenvolvidos no Brasil e em Portugal e apresenta dados e informações que facilitam a avaliação do trabalho desenvolvido.

O módulo de aprendizagem é dividido em quatro etapas:

1. Seleção dos jovens pela instituição acolhedora e com acompanhamento da equipa do **PROJETO OLHARES EM FOCO**.
2. Encontros iniciais de formação a partir de dinâmicas e vivências que facilitem a apreensão lúdica e participativa dos conteúdos sobre técnicas fotográficas, direitos e valorização da identidade pessoal e coletiva dos jovens. De preferência, estes primeiros encontros serão acompanhados pelos técnicos de intervenção local, que possuem relações privilegiadas com os participantes.
3. Produção das fotografias e debate sobre as dificuldades as escolhas dos objetos a serem fotografados, os enquadramentos e os objetivos que desejam obter com as imagens captadas. Serão disponibilizadas câmaras digitais aos jovens. Os telemóveis poderão ser aproveitados através dos recursos de captação fotográfica que oferecem. A qualidade da imagem não será uma preocupação central, mas sim o olhar que os participantes incidem sobre os objetos fotografados.

4. Edição, divulgação e montagem de exposição das fotografias a partir dos debates e da intervenção direta dos participantes.

Objetivos

Estimular uma **reflexão crítica** sobre os seus direitos e sobre a sua identidade (pessoal e coletiva) a partir do registo de imagens e do debate acerca da relação entre os jovens, a sua família e a sua comunidade, estimulando um **papel pró-ativo** na sociedade e na construção dos seus projetos de vida.

Objetivos Específicos

- A partir da fotografia, estimular a reflexão entre os jovens, as comunidades e os atores públicos sobre os seus direitos, bases identitárias e raízes culturais;
- Divulgar o ponto de vista dos jovens sobre os seus direitos, os problemas que enfrentam e a realidade que os cerca, promovendo a sua voz e participação;
- Questionar através da fotografia o estereótipo estigmatizante que os media muitas vezes promove sobre os jovens em situação de exclusão;
- Difundir a cultura e a realidade da comunidade local por meio da disseminação das fotografias e textos dos jovens na página da internet do **PROJETO OLHARES EM FOCO** e em exposições;
- Estimular a troca, a convivência, o respeito e o diálogo entre pares através de debates entre os participantes e intercâmbio com outros projetos sociais que envolvam jovens.
- Promover competências nos jovens em diversos domínios: técnicas fotográficas, organização de eventos, gestão de grupos, autoconfiança para falar e defender pontos de vista em público;

Relação entre instituição acolhedora e proponentes

As **responsabilidades da instituição acolhedora** incluem a seleção os jovens, a disponibilização de um técnico responsável para o acompanhamento das atividades, assim como apoio de infraestrutura (salas, material, entre outros).

O projeto não prevê a necessidade de um orçamento, mas a instituição de acolhimento deve se empenhar para angariar fundos para cobrir os custos da exposição e de outras atividades que venham a ser planeadas por mútuo acordo.

Projeto em Números

ESPECIFICAÇÃO	DURAÇÃO/NÚMERO
Número de participantes	Entre 10 a 15 jovens com igualdade de género
Idade	Entre 10 e 18 anos
Quantidade de encontros	<ul style="list-style-type: none"> • 15 encontros (30h/aula) • 15 encontros (2h cada)
Período dos encontros	Encontros semanais entre um a dois meses de intervenção a ser definido pela instituição acolhedora.

Cronograma de execução

Meta A – Referente ao 1º Módulo de Trabalho
 Meta B – Referente ao 2º Módulo de Trabalho
 Meta C – Referente ao 3º Módulo de Trabalho
 Meta D – Referente ao 4º Módulo de Trabalho

META	ESPECIFICAÇÃO	DURAÇÃO
	Itens Possíveis	Início/Término
A	Reuniões preparatórias, seleção dos jovens, organização do material didático, divulgação da oficina	A definir
B/C	Aulas sobre técnica e composição fotográfica, produção de imagens e textos, debates sobre garantia de direitos e cidadania	A definir
D	Exposição fotográfica (momento <i>Socializar Olhares</i>)	A definir

Resultados, atividades extras e continuidade

ESPECIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO
Exposição fotográfica	<ul style="list-style-type: none"> • Conceção a ser definida com os jovens; • Envolvimento da comunidade na festa de abertura da exposição organizada por uma comissão de jovens e pela instituição; • Apresentação de atividades desenvolvidas pela instituição; • Convite a personalidades do meio político, social e comunitário e entidades parceiras que façam parte do consórcio da instituição; • Convite aos <i>media</i> para cobertura noticiosa; • Possível extensão da exposição para outros espaços públicos comunitários.
Atividades opcionais	<ul style="list-style-type: none"> • Visita a uma redação de um jornal impresso; • Encontros na comunidade com jornalistas e fotógrafos; • Visita a uma redação de uma rádio comunitária; • Encontros com especialistas de áreas diversas: psicólogos, juristas, assistentes sociais, entre outros.
Disseminação do trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Site</i> do PROJETO OLHARES EM FOCO com fotografias, perfil dos jovens, diário de campo, atividades, agenda, vídeos, fórum e <i>chat</i> e outros atores sociais convidados; • Criação de perfis do projeto na rede social <i>Facebook</i>; • Envio de comunicados de imprensa e possibilidade de entrevistas em rádios, jornais, revistas, <i>sites</i> e televisão; • Possibilidade de publicação de um livro com as fotografias e textos produzidos pelos jovens; • Inscrição de fotografias e textos em concursos; • Produção de um vídeo sobre o projeto com imagens dos encontros, atividades e depoimentos dos jovens;
Caráter cívico	<ul style="list-style-type: none"> • Entrega às entidades públicas locais de um documento manifesto produzido pelos jovens sobre as problemáticas e necessidades levantadas e ideias de soluções para as mesmas; • Promoção da voz e da participação dos jovens na comunidade e em espaços públicos externos; • Possibilidade da produção fotográfica dos jovens ser exibida em espaços onde são debatidas as políticas públicas para a juventude como escolas, juntas de freguesia, câmaras e Assembleia da República.
Continuidade e multiplicação de saberes	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilidade de organizar um grupo de jovens que possa disseminar o projeto para outros jovens e outras comunidades, com capacidade de gerar renda com esta atividade; • Formação de um grupo de jovens comunicadores e envolvimento na

	<p>Rede Olhares em Foco;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Possibilidade de uma agência de notícias e fotográfica formada pelos jovens participantes do projeto que ficará responsável por abastecer o site e os media com informações sobre a comunidade; • Formação de um grupo de jovens com competências técnicas para produzir fotografias de eventos na comunidade.
Entidades parceiras	<ul style="list-style-type: none"> • A definir

Caso de sucesso

O projeto **OLHARES EM FOCO** já foi implementado no Brasil com o apoio do *ChildFund Brazil*. Já foi realizado em onze comunidades (sendo seis urbanas e cinco rurais) e uma destas já na segunda fase com os jovens sendo facilitadores e multiplicando saberes. 100 câmaras fotográficas estão no campo nas mãos dos 300 jovens que já participaram da formação. 15 exposições fotográficas foram realizadas nas comunidades e galarias de arte e uma Nacional. Cinco facilitadores implementaram o projeto nas regiões Sudeste e Nordeste do Brasil acompanhados num sistema de *coaching* pelo idealizador da proposta. O projeto piloto foi desenvolvido em 2011 no Vale do Jequitinhonha em Minas Gerais, região chamada de Vale da Fome no Brasil, numa vila quilombola e no Aglomerado da Serra (conjunto de favelas) nos arredores da cidade de Belo Horizonte.

Em Portugal o projeto foi desenvolvido em um bairro social de realojamento chamado Quinta do Mocho, nos arredores de Lisboa, onde 20 jovens do Projeto Esperança, do Programa Escolhas foram envolvidos e realizaram uma exposição fotográfica e dirigiram uma curta-metragem chamado Balada do Mocho, exibido no Festival de Cinema Festin, em 2012.

Em 2013 o projeto **OLHARES EM FOCO** irá lançar uma sistematização (**Manual Olhares em Foco – Uso da fotografia para o empowerment juvenil**) sobre como implementar projetos de fotografia participativa com jovens em contextos de vulnerabilidade através de uma série de sugestões, dinâmicas, dilemas, constrangimentos e documentos. O material terá a colaboração dos maiores especialistas e investigadores em Photovoice nos EUA, Espanha, Brasil e Reino Unido.

Site do Projeto

<http://www.wix.com/olharemefoco/projecto>

Avaliação

O processo avaliativo inclui a contínua sistematização e monitorização da aprendizagem dos formandos. Serão apresentados diários de campo e um relatório final dos indicadores de sucesso e fraquezas encontradas para cada objetivo apontado, bem como as oportunidades de continuidade. Pretende-se ainda que a avaliação seja colaborativa e se estenda aos participantes e à instituição de acolhimento.

Perfil dos Proponentes

Daniel Meirinho é fotógrafo e jornalista, mestre e doutorando em Ciências da Comunicação pela FCSH da Universidade Nova de Lisboa Trabalha ainda como investigador do Centro de Investigação Media e Jornalismo (CIMJ). Realizou trabalhos com diversas instituições de cariz social no Brasil, entre elas Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, Fundação da Criança e do Adolescente (FUNDAC), Unicef, Conselho Nacional da Criança e do Adolescente (CONANDA). Foi idealizador e facilitador do Projeto Comunicando os Direitos da Criança e do Adolescente da ONG Plan no Brasil onde implementou o projeto em Rádio Comunitária *Voz da Juventude*. Em Portugal trabalhou como educador para os direitos humanos para a Amnistia Internacional e foi formador do projeto *Repórteres de Rua* da Associação CAIS com utentes sem abrigo. Durante um ano foi técnico do Projeto Loja Mira Jovem, do Programa Escolhas. É idealizador e acompanha o **PROJETO OLHARES EM FOCO** no Brasil em 11 comunidades apoiadas pelo *ChildFund Brazil*. No seu doutoramento estuda o poder da imagem fotográfica como instrumento de mudança social e construção da identidade com jovens de contextos em risco social e é especialista em Photovoice e ferramentas comunicacionais participativas.

Correio eletrónico: danielmeirinho@hotmail.com

Anexo VI – Carta convite do ChildFund Brasil



Carta Convite

Eu, Ronaldo Pereira Martins, Gerente de Marketing e Mobilização de Recursos, venho através desta carta apresentar o interesse do Fundo Cristão para as Crianças em ter o investigador Sr. Daniel Rodrigo Meirinho de Souza a trabalhar com esta instituição, desenvolvendo o projeto de intervenção social Oficina Olhares em nossas instalações e com o nosso público entre os meses de Março e Maio de 2011. O projeto é de vital importância para o estímulo de competências em crianças e jovens em situação de risco social e vulnerabilidade a nível do desenvolvimento comunitário nos contextos urbanos e rurais do Estado brasileiro de Minas Gerais. O projeto proposto pelo investigador e a ser desenvolvido nesta instituição atente aos interesses da sua pesquisa e abrange os objetivos do planejamento estratégico do Fundo Cristão para as Crianças.

É com imenso prazer que aceito o Sr. Daniel Rodrigo Meirinho de Souza nas instalações e projetos do Fundo Cristão para as Crianças para desenvolver a sua pesquisa e oferecer às crianças e jovens, no qual acompanhamos, uma oportunidade importante destes debaterem às suas realidades através da imagem fotográfica.

Fundo Cristão para as Crianças é a sede brasileira da ChildFund. Somos uma Organização Não-Governamental norte-americana que desenvolve projecto em 31 países e com mais de 15 milhões de pessoas, entre crianças, jovens e família. No Brasil ela é uma das mais importantes e amplas ONGs com trabalhos com infância e juventude.

Pelos motivos acima mencionados, apresento esta carta convite ao investigador Daniel Rodrigo Meirinho de Souza com plena convicção de que esta parceria representará um importante contributo para o seu trabalho de pesquisa e o desenvolvido no campo pelo Fundo Cristão para as Crianças. Me coloco assim sobre total tutoria e responsabilidade do trabalho realizado em parceria.

Atenciosamente,


RONALDO PEREIRA, MARTINS

R. Curitiba, 689 - 5º andar - Centro - 30170-120 - Belo Horizonte - Minas Gerais - Brasil
Tel: +5531 3279-7400 - Fax: +5531 3279-7416 - www.apadrinhamento.org.br

Anexo VII – Convite cartazes e panfletos das exposições

Convite

Exposição Fotográfica

Nosso olhar sobre o Pega

Vimos através deste convidá-lo para a Exposição Fotográfica “Nosso Olhar sobre o Pega”.

As imagens foram produzidas pelos jovens da Comunidade do Pega como resultado das Oficinas de Fotografia do Projeto Olhares em Foco.

Venha conhecer a nossa comunidade através do nosso olhar.

Data: Dia 31 de Março, 16h

Local: Telecentro da Comunidade do Pega

Apresentação do Projeto Olhares em Foco

Apresentação do Grupo de Dança Afro Batuque Axé

Exibição dos trabalhos fotográficos do Grupo Visão do Vale

Convite da Exposição “Nosso Olhar sobre o Pega”, Comunidade do Pega

CONVITE

1ª Exposição Fotográfica “Lentes no Cafézal”

do Projeto Olhares em Foco e do Grupo Câmera Ativa

Venha conhecer a nossa comunidade através do nosso olhar.

Data: 30 de abril, às 9h no Conselho de Pais Criança Feliz, localizado na Rua Bela Vista, 56 - Vila Cafezal - Aglomerado da Serra.

Convite da Exposição “Nosso Olhar sobre o Pega”, Comunidade do Pega

Convite

Venha conhecer o nosso bairro através do nosso olhar

Exposição Fotográfica

Mocho na Mira

Imagens produzidas pelos jovens do Projeto Esperança como resultado das oficinas de fotografia do Projeto Olhares em Foco.

Data: 10 de Fevereiro, 18h

Local: Sede do Projeto Esperança

Urbanização Terraços da Ponte (Quinta do Mocho)

Apresentação de artistas do bairro

Apoio

Parceiros

Convite da Exposição “Mocho na Mira, Quinta do Mocho, Portugal

1ª Exposição Fotográfica “Lentes no Cafezal”
do Projeto Olhares em Foco e do Grupo Câmera Ativa



Venha conhecer a nossa comunidade através do nosso olhar!

Data: 30 de abril, às 9h no Conselho de Pais Criança Feliz,
localizado na Rua Bela Vista, 56 - Vila Cafezal - Aglomerado da Serra.



Panfleto da Exposição “Lentes no Cafezal”, Vila Santana do Cafezal, Brasil



Certificado de participação do projeto Olhares em Foco, Brasil



Cartaz da Exposição “Mocho na Mira, Quinta do Mocho, Portugal