

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES

VALDILANIA SANTANA DE LIMA

A travessia do espelho
Fotografia e aprendizagem artística

São Paulo
2015

VALDILANIA SANTANA DE LIMA

A travessia do espelho
Fotografia e aprendizagem artística

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do Título de Mestre em Artes Visuais.

Área de Concentração:
Teoria, Ensino e Aprendizagem da Arte

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sumaya Mattar.

São Paulo
2015

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio, convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação Serviço de Biblioteca e Documentação Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Lima, Valdilania Santana de

A travessia do espelho: Fotografia e aprendizagem artística / Valdilania Santana de Lima. -- São Paulo: V. Lima, 2015.

200 p.: il.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais - Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo.

Orientadora: Sumaya Mattar

Bibliografia

1. Fotografia 2. Experiência 3. Aprendizagem artística 4. Educação estética I. Mattar, Sumaya II. Título.

CDD 21.ed. - 700.7

LIMA, Valdilania Santana de. **A travessia do espelho**: Fotografia e aprendizagem artística. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Artes Visuais.

Aprovado em:

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a _____ Instituição: _____

Assinatura: _____

Prof.^a Dr.^a _____ Instituição: _____

Assinatura: _____

Prof.^a Dr.^a _____ Instituição: _____

Assinatura: _____

Aos meus pais, Lêda e Dilson, que, com sabedoria e simplicidade, ensinaram-me sobre a vida, a beleza e o amor.

AGRADECIMENTOS

Esta travessia foi colorida e se fez bonita por causa de muitas pessoas, mas não seria possível agradecer a todas elas, portanto, deixo meus agradecimentos:

À Viviane Bezerra, companheira de tantas jornadas-anos, a primeira a acreditar na tapeçaria-vida que venho tecendo com a fotografia.

A Miguel Chikaoka por tudo, para tantos.

À professora Sumaya Mattar, minha orientadora, por ter me revelado que o processo de ensino e aprendizagem da arte pode ser um caminho belo, de construção de poesias cotidianas.

A João Musa e à Regina Machado pela generosidade e pelas importantes considerações que guiaram os rumos da pesquisa, após a banca de qualificação.

À Adrielle Silva e à Makiko Akao por todo acolhimento na minha estadia em Belém.

Aos alunos e às alunas do curso *De Olhos Vendados* por todo o carinho e por partilharem comigo suas reflexões e aprendizados.

À Carol Nóbrega, Raquel Moliterno e a Valmir Santos por terem me ajudado a transformar uma inóspita São Paulo em lar.

Aos amigos Philippe Camarão, Elias Mouret e Nina Bamberg pelos tantos apoios e abrigos.

A Fernando Siviero e Fernando Schimit pelos outros olhares que muito contribuíram para este trabalho.

Às mulheres do 7Fotografia, Ana Lira, Isabella Valle, Joana Pires, Maíra Gamarra e Priscilla Buhr, por termos partilhado o sonho da fotografia como caminho.

Aos amigos e às amigas do PIÁ, em especial Ana Maria Sacramento e Fabiana Ribeiro, por toda compreensão e pela construção coletiva de uma educação que dança com a arte e com a vida.

Aos companheiros do Grupo Multidisciplinar de Estudos e Pesquisa em Arte e Educação da ECA-USP, que me acompanharam ao longo deste percurso.

Aos meus alunos, em especial ao Lucas, que me presenteou com uma pista para uma vida mais plena de sentido.

Uma imagem pode ser criada e fazer-se sentir. Pode ser aceita ou recusada. Nada disso, no entanto, pode ser compreendido através de um processo exclusivamente cerebral. A ideia do infinito não pode ser expressada por palavras ou mesmo descrita, mas pode ser apreendida através da arte, que torna o infinito tangível.

Yves Bonnefoy

RESUMO

LIMA, Valdilania Santana de. **A travessia do espelho**: Fotografia e aprendizagem artística. 2015. 202 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

Estabelecida em torno da arte-educação e da fotografia, esta pesquisa é uma reflexão sobre o que é e o que pode ser o processo de ensino e aprendizagem da arte. O encontro destes mundos é explorado de forma a contribuir para uma melhor compreensão a respeito do ser humano, em um permanente movimento de busca dos seus potenciais. O ponto de partida é a prática pedagógica do fotógrafo e educador Miguel Chikaoka, que construiu um trabalho onde não prevalece a técnica, mas a experiência estética, por meio de um aprendizado artesanal e sensorial, criando, assim, um íntimo contato com a luz, o insumo básico da linguagem fotográfica. Os estudos desenvolvidos resultaram na construção de uma poética pedagógica própria, na qual a fotografia se estabeleceu como fio condutor dos processos de ensino e aprendizagem da arte, no trabalho realizado dentro do Programa de Iniciação Artística (PIÁ). Tudo isso configurou-se em perspectiva para uma reflexão sobre a educação numa sociedade visual, cuja relação com a imagem já virou uma experiência cotidiana. Pensar a fotografia como um instrumento que pode potencializar o trabalho educativo é um dos objetivos deste trabalho, estabelecendo assim um diálogo com o mundo contemporâneo. As questões trazidas por Juan Fontcuberta, Walter Benjamin e Vilém Flusser embasam o pensamento fotográfico, enquanto que John Dewey e Herbert Read alimentam as reflexões sobre arte e educação, e John Berger e Fayga Ostrower sustentam o pensamento sobre imagem, percepção e processo criativo, cujos contornos se fazem por meio da concepção de Paulo Freire sobre uma educação crítica e libertadora.

Palavras chave: Fotografia. Arte-educação. Experiência. Aprendizagem artística. Educação estética.

RESUMÉ

LIMA, Valdilania Santana de. **La traversée du miroir: Photographie et l'apprentissage artistique.** 2015. 202 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

Cette recherche c'est une réflexion sur ce qui est et ce qui pourrait être le processus d'enseignement et d'apprentissage de l'art. Elle est établie autour de l'enseignement de l'art, de l'éducation et de la photographie. La rencontre de ces mondes est explorée afin de contribuer à une meilleure compréhension de l'être humain, dans un mouvement de quête constante de leur potentiel. Le point de départ est le travail du photographe et éducateur Miguel Chikaoka qui a construit une oeuvre que ne prévaut la technique, mais l'expérience esthétique à travers de un travail manuel et l'apprentissage sensoriel, créant ainsi un contact intime avec la lumière, entrée de base du langage photographique. Les études développés on abouti à la construction de ma propre poétique pédagogique, dans laquelle la photographie est établi comme un principe directeur des processus d'enseignement et d'apprentissage dans le travail fait dans le Programa de Iniciação Artística (Programme d'Initiation Artistique – PIÁ). Tout cela s'est configuré dans une perspective sur pour une réflexion sur l'éducation dans une société visuelle, dont la relation avec l'image est devenue une expérience quotidienne. Pensez à la photographie comme un outil qui peut améliorer le travail éducatif est l'un des objectifs de la recherche, établissant ainsi un dialogue avec le monde contemporain. Les questions soulevées par Juan Fontcuberta, Walter Benjamin et Vilém Flusser soutiennent la pensée photographique, tandis que John Dewey et Herbert Read nourrissent les réflexions sur l'art et l'éducation, et John Berger et Fayga Ostrower détiennent la réflexion sur l'image, la perception et les processus de création, dont les contours sont faits en s'appuyant sur la conception de Paulo Freire, un enseignement critique et libératrice.

Mots-clés: Photographie. L'éducation artistique. L'expérience. L'apprentissage. L'éducation esthétique et artistique.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Resultado do exercício de cartografia afetiva realizado para a disciplina <i>Arte, Experiência e Educação, Cartografias de Si: Percursos de Formação e Processos Criativos de Professores–Propositores</i>	26
Figura 2 – Resultado do exercício de cartografia afetiva realizado para a disciplina <i>Arte, Experiência e Educação, Cartografias de Si: Percursos de Formação e Processos Criativos de Professores–Propositores</i>	27
Figura 3 – Resultado do exercício de cartografia afetiva realizado para a disciplina <i>Arte, Experiência e Educação, Cartografias de Si: Percursos de Formação e Processos Criativos de Professores–Propositores</i>	27
Figura 4 – Resultado do exercício de cartografia afetiva realizado para a disciplina <i>Arte, Experiência e Educação, Cartografias de Si: Percursos de Formação e Processos Criativos de Professores–Propositores</i>	28
Figura 5 – Plano da aula intitulado Retrato do vento de crinas soltas	29
Figura 6 – Exercício realizado para a disciplina <i>As Narrativas da Tradição Oral e a Formação de Educadores Artistas</i>	34
Figura 7 – Exercício realizado para a disciplina <i>As Narrativas da Tradição Oral e a Formação de Educadores Artistas</i>	35
Figura 8 – Exercício realizado para a disciplina <i>As Narrativas da Tradição Oral e a Formação de Educadores Artistas</i>	36
Figura 9 – Exercício realizado para a disciplina <i>As Narrativas da Tradição Oral e a Formação de Educadores Artistas</i>	37
Figura 10 – Exercício realizado para a disciplina <i>As Narrativas da Tradição Oral e a Formação de Educadores Artistas</i>	38
Figura 11 – Alice Liddel. Foto: Lewis Carroll	48
Figura 12 – Vista da janela de Gras – considerada a primeira fotografia da história. Foto: Nicéphore Niépce	53
Figura 13 – Imagem de um daguerreotipo	54
Figura 14 – Carte de visite de D. Pedro II	56
Figura 15 – Propaganda da Kodak	61
Figura 16 – Pele Preta. Foto: Maureen Bisilliat	76
Figura 17 – Enso	81
Figura 18 – Cartão de visita de Miguel Chikaoka	84

Figura 19 – Anúncio da exposição na França, 1979	87
Figura 20 – Anotações de Miguel Chikaoka	90
Figura 21 – Anotações de Miguel Chikaoka	93
Figura 22 – Reprodução da Obra Hagakure	96
Figura 23 – Anotação de Miguel Chikaoka sobre o livro Hagakure	97
Figura 24 – Foto Miguel Chikaoka	100
Figura 25 – Foto Miguel Chikaoka, 1986.....	101
Figura 26 – Mosqueiro, PA, 1998. Foto Miguel Chikaoka	102
Figura 27 – Rio Arapiuns, PA, 2003. Foto Miguel Chikaoka	103
Figura 28 – Pinhole digital, Belém (PA), 2006. Foto Miguel Chikaoka	104
Figura 29 – Marudá, Pará, 2006. Foto Miguel Chikaoka	105
Figura 30 – Foto Miguel Chikaoka	106
Figura 31 – Detalhe do resultado dos exercícios com as mãos e colado nas câmeras obscuras	112
Figura 32 – Resultado dos exercícios do projeto <i>Fototaxia</i> . Belém, 2014	113
Figura 33 – Dinâmica Olho no olho, EFE, Recife, 2013	114
Figura 34 – Trajetória dos raios de luz com barbante, 1990	115
Figura 35 – Participantes do EFE utilizando as câmeras obscuras construídas durante o workshop, Recife, 2013	117
Figura 36 – Anotações da aluna Júlia Botafogo com instruções sobre a construção da câmera obscura, Belém, 2014	118
Figura 37 – Detalhes da construção do “diafragma” para câmeras obscuras	121
Figura 38 – Alunos do curso De Olhos Vendados utilizando a câmera obscura na Feira do Açaí	122
Figura 39 – Alunos do curso De Olhos Vendados utilizando a câmera obscura no Mercado das Carnes	122
Figuras 40 e 41 – Exemplos de câmeras <i>pinholes</i> construídas durante o curso De Olhos Vendados	124
Figura 42 – Resultado do exercício de <i>pinhole</i> digital	126
Figura 43 – Ficha de acompanhamento da aula.....	127
Figura 44 – Resultado do exercício com a câmera <i>pinhole</i> analógica	128
Figura 45 – Resultado do exercício com a câmera <i>pinlux</i>	129
Figura 46 – Resultado coletivo do exercício de light painting realizado pelos alunos do curso De Olhos Vendados.	130

Figura 47 – Resultado do exercício para explicação sobre a técnica de <i>light painting</i>	131
Figura 48 – Miguel Chikaoka dando instruções do uso da câmera durante aula de <i>light painting</i>	132
Figura 49 – Miguel Chikaoka brincando em um balanço para explicar o uso do controle de velocidade na câmera	134
Figura 50 – Resultado do exercício de retratos	136
Figura 51 – Criança brincando durante encontro do PIÁ	142
Figura 52 – Exercício de olhos vendados durante encontro do PIÁ	148
Figura 53 – Exercícios para o olhar durante um encontro no PIÁ	148
Figura 54 – Fotografia Viva: exercício realizado durante aula no PIÁ	150
Figura 55 – Nomes de brincadeiras pendurados na árvore	152
Figura 56 – Nomes de brincadeiras pendurados na árvore	152
Figura 57 – Autorretrato realizado pelas crianças do PIÁ	156
Figura 58 – Autorretrato realizado pelas crianças do PIÁ	156
Figura 59 – Exercício para o olhar realizado com as crianças durante encontro no PIÁ.....	160
Figura 60 – Exercício para o olhar realizado com as crianças durante encontro no PIÁ.....	163
Figura 61 – Exercício para o olhar realizado com as crianças durante encontro no PIÁ	164
Figura 62 – Câmera de papel construída por uma criança do PIÁ	166
Figura 63 – Crianças do PIÁ observando a diferença entre realidade e imagem através de uma câmera de papel	166
Figura 64 – Construção da câmera obscura pelas crianças do PIÁ	168
Figura 65 – Construção da câmera obscura pelas crianças do PIÁ	168
Figura 66 – Construção da câmera obscura pelas crianças do PIÁ	169
Figura 67 – Utilização da câmera obscura pelas crianças do PIÁ	169
Figura 68 – Crianças do PIÁ brincam com a câmera obscura	170
Figura 69 – Brincadeira realizada com as mãos como exercício para compreensão da profundidade de campo na imagem fotográfica	171
Figura 70 – Futebol, Belo Horizonte, 1998-99. Foto: Eustáquio Neves	173
Figura 71 – Foto: Grete Stern	173
Figura 72 – Foto Man Ray	174

Figura 73 – Resultado do exercício de <i>fotocolagem</i>	175
Figura 74 – Realização do exercício de <i>fotocolagem</i>	175
Figura 75 – Ensaio fotográfico	180
Figura 76 – Excesso de dispositivos óticos durante a posse do Papa Francisco. Foto Michael Sohn	181
Figura 77 – Ensaio fotográfico	188

SUMÁRIO

Introdução	15
Capítulo 1 – A fotografia em diálogo com o ensino da arte	47
1.1 Olhando para a história	52
1.2 As imagens da fotografia	65
1.3 O conceito de experiência	67
1.4 A educação pela arte	71
1.5 Percepção e processo criativo	74
Capítulo 2 – Fotografia artesanal e sensorial: a prática educativa de Miguel Chikaoka	80
2.1 A trajetória de Miguel Chikaoka ..	83
2.2 A Associação Fotoativa	91
2.3 Fotografia artesanal e sensorial	94
2.4 O artista	96
2.5 O educador	106
2.6 A prática pedagógica	109
2.6.1 As mãos	111
2.6.2 A teia de luz	113
2.6.3 A câmera obscura	116
2.6.4 A <i>pinhole</i>	123
2.6.5 O <i>light painting</i>	130
Capítulo 3 – Atravessando o espelho: a construção de uma poética-pedagógica	141
3.1 O Programa de Iniciação Artística (PIÁ)	144
3.2 As oficinas	158
3.2.1 Os olhos vendados e o <i>click</i>	159
3.2.2 A teia de luz	162
3.2.3 A câmera obscura	165
3.2.4 Os livros de fotografia e a fotocoloragem	172

Conclusão 180

Referências 189

Introdução

Este trabalho começou quando a fotógrafa e a educadora que existem em mim encontraram um adolescente autista que viveu a experiência de lidar com seus afetos por meio da fotografia. Em seguida, cheia das inquietações resultantes das minhas aulas, conheci Miguel Chikaoka, fotógrafo e educador, um dos responsáveis por inserir, no cenário cultural brasileiro, suas práticas educativas e a fotografia produzida no Pará.

Miguel Chikaoka construiu um trabalho em que não prevalece a técnica, mas a experiência estética, por meio de uma prática artesanal e sensorial, criando, assim, um íntimo contato com a luz, o insumo básico da linguagem fotográfica. O encontro com Chikaoka despertou a necessidade de uma pesquisa mais aprofundada, levando-me a mudar de cidade em busca de formação.

Com o início do mestrado, também comecei um trabalho como artista educadora no Programa de Iniciação Artística (PIÁ), onde pude experimentar a construção de uma prática pedagógica, na qual a fotografia se estabeleceu como fio condutor dos processos de ensino e aprendizagem da arte.

Há um texto de Octavio Paz (2012), no prólogo do livro *O Arco e a Lira*, onde ele fala sobre sua experiência com a poesia, que, acredito, serve como paráfrase para minha trajetória:

Embora eu tenha publicado muitos livros de prosa, minha paixão mais antiga e constante é a poesia. Meu primeiro escrito, ainda menino, foi um poema; a partir desses versos infantis, a poesia foi a minha estrela fixa. Nunca deixou de me acompanhar, e quando atravesso períodos de esterilidade me consolo lendo meus poetas favoritos. Desde cedo o fato de escrever poemas – um ato ao mesmo tempo misterioso e cotidiano – começou a me intrigar: por quê, e para quê? Pouco depois, essa pergunta, sem deixar de ser íntima, se transformou numa questão mais geral: por que os homens escrevem poemas? Quando começaram a escrevê-los? A reflexão sobre a poesia e sobre os diferentes modos de como se manifesta a faculdade poética se tornou para mim uma segunda natureza. As duas atividades passaram a ser, desde então, inseparáveis. Criação e reflexão: vasos comunicantes. [...] Os ensaios, em contrapartida, foram escritos de forma intermitente. Com eles eu não quis justificar minha poesia, defendê-la ou explicá-la. Só os escrevi por uma necessidade ao mesmo tempo intelectual e vital; quis elucidar, para mim mesmo e para os outros, a natureza da vocação poética e a função da poesia nas sociedades. Essa é uma preocupação que nunca me deixou, nem nos momentos de maior incerteza e desamparo (PAZ, 2012, p. 13).

E continua:

Encontros e desencontros, tal como outros mais íntimos e pessoais, desembocavam em desassossego e elucubrações, dúvidas e insônias. Voltavam as perguntas da minha adolescência e primeira juventude: que

sentido havia na obstinação de escrever poemas? Diante da vida, não era uma deserção? E diante do desmoronamento de todos os absolutos, não era um consolo mentiroso e uma magia culpada? [...] As duas perguntas, uma sobre a filiação histórica dos nossos povos e a outra sobre a poesia, não eram de ordem teórica ou geral, mas pessoal. Só respondendo a elas eu podia justificar minha existência, como poeta e como ser humano (PAZ, 2012, p. 14).

Esta passagem, de um texto sugestivamente chamado *A Casa da Presença*, parece dialogar profundamente com minhas perguntas e a necessidade de assumir que preciso das respostas, mesmo que elas não sejam definitivas.

Desde que a fotografia passou a ser a minha ponte com o mundo, minha maneira de ser e de pensar, o ato fotográfico¹, ato este ao mesmo tempo misterioso e cotidiano, passou a me intrigar: por que e para quê fotografar? Por que os homens fotografam e o que eles aprendem com a fotografia? Parafraseando Paz, a reflexão sobre a fotografia e sobre os diferentes modos como ela manifesta sua faculdade poética se tornou para mim uma “segunda natureza”. As duas atividades passaram a ser, desde então, inseparáveis. “Criação e reflexão: vasos comunicantes”.

Pensar que fotografar poderia ser uma deserção diante da vida me angustiava. Questionava-me: para que continuar fotografando num mundo saturado de imagens? Que sentido há nesta atitude obstinada de fotografar e compartilhar nas redes sociais quase tudo o que se faz hoje? Quem vê essas fotografias? O que essas fotos dizem? Por acaso é a fotografia um “consolo mentiroso” e uma “magia culpada”? Assim como Paz em relação à poesia, só respondendo a essas perguntas sobre a fotografia posso justificar minha existência como fotógrafa e como ser humano.

Mas tudo isso começou, na verdade, quando eu cursava a graduação em Letras, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Passados os dois primeiros semestres, nada fazia muito sentido na minha escolha profissional. Não havia espaço para o sonho, para as pulsações internas, nem para os desejos, mas sim, uma cisão entre o conhecimento científico e a lógica da vida. Parecia que a faculdade, como se esta não fosse composta de seres humanos plenos de significados, ignorava, de forma proposital, a subjetividade de seus alunos.

Foi neste período que fiz um curso básico de fotografia. E foi ela, a fotografia, quem me apresentou um olhar fascinante para a vida e me ajudou a entender meu

¹ De acordo com Philippe Dubois, o ato fotográfico “não se limita trivialmente apenas ao gesto da produção propriamente dita da imagem [...] mas inclui também o ato de sua *recepção* e de sua *contemplação*” (DUBOIS, 1999, p. 15).

lugar no mundo, meus desejos, minhas inquietações. Passei a observar a luz não apenas na hora de fazer as imagens, mas no meu cotidiano e, conseqüentemente, fui ampliando meu olhar crítico e reflexivo. A fotografia, além de me educar, também me movia.

Hoje, passados mais de dez anos desde que fiz este curso, ainda consigo sentir a liberdade experimentada nas primeiras vezes em que saí para fotografar e a absoluta presença do meu corpo durante a primeira aula no laboratório. Era um momento de crise existencial, de questionar tudo e todos, e foi a fotografia que traçou um novo caminho na minha mão.

Apesar dos tantos conflitos, continuei a faculdade de Letras, ao mesmo tempo em que me tornava fotógrafa. Uma prática alimentava a outra. Durante as disciplinas de Educação, não havia como não pensar que aquilo tudo se aplicava à fotografia, que a imagem fotográfica era um texto que precisava ser lido e possuía um grande potencial a ser explorado.

Em 2009, durante o estágio supervisionado, da disciplina *Prática de Ensino de Português II*, baseei-me no tema *amor*, trabalhado na turma do nono ano do Colégio de Aplicação, da UFPE, para criar um projeto de leitura de textos icônicos. Afim de analisar a memória, a afetividade, a leitura e a construção de imagens e também a relação da fotografia na vida cotidiana, associei o tema ao projeto *Caixa de Sapato*, do Coletivo Cia de Foto², que consistia em um ensaio fotográfico sobre a intimidade e o cotidiano dos seus integrantes, baseado no hábito de guardarmos algumas lembranças em caixas de sapatos.

Pedi para os alunos fotografarem o que eles amavam e gostariam de guardar como lembrança. E a partir das imagens produzidas por eles, comecei a observar que as pessoas não compreendiam que estavam produzindo um discurso com as fotos que realizavam. A fotografia parecia uma íntima desconhecida e sua potência, a ser explorada num processo educativo, completamente ignorada.

² A *Cia de Foto* foi um coletivo de fotógrafos que existiu na cidade de São Paulo entre os anos de 2004 e 2010 que trazia com seu trabalho um questionamento sobre a autoria fotográfica, estabelecendo, juntamente com outros coletivos, um redimensionamento sobre a questão. Assumiram uma identidade complexa, combinando várias possibilidades de atuação e exploraram em profundidade a experiência da criação colaborativa (ENTLER, 2011a).

Um ano após concluir a graduação, fui convidada a substituir um amigo, durante um mês, na escola Arco-Íris³, na cidade do Recife, em uma disciplina chamada *Educação para Leitura de Mídia*, que tinha como proposta provocar o debate sobre a mídia, utilizando o vídeo e a fotografia. Devido ao curto tempo para as aulas, o professor da escola e eu optamos por uma oficina de fotografia que trabalhasse suas técnicas básicas por meio de uma contextualização histórica.

Como era início do ano e estávamos diante do carnaval, festa entranhada na cultura pernambucana, propus, como conclusão da oficina, que simulássemos um estúdio durante a festa da escola, para que os alunos fotografassem as pessoas fantasiadas que se dispusessem a posar para eles, reproduzindo um famoso projeto⁴ que acontece há anos no carnaval da cidade.

Durante os primeiros encontros, entre a fotógrafa e a educadora, pude perceber que trabalhar com a fotografia se trata, na verdade, de redescobri-la, já que ela faz parte do nosso cotidiano, da nossa memória, de algo que nos é familiar. Comecei a observar que os alunos não se viam como produtores de imagem e que havia algo de muito forte e sedutor no trabalho com a fotografia na sala de aula.

Em 2010, fui convidada pela Escola Arco-Íris a assumir a disciplina, cuja proposta tinha como objetivo promover uma reflexão sobre a parcialidade da mídia e as tecnologias que a envolvem. Começava ali a germinar o que já pulsava em mim durante a graduação.

No início do processo de construção da minha prática pedagógica, fui me aproximando de um olhar cada vez mais sensível para a fotografia. Um olhar que ia além do tecnicismo. Quando comecei a dar aulas, acabei reproduzindo o esquema das aulas que tive, centradas na manipulação da câmera, mas a experiência do dia a dia na escola foi fundamental para quebrar esse ciclo.

³ A escola Arco-Íris foi fundada na cidade de Recife, em 1979, com o sonho de construir um espaço para educação de crianças que pudesse se contrapor à pedagogia tradicional, refletir os anseios de liberdade e respeito aos direitos humanos. A proposta pedagógica da escola tem, ao longo de sua história, reafirmado o compromisso com uma postura de indagação e inquietação diante do papel social da escola: o compromisso de gerar respostas objetivas para o significado do ato de educar na complexidade do mundo contemporâneo. Neste sentido, a psicologia cognitiva, através das teorias construtivistas e sócio-construtivistas de Piaget e Vigotsky tem norteadado as ações da escola, permitindo, na prática, reafirmar as ideias sobre os processos de construção do conhecimento pelas crianças e pelos adolescentes, desenvolvendo procedimentos coerentes com esses princípios. Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola Arco-Íris.

⁴ O Projeto Lambe-Lambe acontece desde 1995, na cidade do Recife, e consiste em um estúdio ao ar livre feito com lonas confeccionadas por artistas plásticos, cujo intuito é dar destaque às fantasias dos foliões, uma marca do carnaval pernambucano.

Durante minhas primeiras aulas, sugeri aos alunos um novo olhar sobre o cotidiano. Partindo de regras básicas de composição e enquadramento, propus que eles fotografassem o espaço escolar, mas a presença de um aluno com Síndrome de Ásperger, uma espécie de autismo, tornou-se um desafio para o meu trabalho.

Nas fotos realizadas por Lucas, todas as regras apresentadas como forma de compor uma imagem estavam presentes, mas as fotografias dele, quase todas feitas em planos abertos, pareciam não possuir vida, não comunicavam o repertório de um adolescente que estava fotografando um espaço de afeto. Tentei encontrar uma linguagem que pudesse fazer com que ele entendesse que a fotografia é uma maneira de escrever, de falar com a luz.

Neste momento do processo, lembrei de um desenho feito por ele sobre seu próprio cérebro. A forma como dispôs seus pensamentos, extremamente articulados e divididos em compartimentos, indicava que o seu entendimento de mundo dava-se desta forma. Sugeri então que ele fotografasse os detalhes arquitetônicos da escola, talvez, desta maneira, ele conseguisse comunicar sua relação com o espaço escolar, com aquilo que o interessava, sem a necessidade de utilizar uma narrativa afetiva que não fizesse parte de seu repertório.

Seguiu-se o semestre, estudamos o trabalho de fotógrafos cujas narrativas tratavam a questão da terra, de onde partíamos para discussões sobre problemas sociais. Este era o tema do projeto *Terra e Propriedade*, que consistia em uma viagem para o interior do estado de Pernambuco, a fim de que os alunos pudessem compreender melhor o universo das pessoas que viviam em comunidades quilombolas, indígenas e nos acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST). Era objetivo do projeto a realização de uma exposição durante a feira de ciências, que se dava de forma interdisciplinar com os professores de História, Geografia e Língua Portuguesa.

Minha prática foi se desenvolvendo e, apesar da insegurança, fui descobrindo junto com os alunos um jeito próprio de ensinar, que não dissociava a fotografia das experiências da vida. No final do ano letivo, ansiosa por um retorno sobre o trabalho, propus uma avaliação e me deparei com uma declaração surpreendente de Lucas, o aluno com Síndrome de Asperger, que marcou minha trajetória de fotógrafa e educadora: “a fotografia me ensinou a lidar com o afeto”.

No ano seguinte, trabalhei com uma turma cujo perfil, observado pela coordenação da escola, era de adolescentes com dificuldades de lidar com seus

afetos. Fiz, então, uma proposta para que trabalhássemos a sensibilidade dos alunos através da fotografia, um desenvolvimento da prática que eu havia começado no ano anterior.

Com foco no projeto *Terra e Propriedade*, continuamos trabalhando a partir das imagens, mas passei a incluir nas aulas exercícios de percepção, para que eles estivessem com seus corpos presentes, para que compreendessem que tudo aquilo que estávamos investigando não se encontrava separado de nós, que éramos todos seres humanos, habitantes do mesmo planeta⁵.

Aprendi que a fotografia, mesmo não “operando” milagres, pode sensibilizar as pessoas, tanto em relação a elas mesmas, quanto em relação ao outro, ao mundo. Foi neste contexto que conheci Miguel Chikaoka, durante o Festival Internacional de Fotografia de Porto Alegre, o FestFotoPoA, em 2011. Descobri que já existia tudo aquilo que eu vinha pensando, intuindo e desenvolvendo na minha prática como educadora. Pude, então, partilhar o trabalho que vinha realizando e conhecer mais de perto o que, anos antes, Alexandre Sequeira e Chikaoka vinham construindo em Belém e João Roberto Ripper, no Rio de Janeiro.

Em 2004, João Roberto Ripper fundou a Escola de Fotógrafos Populares, no complexo de favelas da Maré, voltada para a formação em documentação fotográfica; Alexandre Sequeira, professor da Universidade Federal do Pará (UFPA) e artista plástico, utiliza a fotografia como meio de interação e troca entre as pessoas. Em conversa informal realizada no II Encontro Pensamento e Reflexão na Fotografia, no ano de 2013, Sequeira atribuiu muito do seu trabalho às experiências vivenciadas como aluno de Miguel Chikaoka.

Voltei para Recife com mais segurança para continuar e ampliar a prática. No entanto, sentia falta de formação, o que me levou, poucos meses depois, a tomar a decisão de realizar um mestrado para pesquisar o que tanto me instigava. Mudei-me para São Paulo motivada por um processo inicial de urgência, de desejo pela vida, pela liberdade e pela autonomia, mas também envolta em sentimentos de angústia e inquietação.

A escolha pela obra e pela pedagogia de Miguel Chikaoka se deu porque sua fotografia transcende o ato fotográfico básico, está além das funções primordiais de

⁵ A coordenadora da escola, Maria Edite Costa Lima, costumava dizer que o projeto era um choque de realidade para os alunos, pois a grande maioria das famílias da escola possuía uma situação econômica privilegiada.

ilustração e registro e carrega um potencial transformador. Lembro de nossa conversa durante o FestFotoPoA, em que ele me contou sobre sua prática, sobre a importância das mãos, do toque e do ato de medir o tamanho de um abraço com a palma da mão. Para mim, parecia óbvio que tudo aquilo era fotografia, porque eu não compreendia a fotografia apenas como um artefato, como uma imagem final, enxergava para além da relação com a câmera e com a técnica. Chikaoka provocou em mim uma nova percepção: a de que antes da fotografia há a luz e que é preciso aprender a ser gente com essa luz, antes mesmo de começar a fotografar.

Descobri que Chikaoka é pioneiro numa prática pedagógica que procura aprofundar a relação dos elementos próprios da fotografia com uma consciência sobre quem somos no mundo. De acordo com Mariano Klautau Filho, a atitude de Chikaoka como educador experimental e propositor de vivências com a imagem fotográfica marcou de modo definitivo a cidade de Belém. E ainda: “(...) em meio a essas experiências, uma disposição para promover coletivamente a discussão sobre imagem, além de apresentar um trabalho pessoal sofisticado, embora esse aspecto jamais tenha sido, para ele, o mais importante na sua trajetória” (apud MORKAZEL, 2014, p. 8).

Esta pesquisa, portanto, iniciou-se em meio a uma paixão, daquelas violentas. Porque foi com a fotografia que a minha vida ganhou contornos mais significativos, ganhou um sentido de plenitude, e o meu corpo, uma nova forma de se expressar e de se relacionar com o mundo. Onde encontrei um prazeroso sabor de liberdade, tanto no ato fotográfico, como no trabalho como educadora.

Fiquei então a me perguntar se a fotografia, que me trouxe tanto encantamento, potência de vida e experiências estéticas, não seria passível de um ensino voltado para a autonomia, a liberdade e a construção de uma relação mais harmoniosa com o outro, a partir do cultivo de um viés humanista e sensível, diferentemente da tradicional maneira de aprendê-la, através do aparelho e da técnica.

Foi como educadora que pude perceber que trabalhar com a fotografia se trata, na verdade, de redescobri-la, já que ela faz parte do nosso cotidiano, da nossa memória, daquilo que nos é familiar. Era como se, com o ensino da fotografia, eu pudesse despertar nos meus alunos um gosto pela potência de vida, pelo ser afetado, por se permitir ter seu caminho atravessado por imagens. Como se a

fotografia fosse uma ponte para se estar com o outro e para despertar uma consciência histórica do sujeito, tão ao gosto das propostas de Paulo Freire.

Questionava-me como a fotografia podia conter tanto, como podia provocar tantas reflexões, despertar a vontade de potência, o prazer, a alegria e também a dor e a angústia. Apesar da relação intrínseca com a representação, como se ela fosse um espelho, uma prova do real, questionava-me como a magia existente durante o ato fotográfico continuava evidente. E eram tantas as questões que não foi difícil concluir que a fotografia também me inquietava pela sua natureza ambígua e polissêmica.

Ao longo dessa trajetória, alimentei-me de muitos encontros que me fizeram outra. No meio do caminho, mergulhei profundamente no trabalho de Miguel Chikaoka, encontrei as professoras Regina Machado e Sumaya Mattar, realizei o estágio do Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE) e integrei a equipe do Programa de Iniciação Artística (PIÁ), que me conduziram a uma experiência significativa ao longo da realização dessa pesquisa. Estas vivências favoreceram a construção de um trabalho baseado em uma trajetória teórica, mas também poética, por isso, faz-se importante saber como se deu esse caminhar.

I. O percurso como uma experiência teórico-poética

Quando me propus a sair de Recife para pesquisar o trabalho de Miguel Chikaoka, não imaginava que viveria o desenvolvimento de uma poética-pedagógica⁶ própria e um grande processo de desconstrução das estruturas sociais internalizadas que restringiam minhas possibilidades de crescimento pessoal e de desenvolvimento do meu processo criativo.

Foi durante a realização dessa pesquisa que pude compreender o que é viver uma experiência significativa, que, de acordo com John Dewey (2011), somente ocorre porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver (DEWEY, 2010). E envolvidos neste processo estavam os versos de Manoel de Barros, que me permitiram nomear o que eu estava

⁶ A expressão poética-pedagógica foi inspirada no trabalho que a Professora Doutora Sumaya Mattar desenvolve no campo de formação de professores e na pós-graduação em Artes Visuais, na ECA/USP, em especial, concentrando-se na ideia de que o professor pode ter um projeto poético-pedagógico. Esse conceito será discutido no capítulo dois.

fazendo: desaprendendo uma estrutura sem vida que eu havia introjetado e que me aprisionava.

Desejante, estabeleci um diálogo com o poeta e tomei-lhe um verso: “*Desaprender oito horas por dia ensina os princípios*” (BARROS, 2010, p. 299). E também pus-me a conversar com Janusz Korczak (1997), médico e pedagogo polonês, que nos diz que o educador, antes de mais nada, tem é que se conhecer, precisa se educar antes de educar os outros. Fiquei a me questionar, então, se desaprender essas fôrmas, impostas ao longo de nossa escolarização, não seria começar a se educar.

E, no decorrer do exercício diário, fui desaprendendo a palavra morta, a fotografia única e a aprendizagem sem significado, que me moldaram e dificultaram a descoberta da minha própria potência. Enquanto educadora, pude rever o processo de ensino e aprendizagem ao qual estive submetida ao longo da vida, especialmente na graduação em Letras. E passei a me questionar como é possível formar professores ignorando seus afetos, seus desejos e, conseqüentemente, ensinando-os a ignorar a subjetividade de seus alunos.

Como é possível que uma licenciatura possa ignorar a amorosidade em prol do desempenho de competências? Não se trata de sentimentalismo, nem da exclusão da razão e do rigor do conhecimento científico, mas sim de pensar um sistema de educação integral que não esteja divorciado da lógica da vida e nem dos seres humanos plenos de significado. Infelizmente, aprendi, mesmo que de maneira velada, que o exercício da docência era algo menor, sem sentido.

Como fotógrafa, descobri que havia me submetido a uma fotografia de cunho documental e eurocêntrico e que isso limitava, consideravelmente, as inúmeras possibilidades da linguagem fotográfica, inclusive no processo de ensino e de aprendizagem da arte. Como se a fotografia estivesse determinada pelo aparelho e pela conseqüente materialização de uma imagem técnica⁷. Havia uma necessidade que escapava, que não se enquadrava nos padrões, que trazia inquietações e angústias, mas que passou a ter uma escuta e um acolhimento, ao longo da realização deste mestrado.

⁷ O conceito de imagem técnica é utilizado por Vilém Flusser, no livro *Filosofia da Caixa Preta*, como forma de nomear as imagens feitas por aparelhos, como câmeras de fotografia e de vídeo, e será trabalhado no terceiro capítulo.

No início, a fotografia era o núcleo desta pesquisa, como se esta fosse um objeto ao qual era preciso prestar reverência. Uma contradição, sem dúvida, pois a proposta inicial era pesquisar o trabalho desenvolvido por Miguel Chikaoka, para quem a importância está no processo e não no resultado final. Perceber esta incongruência permitiu que a pesquisa se transformasse e que eu pudesse, de fato, focar no ensino e na aprendizagem da arte e materializar meu próprio processo criador, encontrando uma forma própria de realizar um diálogo efetivo com a prática pedagógica de Chikaoka.

Durante esse período, algumas experiências foram determinantes: o curso *De Olhos Vendados*, com Miguel Chikaoka; as disciplinas Arte, Experiência e Educação, Cartografias de Si: Percursos de Formação e Processos Criativos de Professores–Propositores e As Narrativas da Tradição Oral e a Formação de Educadores Artistas, cursadas durante o mestrado e ministradas pelas professoras Sumaya Mattar e Regina Machado, respectivamente; o estágio do Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE); e também o Programa de Iniciação Artística (PIÁ), onde atuei como educadora e coordenadora de equipe.

II. Arte, Experiência e Educação, Cartografias de Si: Percursos de Formação e Processos Criativos de Professores–Propositores

No segundo semestre de 2012, ainda como Aluna Especial, cursei a disciplina *Arte, Experiência e Educação, Cartografias de Si: Percursos de Formação e Processos Criativos de Professores–Propositores*, ministrada pela minha orientadora, Sumaya Mattar, que tinha como objetivo oferecer subsídios teóricos e metodológicos relacionados às práticas de aprendizagem artística e à formação de professores, numa perspectiva dialógica, vivencial e criadora.

Alguns dos conteúdos trabalhados, como os relatos autobiográficos, a construção de cartografias, o ensino e a aprendizagem da arte na esfera artesanal, a *autopoiesis* na formação docente e os projetos poético-pedagógicos de professores-propositores foram fundamentais para uma reflexão sobre o papel do professor e, conseqüentemente, sobre a minha prática docente. Era objetivo da disciplina evidenciar a importância de um processo contínuo de autocriação, pressupondo uma prática pedagógica pautada no exercício da inteligência criadora, da crítica e da reflexão.

Num primeiro momento, escrevemos um “relato autobiográfico” (MORAES, 2002) sobre a nossa relação com a arte. Era preciso rever o caminho que nos conduziu até a escolha pelo trabalho com a arte e a educação, o que foi extremamente importante para que eu pudesse enxergar como o meu processo de formação está vinculado às experiências que se realizam de forma complexa, onde o corpo, a mente e as emoções são vividas de maneira integrada⁸.

Foi durante a escrita desse texto que percebi a necessidade de desaprender as experiências ruins que ficaram no corpo e dar voz aos aprendizados que foram construídos fora da escola e da universidade. Acredito que esse processo de desaprender, que, de acordo com o poeta Manuel de Barros, *ensina os princípios*, é permanente, como uma forma de o professor refletir sobre sua própria prática, conhecendo-se enquanto educador, numa práxis onde a busca é pelo ajuste do gesto à palavra.

No entanto, diante do longo caminho que havia pela frente, um mapa fez-se necessário. Descobri, com um certo assombro e uma certa ingenuidade, que eu mesma poderia criar esse mapa, uma cartografia dos desejos onde pudéssemos antecipar, no plano da imaginação, o lugar onde queríamos chegar, por quais locais gostaríamos de passar e quais os perigos e dificuldades esperávamos encontrar. E o melhor de tudo: este mapa poderia ser modificado⁹.

Meu mapa foi constituído por quatro imagens, quatro fotografias sobrepostas por um caminho artesanal, acidentado, desenhado com tinta e cujas construções lembravam aqueles tijolos de madeira do jogo infantil. A primeira imagem era uma foto de Recife, do rio Capibaribe, dos pescadores dentro do rio e, ao fundo, havia o prédio onde morei no centro da cidade. A segunda foto trazia a imagem do centro de São Paulo, por si só sobreposta pelo reflexo dos prédios, dos fios e dos carros. Na terceira fotografia, um autorretrato com fundo branco, minha imagem aparecia borrada pelos movimentos de uma dança. A última foto foi uma tripla sobreposição: o desenho em uma fotografia dos meus alunos na escola Arco-Íris, no ano de 2011,

⁸ A professora Sumaya Mattar trabalha com a autobiografia como instrumento de formação docente, nos cursos para educadores e alunos de graduação e pós-graduação por ela ministrados.

⁹ A cartografia é utilizada pela professora Sumaya Mattar, no processo de formação de professores e no processo de planejamento de aula, como instrumento que aciona o processo criador.

e esta, por sua vez, sobreposta a uma foto das integrantes do coletivo 7Fotografia¹⁰, do qual participei durante quatro anos.

Figura 1 – Resultado do exercício de cartografia afetiva realizado para a disciplina *Arte, Experiência e Educação, Cartografias de Si: Percursos de Formação e Processos Criativos de Professores–Propositores*.



Foto: Val Lima¹¹.

¹⁰ O coletivo 7Fotografia surgiu em Recife, no ano de 2010, com o intuito de compartilhar em um blog os debates e as inquietações de suas seis integrantes a respeito da fotografia e tornou-se uma referência, especialmente na cidade do Recife. Para além do exercício da crítica e da reflexão, o objetivo do coletivo é promover o encontro entre as pessoas, sem criar demasiadas tensões nas fronteiras entre teoria e prática.

¹¹ As fotografias realizadas por mim serão assinadas em toda a dissertação com o nome Val Lima.

Figura 2 – Resultado do exercício de cartografia afetiva realizado para a disciplina *Arte, Experiência e Educação, Cartografias de Si: Percursos de Formação e Processos Criativos de Professores–Propositores*.



Foto: Val Lima.

Figura 3 – Resultado do exercício de cartografia afetiva realizado para a disciplina *Arte, Experiência e Educação, Cartografias de Si: Percursos de Formação e Processos Criativos de Professores–Propositores*.



Foto: Val Lima.

Figura 4 – Resultado do exercício de cartografia afetiva realizado para a disciplina *Arte, Experiência e Educação, Cartografias de Si: Percursos de Formação e Processos Criativos de Professores–Propositores*.



Foto: Val Lima.

A construção desta cartografia foi importante para que eu me pensasse enquanto cartógrafa e compreendesse um pouco melhor o meu processo de criação, rompendo com o receio de mostrar minhas imagens.

Suely Rolnik (2014), no seu livro *Cartografia Sentimental: Transformações Contemporâneas do Desejo*, apresenta-nos o manual do cartógrafo. Nele, ela afirma que é preciso “um critério, um princípio, uma regra e um breve roteiro de preocupações” (ROLNIK, 2014, p. 67).

O critério do cartógrafo é, fundamentalmente, o grau de abertura para a vida que cada um se permite a cada momento. Seu critério tem como pressuposto o seu princípio. O princípio do cartógrafo é extramoral: a expansão da vida é seu parâmetro básico e exclusivo, e nunca uma cartografia qualquer, tomada como mapa. O que lhe interessa nas situações com as quais lida é o quanto a vida está encontrando canais de efetuação (ROLNIK, 2014, p. 68).

Rolnik (2014, p. 65) afirma que “a prática de um cartógrafo diz respeito, fundamentalmente, às estratégias das *formações do desejo no campo social*” e que, para ele, a teoria é sempre cartografia. “E o que ele quer é mergulhar na geografia dos afetos e, ao mesmo tempo, inventar pontes para fazer sua travessia: pontes de linguagem” (ROLNIK, 2014, p. 66).

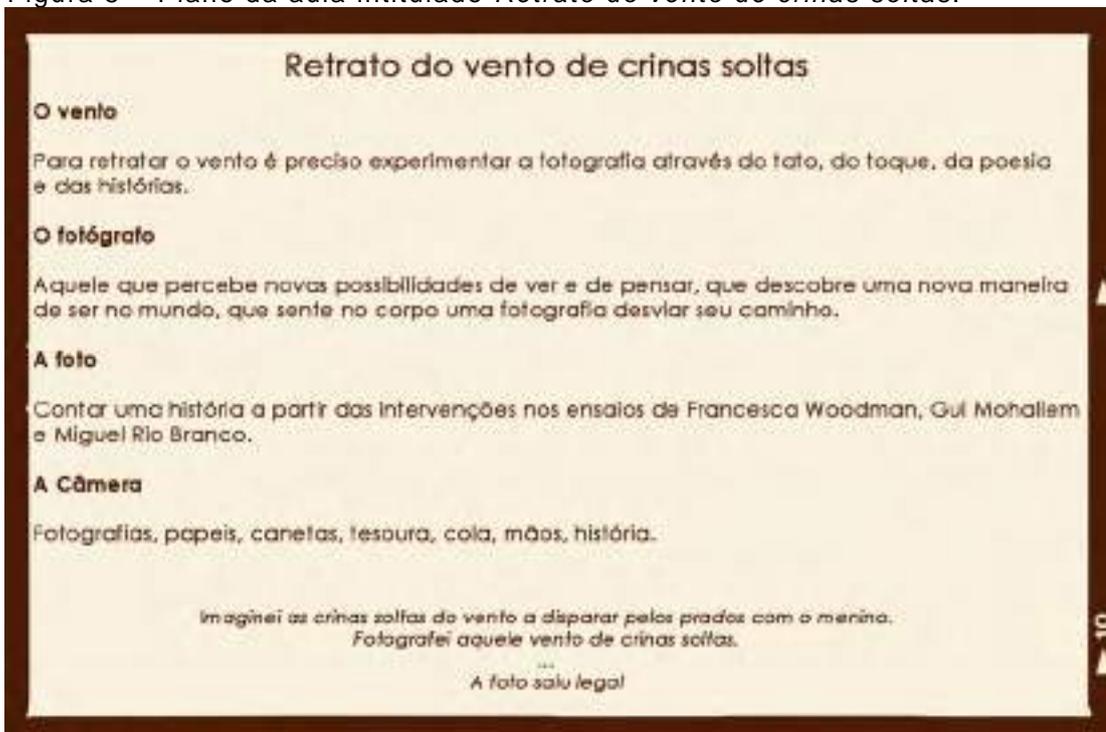
Sem dúvida, eu estava a construir uma nova ponte: um outro jeito de ser professora. Novos territórios iam surgindo e a profissão ia ganhando outros

contornos, pois era possível pensar o trabalho em sala de aula como um espaço de criação e um processo em construção, permeável ao que vibra ao nosso redor.

A possibilidade de pensar a aula de forma teórico-poética, ou como um poema, como é trabalhado pela professora Sumaya Mattar, mostrou-se extremamente libertadora e fez absoluto sentido no meu percurso. Eu não era apenas fotógrafa, mas, até então, não conseguia me ver como artista educadora, pois reproduzia conceitos de educação carentes de vida pulsante, que fizessem sentido aos meus propósitos.

Foi quando comecei a nomear meu desejo e o que já vinha fazendo, mesmo que de forma ainda intuitiva. Neste momento, Manoel de Barros trouxe-me outra contribuição poética, utilizei um verso¹² seu para nomear uma aula ministrada durante a disciplina¹³, a aula, chamada *Retrato do vento de crinas soltas*, propunha uma experiência artesanal com a fotografia.

Figura 5 – Plano da aula intitulado *Retrato do vento de crinas soltas*.



Fonte: Val Lima.

¹² Trata-se do poema *O Vento*, do livro *Ensaios Fotográficos*, In: BARROS, Manoel. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010.

¹³ A disciplina culmina com a criação de aulas pelos alunos, a partir do percurso desenvolvido durante o curso da pós-graduação.

O objetivo era construir uma narrativa coletiva após a elaboração de fotomontagens individuais, a partir da desconstrução de uma série de ensaios fotográficos de Miguel Rio Branco, Francesca Woodman e Gui Mohallem¹⁴. A ideia inicial foi trabalhar composição e enquadramento, através da ampliação ou redução das imagens, usando lápis de cor, cola e tesoura.

O trabalho resultou em sobreposições artesanais e imagens surrealistas e oníricas. No entanto, foi interessante observar o pudor que surgiu no início da atividade, quase todos¹⁵ se sentiram um pouco aflitos para cortar o papel fotográfico, o que me pareceu um indício da dimensão simbólica da fotografia, do quanto ela está intrínseca no cotidiano das pessoas.

Essas vivências, e em especial a perspectiva das narrativas pessoais no processo de ensino e aprendizagem, permitiram uma reflexão sobre os acontecimentos transformadores em minha vida, levando-me a rever meu projeto de ser educadora e a encontrar a condição humana do meu ofício.

Sumaya Mattar afirma que as biografias podem ser compreendidas também como instrumentos a um só tempo formativos e investigativos no processo de formação de professores:

Desvendando a intenção global que perpassa a sua existência, o professor ordena e relaciona entre si os acontecimentos que considera terem sido transformadores em sua vida. A reflexão sobre esses acontecimentos possibilita o conhecimento de si próprio e do mundo (MORAES, 2002, p. 122).

De fato, pude compreender de forma ainda mais clara o meu lugar no mundo. Encontrei um sentido na relação com a minha história de vida e com a minha formação interdisciplinar, com meus colegas de trabalho, meus alunos. Foi aqui neste percurso que desafoguei meus desejos relacionados à educação, onde

¹⁴ Miguel Rio Branco é um artista brasileiro que utiliza a fotografia, o cinema, a pintura e instalações multimídias em seus trabalhos. Nos anos 1980, ganhou projeção internacional e hoje seus trabalhos constam em acervos de museus como o Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, o Museu de Arte de São Paulo, Centro George Pompidou (França), Stedelijk Museum (Holanda) e Metropolitan Museum of New York. Fonte: Site MIGUEL RIO BRANCO.

Francesca Woodman era uma artista americana que “deixou centenas de imagens em que exhibe o próprio corpo e explora as relações com o espaço”. Sua fama baseou-se, sobretudo, nas circunstâncias da sua morte. Francesca suicidou-se em 1981, aos 22 anos. Fonte: Zum Revista de Fotografia, nº 3, 2012.

Gui Mohallem é um fotógrafo mineiro, graduado em cinema e vídeo pela ECA/USP, que publicou, de forma independente, os fotolivros *Welcome Home* e *Tcharafna*. Fonte: Site GUI MOHALLEM.

¹⁵ A turma era composta por oito alunos, em sua maioria alunos especiais com as mais diversas formações. O fato de sermos poucos acabou favorecendo o aprofundamento nos assuntos trabalhados na disciplina, além de uma proximidade maior entre os participantes, gerando um encontro delicado e cheio de afeto.

encontrei paz e um sentido próprio para a profissão. O caminho trilhado como artista educadora é um caminho alegre, prazeroso e esperançoso, mas também cheio de conflitos que nos movem. Foi e continua sendo um encontro caminhante.

III. As Narrativas da Tradição Oral e a Formação de Educadores Artistas

Cursei duas vezes a disciplina ministrada pela professora Regina Machado. A primeira como Aluna Especial, no primeiro semestre de 2012, não podendo concluí-la devido às dificuldades iniciais da minha chegada em São Paulo. Consegui finalizá-la no primeiro semestre de 2013, início do mestrado.

Através da utilização das narrativas de tradição oral, a disciplina apresentou um conjunto de propostas cujo objetivo era oferecer contribuições para a reflexão dos professores de arte em consonância com as tendências contemporâneas do ensino. Através de uma perspectiva teórico-poética, seu foco estava na ressignificação da prática artística e educativa do professor, inaugurando, através de narrativas, um espaço de pesquisa de uma possível pedagogia do imaginário, dentro de um processo de aprendizagem cujo alicerce encontra-se nas experiências metafóricas desencadeadas pelo conto tradicional.

A princípio, vi-me sendo curada de muitas coisas e, ao longo do percurso, fui percebendo que a cura, na verdade, era um processo educativo que ressoava internamente. Julia Grillo (2012), em sua pesquisa de mestrado sobre a Escola de Arte Granada, constata que:

É muito presente ali, na Escola Granada, a ideia de cura. Nícia, em sua entrevista, menciona um congresso de terapia em que se discutia se a cura era a retomada do processo evolutivo, criativo ou de aprendizagem – para ela, os três são no fundo a mesma coisa. A cura seria, portanto, desse ponto de vista, a retomada de um processo de desenvolvimento (GRILLO, 2012, p. 111).

Era como se eu tivesse entrado dentro de uma história e lá encontrasse um tesouro. Eu estava revivendo o encantamento com a fotografia, processo que vi se repetir tantas vezes, nos amigos fotógrafos, nos meus alunos, sendo que, desta vez, acontecia através de uma nova relação com as palavras e por meio de um processo significativo de ensino e aprendizagem da arte.

Segundo Regina Machado (2004, p. 31):

Esse aprendizado é significativo para nós quando ressoa, conversa com nossa história pessoal, quer dizer, é produto de uma ação conjunta de pensamento, sentimento, percepção, intuição e sensação. Tudo isso junto

realiza uma forma, uma imagem interna ou um conjunto delas. Mas é preciso que possamos enxergar na escuridão de nossa mina, passear com familiaridade pela nossa coleção, saber que são imagens que se repetem e variam infinitamente. O trabalho com a imaginação pode manter viva a chama da curiosidade.

Eu começava a ver, com o cantinho do olho, que a aprendizagem vivida com os contos de tradição oral, de alguma forma dialogava com a experiência na fotografia. Questionava-me por que o trabalho com a fotografia era tão significativo? O que acontecia quando uma pessoa se apaixonava por ela e, devido a essa paixão, mudava o rumo de sua vida, assim como se deu com Miguel Chikaoka, comigo e com tantos outros? Que processo de aprendizagem se estabelecia?

Os contos me levaram a compreender de um outro lugar as narrativas da imagem e, por meio deles, fui entendendo a necessidade de buscar recursos internos e externos para trabalhar com a fotografia. A professora Regina Machado nos apresentou o “esquema da torneira”. Ao realizar uma analogia do processo de ensino e aprendizagem com a sequência de um encanamento, foi possível investigar onde está a fonte do conhecimento, perceber como fazer uso dos recursos internos e externos, das potências, assim como também descobrir o caminho para a materialização desse conhecimento.

Essa experiência me permitiu entender como a intencionalidade e a devolução para o mundo desse mesmo conhecimento transformado podem construir as vias de uma nova fonte, reiniciando, portanto, todo o processo. O mergulho nesse trabalho foi bastante intenso, aqui comecei a perceber que meu projeto pessoal começava a virar conhecimento compartilhado. Durante a apresentação do trabalho para a turma, a professora o nomeou de “mirada epistemológica”.

Tal imersão iniciou-se a partir do “esquema da torneira” de uma outra aluna, que questionava a “porosidade dos canos” do seu próprio trabalho – curiosamente, no dia anterior, eu havia feito uma aula de dança na qual falamos sobre a porosidade dos ossos, na mesma medida em que eles produzem vida e são cheios de sangue. Também não pude deixar de fazer uma associação imediata do texto *Vai dizer que nunca sentiu uma fotografia desviar seu caminho?*, de Cláudia Linhares

Sanz¹⁶, com a relação visceral que tenho com fotografia, ambos fundamentais no meu caminhar de fotógrafa.

Para iniciar a construção dessa “mirada epistemológica” foi necessário olhar novamente para a fotografia que me move, aquela que continua dando sentido à minha existência. As fotos de câmeras tatuadas na pele foram a metáfora para minha fonte de conhecimento, os canos foram traduzidos em ossos desconexos, que representavam a desconstrução deste processo até então. E para completar o esquema, uma torneira elegante e antiga, de onde nada saía.

Fiz um verdadeiro estudo para o encanamento: investiguei quais canos utilizar e as melhores formas de suas junções. E o que antes era osso foi, pouco a pouco, se transformando em cano, até que uma gota de conhecimento começasse a sair desta torneira. Neste caso minha própria travessia, que se materializou nas frases iniciais e finais do livro *Grande Sertão: Veredas*, de Guimarães Rosa.

¹⁶ No texto, Cláudia Linhares trata da relação visceral que as pessoas podem estabelecer com a fotografia e, apoiando-se em Gilles Deleuze, afirma que a fotografia pode criar novos territórios e outras formas do corpo saber de si.

Figura 6 – Exercício realizado para a disciplina As Narrativas da Tradição Oral e a Formação de Educadores Artistas.

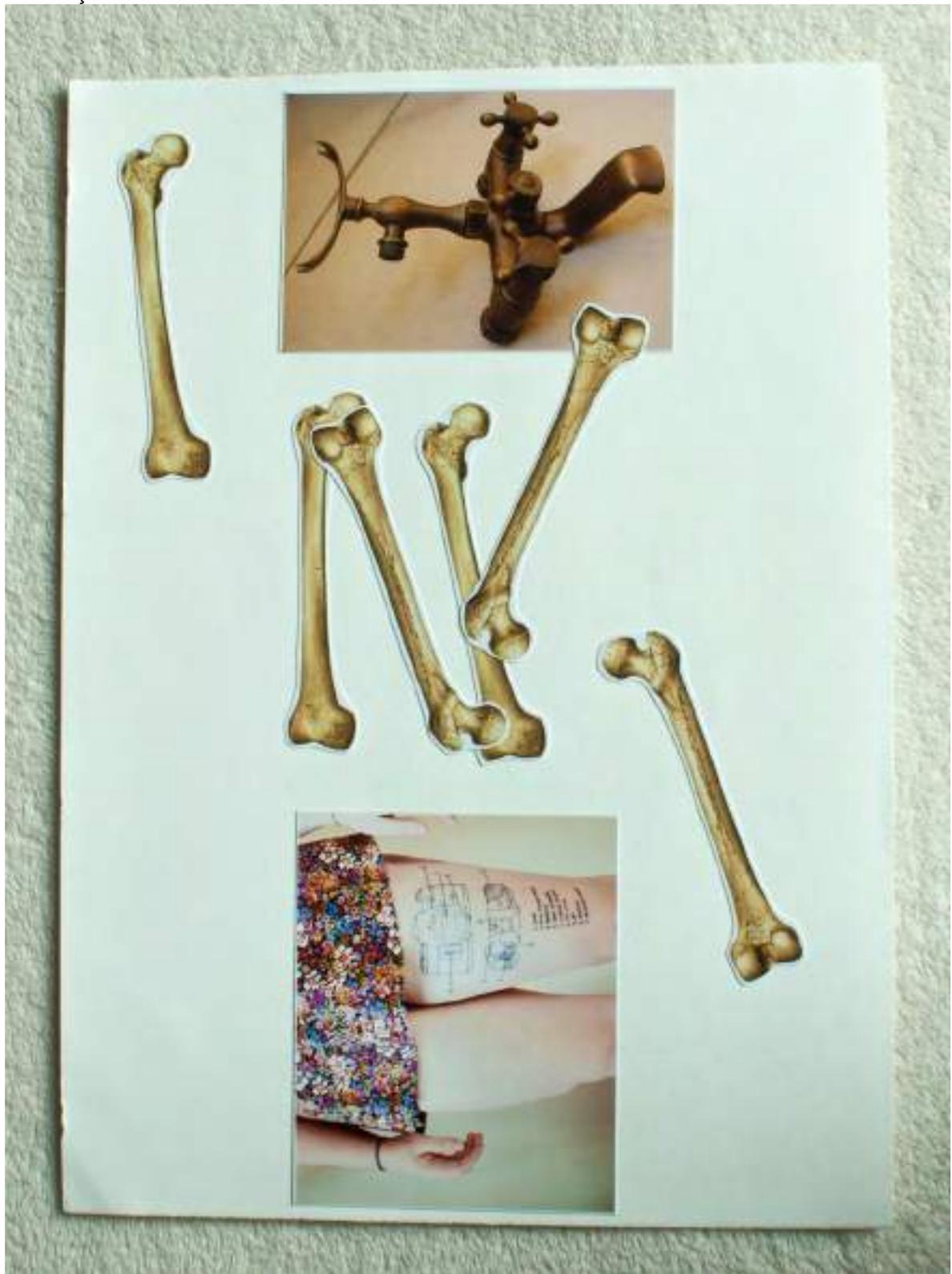


Foto: Val Lima.

Figura 7 – Exercício realizado para a disciplina As Narrativas da Tradição Oral e a Formação de Educadores Artistas.



Foto: Val Lima.

Figura 8 – Exercício realizado para a disciplina As Narrativas da Tradição Oral e a Formação de Educadores Artistas.



Foto: Val Lima.

Figura 9 – Exercício realizado para a disciplina As Narrativas da Tradição Oral e a Formação de Educadores Artistas.



Foto: Val Lima.

Figura 10 – Exercício realizado para a disciplina As Narrativas da Tradição Oral e a Formação de Educadores Artistas.

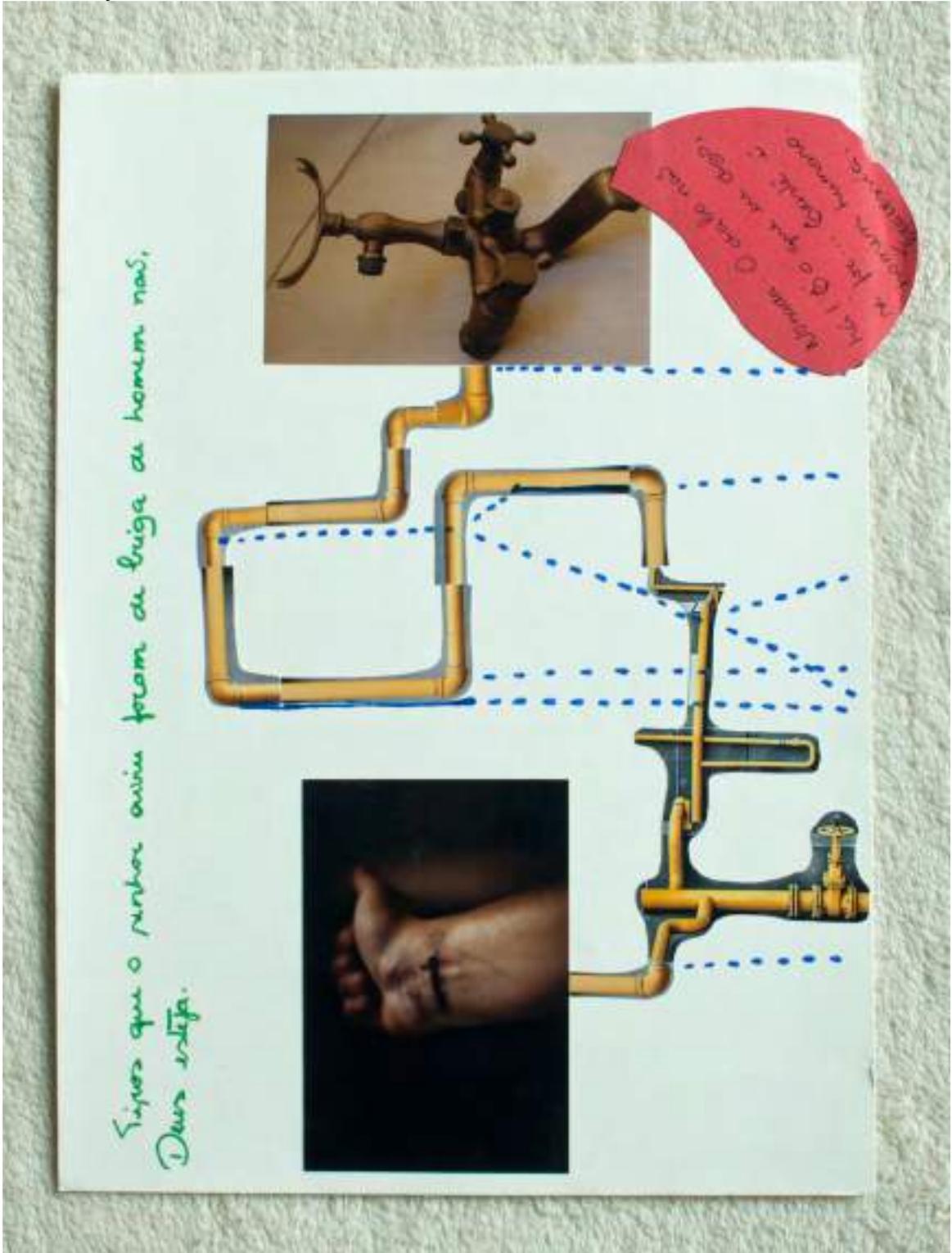


Foto: Val Lima.

A disciplina trouxe algumas contribuições que me ajudaram a pensar a pesquisa de outro ponto de vista e que continuam se desdobrando no meu processo criativo, pois as experiências vividas em sala de aula viraram instrumentos metodológicos. Primeiro, o “caderno de grudados”, onde “grudo” não apenas o trajeto que estou percorrendo, assim como crio espaços de investigação. O caderno se mostrou fundamental também para a resolução de conflitos, inquietações e angústias relacionadas à própria pesquisa, bem como para o desenvolvimento da minha poética enquanto fotógrafa. Também o adotei enquanto educadora, já costumava planejar e refletir sobre minhas aulas, mas, agora, o caderno ganhou espaço para a poesia que, conseqüentemente, é levada para a sala de aula.

A experiência da disciplina permitiu que a pesquisa ganhasse ainda mais sentido para mim mesma. A relação da professora Regina Machado com os contos tradicionais me devolveu uma palavra viva, saltitante, muito diferente da palavra-cadáver que tantas vezes dissequei durante a graduação. Foi quando compreendi que poderia estabelecer uma ponte entre as narrativas dos contos tradicionais e aquelas da fotografia.

Reverendo uma sessão do blog *Olhavê*¹⁷, chamada “A foto que eu queria ter feito”, percebi que também poderia estabelecer uma ponte entre a minha trajetória e o trabalho de Chikaoka. Nesta sessão do blog, os fotógrafos entrevistados eram convidados a apresentar uma fotografia de outro profissional que eles gostariam de ter realizado, no entanto, Miguel Chikaoka não apresenta uma fotografia, mas sim a poesia *O Vento*, de Manoel de Barros.

Aos poucos, fui juntando esses fios e compreendendo, de forma mais clara, o que eu queria saber sobre esses processos, “elaborando princípios e conceitos formados no caráter interdisciplinar do conhecimento humano” (MACHADO, 2004, p. 20).

IV. Estágio do Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE)

Durante o primeiro semestre de 2014, participei como aluna PAE da disciplina *Metodologia do Ensino das Artes Visuais com Estágios Supervisionados IV*, ministrada pela professora Sumaya Mattar. A disciplina está vinculada ao projeto de

¹⁷Fonte: Site OLHAVE.

extensão *Vivências com a Arte para Jovens e Adolescentes*, do Departamento de Artes Plásticas da ECA/USP, coordenado pela mesma professora.

O projeto, direcionado a um público de adolescentes entre 13 e 18 anos de idade, tem como principal objetivo¹⁸ propiciar experiências que os coloquem em contato com a arte, além de despertar o desejo pela apreciação e a construção de trabalhos artísticos. A partir de uma perspectiva interdisciplinar, o curso propicia aos adolescentes desenvolver uma trajetória poética própria por meio de produções que, naquele semestre, envolveram fotografia, literatura, cinema, dança e escultura, entre outras.

A característica da dinâmica de trabalho do projeto está na construção coletiva, tanto nos momentos de planejamentos dos encontros com os adolescentes, como na execução das propostas elaboradas e também na avaliação do trabalho realizado. A participação como educadora e aluna PAE preencheu algumas lacunas de minha formação enquanto artista educadora e fotógrafa. Esse projeto me ajudou a desmitificar os preconceitos e mitos que meu olhar ainda carregava para o trabalho do artista. Foi através dele que passei a entender como se dá, na prática, a construção de uma poética, fundamental para que eu me repensasse enquanto artista e pudesse vivenciar o desenvolvimento dos processos criativos dos alunos.

A experiência de um laboratório para experimentar a criação das aulas era extremamente potente. Para mim, parecia natural que este deveria existir em todos os cursos de licenciatura, de maneira que os alunos pudessem criar suas primeiras aulas de forma coletiva e com o auxílio do professor-supervisor.

Durante um mês nos encontramos a cada semana para descobrir o que possuíamos em comum, para, a partir de então, começar a planejar as aulas. Mesmo que eu já tivesse experiência com ensino, colocar-me no lugar de estagiária, de aprendiz, trouxe-me outra perspectiva. Uma alternância de papéis fundamental para compreender a relação dialética entre o professor e o aluno e entre o ensino e a aprendizagem.

Era um lugar para experimentação, como se nos movêssemos em um espaço de risco. Ao mesmo tempo, tínhamos a possibilidade de avaliar o trabalho de maneira coletiva, ao final de cada encontro, juntamente com um suporte teórico dado pela professora, o que nos permitia a construção de uma base sólida, mas

¹⁸ Fonte: Site ECA USP.

também flexível para a prática pedagógica de cada um. Este era também um espaço para o exercício da interlinguagem, da tolerância e da humildade, necessárias na convivência com pessoas de tão diferentes formações¹⁹.

O estágio foi também fundamental para o meu trabalho enquanto coordenadora de equipe. No Programa de Iniciação Artística (PIÁ), havia uma interessante função chamada Artista Educador Coordenador. Na prática, um educador do programa também era responsável pela equipe, no equipamento cultural, conhecendo de maneira profunda todas as questões do espaço, das turmas e dos demais educadores.

A experiência vivida no estágio foi fundamental para o trabalho com a minha equipe para que se constituísse sólida e pudéssemos construir importantes processos com as crianças, mesmo em situações de precariedade, como frequentemente encontramos no programa²⁰.

V. Reencontrando a fotografia

Ao longo da pesquisa, também pude estabelecer uma nova relação com a fotografia. No entanto, foi preciso reconhecer que era como se eu não pudesse ver, como se eu não enxergasse que havia sabedoria em mim.

Quando me pus a refletir sobre a vivência no curso *De Olhos Vendados*, especialmente, nas experiências da Ilha do Marajó²¹, percebi minha imensa dificuldade em me lançar nas experiências, de forma inteira e plena, e ir além de mim mesma, sem censuras, quando meus olhos estavam vendados. Aprofundar o que eu estava fazendo era uma necessidade.

Então, fui buscar em Miguel Chikaoka uma indicação do caminho. E assim ele fala: “Não preciso de tanta luz, e quanto mais escuro e com um pontinho de luz é que eu vou ver as coisas. Quando eu furei o olho com o *Hagakure*²², a ideia é que eu precisava furar o olho para poder enxergar através de um furinho, não preciso do olho inteiro” (CHIKAOKA, 2012, p. 140).

¹⁹ Neste semestre, matriculados na disciplina, havia alunos graduandos em Letras e Educação Física, além de uma artista circense, um mestrando em Letras e uma doutoranda em História da Arte.

²⁰ O trabalho realizado no PIÁ será tratado no terceiro capítulo.

²¹ As experiências vividas no curso *De Olhos Vendados* serão relatadas no primeiro capítulo.

²² Considerada uma das obras mais importantes de Miguel Chikaoka.

Era como se meu próprio corpo, com sua fotofobia, falasse a mim do caminho indicado por Chikaoka: talvez eu não precisasse de muita luz. Será que não havia chegado a hora de furar meu próprio olho, assim como o fez Miguel Chikaoka? Resolvi aplicar a mim mesma um exercício que costumo fazer com meus alunos, fotografar o próprio espaço e estabelecer novos olhares para o cotidiano. E fui fotografar a minha casa, para me reconhecer, para viver essa experiência, para criar uma outra intimidade com a luz, mas, ao invés da câmera, usei as palavras para registrar a imagem.

Pela manhã, a luz invade os quartos. Mesmo quando a janela externa está fechada, a luz faz seu caminho, direto, em diagonal pelas frestas, quase como se falasse da intimidade que é o momento logo ao acordar. Janelas abertas, essa luz invade o quarto, plena, ocupando todos os espaços, cegando, às vezes, ao incidir sobre alguma superfície reflexiva que esteja sobre a mesa. E é assim durante toda a manhã, mesmo quando os raios de sol já não mais invadem o quarto. Olhando o contraluz, essa mesma luz, enquadrada pela janela do meu quarto, me mostra um horizonte, tipicamente paulistano, com seus prédios, telhados, prédios em construção, a linha do trem. E se alcanço o olho ainda mais, posso ver muito, muito mesmo. Vejo pessoas, casas, árvores, uma vida cotidiana, posso saber do mundo, dos vizinhos. Posso ouvir o miado do gato da vizinha, ou o vizinho marceneiro cortando a madeira e o cheiro desta entrando pela casa.

A luz caminha ao longo do dia, revela outros espaços, apresenta outros lugares, indica que cada luz é necessária para uma situação. São 14 horas e os raios de sol começam a entrar pela janela da sala, atingem o sofá, com sua manta azul e almofadas pretas com bolinhas brancas. A planta, uma trepadeira apoiada em um aparador ao lado do estofado, brilha seu verde intenso e começa a se esparramar pelas revistas acolhidas em baixo deste. Essa é a luz de que mais gosto por causa dos desenhos que os raios de sol fazem no piso de madeira, ora retangulares, ora diagonais, depende da estação do ano. Essa mesma luz cria contrastes na cozinha. Resplandecendo a cor amarela da mesa, cria lugares escuros, enquanto outros, claros, dão a este cômodo um ar de amplitude por causa de todos os reflexos nas paredes de azulejo. As imagens se multiplicam.

Mas chega a noite e a cozinha esfria, todo o aconchego agora está escondido sob uma luz fria que tudo ilumina e que faria deste um lugar quase morto, não fosse

pela vida que se cria nele. Fico aqui pensando que talvez eu precise repensar essa iluminação. Mas nesse horário é a luz do altar que se destaca, das velas no hall de entrada, do espaço do sagrado, do que talvez seja a minha marca mais profunda pela casa. Volto-me para ela, para sua luz, e após esse reconhecimento, olho para mim como quem sabe que sabe, reconheço o meu saber.

Pego delicadamente o espinho da Tucumã, trazido de Belém. Sento ao lado do altar, respiro fundo e levo o espinho ao olho. Tenho medo. Medo da dor, do que virá, das transformações, mas, no meio desse medo, também encontro minha coragem. Abro bem o olho, não há excesso de luz, posso enxergar com clareza o caminho que estou prestes a seguir.

Imagens prontas, olhei para a casa de *A cabana*, poema de Max Martins, citado por Mariano Klautau Filho (2012, p. 124), no catálogo do III Prêmio Diário Contemporâneo de Fotografia, e que se refere a Miguel Chikaoka:

É preciso dizer-lhe que tua casa é segura
 Que há força interior nas vigas do telhado
 E que atravessarás o pântano penetrante e etéreo
 E que tens uma esteira
 E que tua casa não é lugar de ficar
 mas de ter de onde se ir

Sinto que essa pesquisa transformou-se na minha casa, esse lugar seguro de onde partir. Acredito que eu tenha conseguido, simbolicamente, furar meus olhos para poder ver melhor, para que a artista pudesse encontrar a educadora em outro lugar.

E agora, de “olhos furados”, com a exata medida da passagem da luz, assim como acontece durante o ato fotográfico, era preciso entender o processo de ensino e de aprendizagem da fotografia, aqui entendido como ensino e aprendizagem da arte, entender as questões que aproximam quem ensina de quem aprende, e também as especificidades do trabalho de Miguel Chikaoka. Era preciso elaborar toda a experiência vivida, refletir sobre as questões fundamentais para a prática pedagógica e entender o lugar do artista educador e da fotografia.

Observo que o reencontro com a fotografia se deu através desta pesquisa, uma experiência que me permitiu experimentar outra relação com a imagem fotográfica e também provar uma outra maneira de aprender e de ensinar. Sobre a etimologia da palavra experiência, Jorge Larossa (2002, p. 25) nos diz:

A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimental). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-européia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a idéia de travessia, e secundariamente a idéia de prova. Em grego há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percorrido, a passagem: *peirô*, atravessar; *pera*, mais além; *peraô*, passar através, *perainô*, ir até o fim; *peras*, limite. Em nossas línguas há uma bela palavra que tem esse *per* grego de travessia: a palavra *peiratês*, pirata. O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. A palavra experiência tem o *ex* de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o *ex* de existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “ex-iste” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente. (LAROSSA, 2002, p. 25).

E esta experiência de travessia, com seus sabores, perigos, limites e fascínio, levou-me até o escritor e fotógrafo Lewis Carroll e, conseqüentemente, ao encontro com Alice, personagem de seus livros e de suas fotografias. Carroll, mais conhecido por seus clássicos da literatura, começou a fotografar em 1855 e obteve um lugar de destaque na fotografia do século XIX, especializando-se em retratos. Muitas de suas imagens eram de Alice Liddel, a menina para quem Carroll escreveu *Alice no País das Maravilhas*, sua obra literária mais conhecida.

Essa relação de Carroll com a literatura e a fotografia, assim como a observação do retrato da menina Alice²³, que parece nos desafiar e nos convidar para o seu mundo, conduziu-me a relacionar a travessia para a “Casa do Espelho” – presente no livro *Através do espelho e o que Alice encontrou por lá* –, ao que acontece quando cruzamos a fronteira da fotografia e passamos a comungar de sua intimidade.

A travessia do espelho, que “começava a se desfazer lentamente, como se fosse uma névoa prateada e luminosa” (CARROLL, 2009, p.165), parece ser a metáfora mais adequada para o encontro que se estabelece quando penetramos no mundo fotografia, especialmente se pensarmos na magia que a névoa invisível dos sais de prata carrega durante o processo analógico de revelação.

Nas páginas que se seguem, o questionamento inicial sobre o que é e o que pode ser o processo de ensino e aprendizagem da arte foi estabelecido em torno da arte-educação e da fotografia. E o encontro destes dois mundos foi aqui tecido de

²³ Figura 11.

forma a contribuir para a uma melhor compreensão a respeito do ser humano, em permanente movimento de busca dos seus potenciais.

Ao longo do trabalho, outras perguntas surgem para provocar reflexões, à medida que relações de sentido vão sendo estabelecidas entre os pensamentos de vários autores. Juan Fontcuberta, Walter Benjamin e Vilém Flusser formam a base teórica, quando se trata de fotografia; John Dewey e Herbert Read sustentam o pensamento sobre a arte como base da educação; e John Berger e Fayga Ostrower alimentam as considerações sobre a percepção e o processo criativo. Paulo Freire é o autor cujas ideias alimentam toda a pesquisa.

A dissertação resulta não apenas em texto, mas também em imagens, a travessia também se fez em forma de fotografias e relatos poéticos. Viagens, entrevistas, conversas e a criação de algumas oficinas foram as metodologias utilizadas para entender o que se aprende com a fotografia, quais experiências ela pode proporcionar, que conhecimentos é capaz de produzir, como ela se relaciona com a educação e quais são as suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem da arte.

No capítulo *A fotografia em diálogo com o ensino da arte*, teço uma reflexão teórica e, a partir de um olhar para a história da fotografia, desenvolvo um pensamento sobre arte-educação partindo do conceito de John Dewey sobre experiência significativa, fundamental para a compreensão e o desenvolvimento do trabalho. Este conceito, mais o pensamento de Herbert Read, de que arte deve ser a base da educação, costuraram e deram contornos às experiências aqui relatadas.

No capítulo *Fotografia artesanal e sensorial: a prática educativa de Miguel Chikaoka*, apresento a trajetória de Miguel Chikaoka, a construção de sua prática pedagógica, seu trabalho como artista, a fundação da Associação Fotoativa e seu percurso como educador, além das reflexões sobre o processo de ensino e de aprendizagem da arte através da minha experiência como aluna do curso *De Olhos Vendados*, realizado entre fevereiro e março de 2014, na cidade de Belém.

No capítulo *Atravessando o espelho: a construção de uma poética-pedagógica*, exponho a construção da minha poética pedagógica a partir do trabalho desenvolvido no PIÁ, com base nos resultados dos estudos desenvolvidos.

Tudo isso configurou-se como ponto de vista para uma reflexão sobre a educação numa sociedade visual, cuja relação com a imagem já virou uma experiência cotidiana. Lançando um olhar mais apurado para o presente, a reflexão

final vale-se de um pensamento, no qual a vida se constitui de forma interdependente.

Capítulo 1 – A fotografia em diálogo com o ensino da arte

Figura 11 – Alice Liddel. Foto: Lewis Carroll.



Fonte: Site THE METROPOLITAN MUSEUM OF ART.

‘Oh, Kitty, como seria bom se pudéssemos atravessar para a Casa do Espelho! Tenho certeza de que nela, oh! há tantas coisas bonitas! Vamos fazer de conta que é possível atravessar para lá de alguma maneira, Kitty. Vamos fazer de conta que o espelho ficou todo macio, como gaze, para podermos atravessá-lo. Ora veja, ele está virando uma espécie de bruma agora, está sim! Vai ser bem fácil atravessar...’ Estava de pé sobre o console da lareira enquanto dizia isso, embora não tivesse a menor ideia de como fora parar lá. E sem dúvida o espelho *estava* começando a se desfazer lentamente, como se fosse uma névoa prateada e luminosa. No instante seguinte Alice atravessara o espelho e saltara lepidamente na sala da Casa do Espelho [...] Em seguida começou a olhar em volta e notou que o que podia ser visto da sala anterior era bastante banal e desinteressante, mas todo o resto era tão diferente quanto possível (CARROLL, 2009, p. 164-166).

A travessia da personagem Alice para a Casa do Espelho parece uma metáfora bastante adequada para se falar da fotografia. As questões ontológicas da imagem fotográfica estão diretamente ligadas com sua representação do real, no entanto, basta um olhar um pouco mais dedicado, como o de Alice, para percebermos que penetrar no universo da fotografia é experienciar nossos devaneios, nossa imaginação e nosso imaginário.

A fotografia nos faz sonhar e nos leva a uma travessia capaz de provocar aberturas e criar marcas que nos convidam à transformação. É como se um mundo novo fosse criado diante de nossos olhos, um mundo pelo avesso, tal qual o encontrado por Alice e também bastante semelhante ao do negativo de um filme fotográfico. Tudo ligeiramente igual, mas diferente.

Diante da infinidade de fotografias que fazem parte do nosso cotidiano, esta pesquisa limitou-se às imagens fotográficas que são capazes de modificar nossos sentidos, de nos provocar e de misturarem-se a outras experiências. São aquelas fotos que suscitam desejos, que se desdobram, alterando e reconstruindo mundos, criando também desconstruções e angústias, que desencadeiam outros afetos realizando, ainda que apenas no nível individual, algo além de suas funções mais básicas, como descrever, ilustrar, informar e registrar.

Ao longo de nossas vidas apenas algumas fotografias são capazes de gerar “em nós estados inéditos, estranhamentos, que irrompem o fluxo e dele nos descolam” (SANZ, 2009, p. 1). São imagens transformadoras:

Transformações? De todo o tipo. Visíveis, óbvias, mínimas, significativas: deslocamentos lentos, imediatos, submersos. Deslocamentos de mundo que fazem ver o filho da gente de outro modo. Fazem lembrar nossas próprias fotografias de um jeito que nunca fizemos. Remontam nossas ideias. Nos enjoam, voltam a aparecer num sonho. Fotografias que produzem sentidos inesperados: rompem o pretense equilíbrio de nossas vidas, nos desconcertam, nos sorriem. Imagens que fazem a gente gostar

de viver. Fotografias que pesam, exibem lacunas – tornam visível a morte. Nos fazem indignar. Promovem silêncios profundos (SANZ, 2009, p. 1).

É claro que existem fotografias que nada mudam, mas aquelas que nos interessam são as que transformam, que abrem a possibilidade para um novo mundo, gerando um sentido de existência em um presente tão esvaziado de significado. Não seria exagero afirmar que a fotografia tornou-se um exemplo bastante representativo e influente na forma de perceber e vivenciar o mundo contemporâneo, cujas imagens tornaram-se onipresentes e transformaram-se em um dos paradigmas da cultura dos séculos XX e XXI.

Não é muito difícil estabelecer uma relação deste paradigma imagético com a teoria proposta por Guy Debord (2013), a de uma sociedade do espetáculo. Debord (2013) afirma que a vida das sociedades, nas quais reinam as modernas condições de produção, apresenta-se como uma imensa acumulação de espetáculos. Para ele, tudo que era vivido diretamente, tornou-se uma representação.

As imagens que se destacaram de cada aspecto da vida fundem-se num fluxo comum, no qual a unidade dessa mesma vida já não pode ser restabelecida. A realidade considerada *parcialmente* apresenta-se em sua própria unidade geral como um pseudomundo *à parte*, objeto de mera contemplação. A especialização das imagens do mundo se realiza no mundo da imagem autonomizada, no qual o mentiroso mentiu para si mesmo. O espetáculo em geral, como inversão concreta da vida, é o movimento autônomo do não vivo (DEBORD, 2013, p. 13).

Um mundo transformado em imagens, quase com vida e motivações próprias, que gera um comportamento hipnótico, pois se serve da visão como sentido privilegiado. Ainda segundo Debord (2013), o espetáculo na sociedade corresponde a uma fabricação concreta da alienação. Ele é o capital em tal grau de acumulação que se torna imagem.

João-Francisco Duarte Jr. (2010) afirma que uma crise acomete nosso estilo moderno de viver e esta “precisa ser vista como diretamente vinculada a uma maneira de se compreender o mundo e de sobre ele agir” (DUARTE JR., 2010, p. 69).

[Esta] maneira que se veio identificando como tributária dessa forma específica de atuação da razão humana: a forma instrumental, calculante, tecnicista, de se pensar o real. Se há uma crise, esta deve ser primordialmente debitada àquele modelo de conhecimento que, originário das esferas científicas (nas quais, deixe-se claro, ele cumpre seu papel), com rapidez se espalhou por todos os interstícios de nossa vida diária, respaldando a economia, a produção industrial e mesmo a educação e a maioria de nossos atos cotidianos. [...] O fato é que o exponencial desenvolvimento tecnológico que estamos assistindo vem se fazendo acompanhar de profundas regressões nos planos social e cultural, com um

perceptível embrutecimento das formas sensíveis do ser humano se relacionar com a vida (DUARTE JR., 2010, p. 69-70).

As crises costumam ser excelentes oportunidades de aprendizado se estivermos dispostos ao mergulho, como se atravessássemos uma onda antes da arrebentação, caso contrário, podemos ser consumidos por ela. Mas qual o sentido dessa crise? O que podemos aprender com ela? De acordo com Duarte Jr. (2010), o mundo moderno está alicerçado numa tendência de “maior confiabilidade na descrição quantitativa do mundo em detrimento da qualitativa, o que significa uma migração da atenção humana dos sentidos e sensações – isto é, do corpo – para o cérebro” (DUARTE JR., 2010, p. 41), o que contribui para a dicotomia cartesiana que separa o corpo e a mente, tornando os sentidos algo não confiável.

Dentro deste contexto, em que se apresentam consequências socioculturais e antropológicas profundas, é corrente a ideia de vivermos em um mundo saturado de imagens. No entanto, contrariando este pensamento comum, a crítica de arte Maria Iovino nos propõe a seguinte reflexão:

Quando se insiste que o mundo está saturado de imagens, se trata precisamente do tipo de imagem insistente e evidente que nos cansam e estorvam pela sua carência de sentido, bem como por sua falta de sincronia com a gravidade ou a importância dos acontecimentos que enfrentam. Esta reclamação se invalida perante imagens apresentadas e despertadas pela arte, que são esclarecedoras e, por isso, ‘des-saturadoras’ e eminentemente necessárias. O exercício da inteligência e, sobretudo, da inteligência poética, é um dos suportes fundamentais da coexistência humana (IOVINO, apud GOUVÊA, 2011, p. 21).

Portanto, é preciso separar quais são as imagens carentes de sentido daquelas passíveis de nos despertar o exercício da inteligência. Faz-se necessário entender qual a potência da fotografia, que conhecimento ela é capaz de produzir, o que ela esconde e o que revela, que tipos de experiências pode nos proporcionar.

As fotografias são cheias de significados. São plurais, polissêmicas, ambíguas e subversivas. O fotógrafo Luís Humberto²⁴ (1984) bem define esta complexidade:

A fotografia inquieta por sua ambiguidade. Trabalha com a realidade, mas não é, nem ao menos, um elemento confiável como comprobatório de uma verdade. É uma transcrição livre e fragmentária de uma realidade, a partir de uma deliberação extremamente pessoal, de um interesse que pode ser

²⁴ Luís Humberto Martins Pereira, que assinava com o nome artístico de Luís Humberto, integrou o grupo de professores que fundou a Universidade de Brasília (UNB), formado em arquitetura, em 1959, pela Faculdade Nacional da Universidade do Brasil (atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)). Foi o primeiro professor titular de fotografia em uma universidade brasileira, em 1992. Desenvolveu uma intensa atividade como fotógrafo, especialmente da paisagem urbana de Brasília. Fonte: Site FUNARTE.

apenas momentâneo por uma coisa ou pessoa, algo singelo ou uma situação corriqueira que, resgatados de sua banalidade, ganham uma nova significação e podem, eventualmente, tornar-se uma síntese indicativa de uma realidade infinitamente mais complexa (HUMBERTO, 1984, p. 66).

Esse fascinante jogo de inquietação e questionamento que a arte da fotografia provoca nem sempre nos apresenta respostas, assim como tudo que é produto da sensibilidade humana. E isso também está refletido na relação que a grande maioria das pessoas tem com a imagem fotográfica, como se ela fosse um amigo virtual, que nos parece íntimo mas, de fato, não o conhecemos muito bem. Portanto, para entender melhor a fotografia, faz-se necessário compreender um pouco quais foram os caminhos percorridos pela fotografia nesses quase dois séculos de sua existência.

1.1 Olhando para a história

A fotografia surge em meados do século XIX, período em que vários pesquisadores trabalhavam de forma independente com o objetivo de fixar as imagens obtidas pela câmera obscura. Os conhecimentos necessários a sua criação já estavam disponíveis, o que explica porque várias pesquisas chegaram simultaneamente aos processos fotográficos de forma completamente independente²⁵.

No Brasil, em 1832, na atual cidade de Campinas, o francês Hercules Florence realizava suas pesquisas e também descobriu os processos de registro da imagem fotográfica, inclusive usando a palavra *photographia*, para denominá-los²⁶. Na Inglaterra, Fox Talbot fazia suas próprias investigações, chegando a uma espécie de negativo que permitia diversas reproduções de uma única imagem, chamado calotipia²⁷.

Paralelamente, na França, que aparece nos manuais como o berço da fotografia, Nicéphore Niépce realizou o que foi considerada a primeira imagem fotográfica, uma placa de prata recoberta com betume branco da Judeia (um

²⁵ Fonte: ENTLER, 2011b.

²⁶ Fonte: FERNANDES JUNIOR, 2010.

²⁷ Fonte: Site KODAK.

derivado de petróleo que endurece em contato com a luz), que foi exposta durante oito horas, resultando na fixação da imagem projetada dentro da câmara obscura²⁸.

Figura 12 – Vista da janela de Gras – considerada a primeira fotografia da história. Foto: Nicéphore Niépce.



Fonte: FONTCUBERTA, 2014, p. 10.

Philippe Dubois (1999) nos lembra que essa dimensão química do processo fotográfico recobre várias operações distintas, que tiveram de ser resolvidas sucessivamente:

Não se deve esquecer que a *formação* de uma imagem sobre um suporte coberto de sais de prata sensíveis à luz é uma coisa, mas que a *conservação* das impressões luminosas que surgem é outra [...] Em suma, é todo o problema da passagem da *exposição* da emulsão à *fixação* da imagem. E é apenas este último aspecto, o que permite registrar a imagem por um longo prazo, que faz com que se chegue de fato à fotografia (DUBOIS, 1999, p. 138).

²⁸Fonte: Site KODAK.

Voltando a Niépce, durante algum tempo ele manteve correspondência com Louis Daguerre, com quem firmou uma sociedade, em 1829, no intuito de aperfeiçoar a *heliografia*, como foi denominado seu processo fotográfico. Após a morte de Niépce, pouco depois do início da sociedade, Daguerre deu continuidade à pesquisa, trocando o betume da Judeia por prata polida e sensibilizada com vapor de iodo, criando uma película de iodeto de prata, com maior sensibilidade à luz, o que levou à possibilidade de controlar o tempo necessário para fixação da imagem.

Figura 13 – Imagem de um daguerreótipo.



Fonte: SONTAG, 2004.

Daguerre chamou sua invenção de daguerreótipo e o apresentou na Academia de Ciências de Paris, em 1839, período em que o governo francês disponibilizou a fotografia para o domínio público. Em pouquíssimo tempo, o daguerreótipo tornou-se um sucesso. Ele foi a primeira imagem fixa pela ação direta da luz, o primeiro processo fotográfico a ser comercializado (BENJAMIN, 1987).

Os daguerreótipos eram placas de prata, iodadas e expostas na câmera escura, que precisavam ser manipuladas até que pudessem reconhecer, sob uma

luz favorável, uma imagem cinza pálida. As peças eram únicas e não raro, guardadas como joias.

As pessoas não ousavam a princípio, olhar por muito tempo as primeiras imagens por ele produzidas. A nitidez dessas fisionomias assustava, e tinha-se a impressão de que os pequenos rostos humanos que apareciam na imagem eram capazes de ver-nos, tão surpreendentemente era para todos a nitidez insólita dos primeiros daguerreótipos (DAUTHENDEY apud BENJAMIN, 1987, p. 95).

Foi a modernidade que criou condições para o desenvolvimento contínuo e acelerado da fotografia e foi a própria fotografia quem contribuiu para a imagem da moderna sociedade industrial. Segundo Walter Benjamin (1987), esse mesmo desenvolvimento, no entanto, por muito tempo excluiu qualquer investigação retrospectiva: “é o que explica porque as questões históricas, ou filosóficas, se se quiser, suscitadas pela ascensão e declínio da fotografia, deixaram durante muitas décadas de ser consideradas” (BENJAMIN, 1987, p. 91).

Segundo André Rouillé (2009), as imagens fotográficas correspondiam à necessidade de representação da sociedade moderna e sua legitimação enquanto atividade cultural e artística é recente, por volta do início da década de 1970. No começo dos anos 1980, enquanto se afirmava uma cultura fotográfica, foi publicada uma série de obras e textos, cujo propósito era recorrer à noção de marca, de rastro ou de índice. Tais teorias acabaram alimentando um pensamento global e abstrato, ao “propor uma abordagem totalmente idealista, ontológica, da fotografia; de relacionar as imagens à existência prévia das coisas, cujas marcas elas, passivamente, apenas registraram” (ROUILLÉ, 2009, p. 17).

Curiosamente, os autores que mais defenderam a ideia de representação na fotografia foram aqueles que se tornaram mais populares. Essa leitura ontológica dominou o discurso do que seria o ato fotográfico. De acordo com Rouillé, tal teoria recusa as singularidades e os contextos e coloca sua atenção exclusivamente na essência da fotografia, o que traz como consequência reduzi-la ao funcionamento elementar do seu dispositivo, à sua mera expressão de impressão luminosa, de índice, de mecanismo de registro, construindo seu paradigma a partir do grau zero, do seu princípio técnico, muitas vezes confundido com um simples automatismo.

Essa crença na imagem fotográfica como um mero registro das coisas existentes repousava não apenas no seu dispositivo técnico, capaz de produzir uma imagem completamente mecânica, mas também na estreita relação com a

sociedade industrial, que “representava para a fotografia sua condição de possibilidade, seu principal objeto e seu paradigma” (ROUILLÉ, 2009, p.30).

Figura 14 – *Carte de visite* de D. Pedro II.



Fonte: LISSOVSKY, 2011.

Quanto à industrialização da fotografia, esta ocorreu uma década depois da sua descoberta, tendo os *carte de visite* contribuído de maneira significativa para a tornarem popular. Os *carte de visite* eram, geralmente, fotografias reveladas em albumina²⁹, coladas em um cartão de papel rígido de tamanho 10 X 6,5 cm, aproximadamente. Esta técnica popularizou a arte do retrato e conferia distinção

²⁹ O papel albuminado foi o mais utilizado em cópias fotográficas até 1890. Possui este nome porque recebia uma camada de albúmen, substância obtida diretamente da clara do ovo que forma uma camada adesiva transparente e que mantém em suspensão sobre a superfície do papel a substância formadora da imagem fotográfica processada, isto é, a prata metálica. Fez sucesso devido à sua superfície bastante uniforme e regular, o que proporcionava uma fineza de detalhes superior à fineza dos papéis usados até então. Fonte: Site IMS.

social às pessoas fotografadas. Como seu padrão era universal, a troca dos *carte de visite* entre amigos, familiares e colecionadores do mundo todo passou a ser algo relativamente comum.

Mas a fotografia nem sempre foi vista com bons olhos. Walter Benjamin (1987) nos diz que os inúmeros debates realizados no século XIX não conseguiram libertar-se de um esquema grotesco para combater a invenção diabólica francesa e cita um trecho publicado no jornal *Leipziger Anzeiger*:

Querer “fixar efêmeras imagens de espelho não é somente uma impossibilidade, como a ciência alemã o provou irrefutavelmente, mas um projeto sacrilégio. O homem foi feito à semelhança de Deus, e a imagem de Deus não pode ser fixada por nenhum mecanismo humano. No máximo, o próprio artista divino, movido por uma inspiração celeste, poderia atrever-se a reproduzir esses traços ao mesmo tempo divinos e humanos, num momento de suprema solenidade, obedecendo às diretrizes superiores do seu gênio, e sem qualquer artifício mecânico” (BENJAMIN, 1987, p. 92).

Sobre o texto citado acima, Benjamin (1987) comenta que foi com este conceito fetichista de arte que se debateram teóricos da fotografia durante quase 100 anos, naturalmente sem chegar a qualquer resultado. No entanto, de acordo com Juan Fontcuberta (2010, p. 21), a citação de Benjamin é falsa: “esse jornal nunca existiu. Numerosos tratados de história da fotografia [...] reproduziram-na sem ter comprovado as fontes originais e na ausência de verificação, o texto acabou ficando historicamente legitimado”. De acordo com Fontcuberta, Benjamin retirou essa entrevista da biografia que Karl Dauthendey fez de seu pai, o fotógrafo Max Dauthendey.

Fontcuberta (2010) acredita que o conteúdo dessa citação e a credibilidade que lhe foi concedida, coincide “com o horror à câmera e o repúdio generalizado a se deixar fotografar, tão habitual em povos primitivos (e não tão primitivos) conforme reconhecem os antropólogos” (FONTCUBERTA, 2010, p. 21). Uma ideia que ainda se faz presente entre nós de múltiplas maneiras: o olho gordo, o mal olhado, o medo de ter a alma aprisionada na imagem, os espelhos utilizados em algumas culturas como forma de repelir as coisas ruins.

Diferentemente do entusiasmo de Benjamin, Charles Baudelaire (2007), em artigo intitulado *O público moderno e a fotografia*, demonstra o quanto a fotografia foi mal recebida por intelectuais e artistas do século XIX. Segundo Ronaldo Entler (2013, p. 1), “o alvo de Baudelaire não é propriamente a fotografia. Ela é apenas sintoma de um problema maior que ele observa: o gosto pelo banal e o recurso a um

realismo vulgar que se manifesta nas pinturas que ele encontra no *Salon* de 1859”, como podemos verificar no trecho a seguir:

“Creio na natureza e creio somente na natureza (há boas razões para isso). Creio que a arte é e não pode ser outra coisa além da reprodução exata da natureza (um grupo tímido e dissidente reivindica que objetos de caráter repugnante sejam descartados, como um penico ou um esqueleto). Assim, o mecanismo que nos oferece um resultado idêntico à natureza será a arte absoluta”. Um Deus vingador acolheu as súplicas desta multidão. Daguerre foi seu Messias. E então ela diz a si mesma: “Visto que a fotografia nos dá todas as garantias desejáveis de exatidão (eles creem nisso, os insensatos), a arte é a fotografia” (BAUDELAIRE apud ENTLER, 2013, p. 1).

Segundo Entler (2013), na prática, Baudelaire ironizava o discurso que ajudava a difundir a fotografia:

Baudelaire não via um destino promissor para uma imagem que era orgulhosamente apresentada como emblema dos progressos técnicos: “que ela retorne ao seu verdadeiro dever, que é o de ser a serva das ciências e das artes, a mais humilde das servas”. De fato, a fotografia se afirmava no momento certo, mas com os argumentos errados. E o que nos assombra em Baudelaire é, no final das contas, o modo como ele expõe o desconforto histórico que marca esse lugar demasiadamente pequeno que foi dado à fotografia (ENTLER, 2013, p. 1).

O surgimento da fotografia exerceu também uma grande influência sobre a pintura. Neste período, os ateliês estavam se abrindo à pintura ao ar livre e esta começando a se abrir a novas perspectivas de pintores mais progressistas. Walter Benjamin (1987) nos diz que, desse ponto de vista, a pintura tinha abdicado em favor da fotografia e que a grande vítima da fotografia não foi a pintura de paisagem, mas sim o retrato em miniatura. “A evolução foi tão rápida que por volta de 1840 a maioria dos pintores de miniaturas se transformaram em fotógrafos, a princípio de forma esporádica e pouco depois exclusivamente” (BENJAMIN, 1987, p. 97).

A experiência adquirida e seu ofício original foi-lhes muito útil, embora o alto nível do seu trabalho fotográfico se deva mais à sua formação artesanal que à sua formação artística. Essa geração de transição só desapareceu gradualmente. Uma bênção bíblica parece ter favorecido esses primeiros fotógrafos: os Nadar, os Sterlzner, os Pierson, os Bayard, chegaram todos aos noventa ou cem anos. Mas finalmente os homens de negócios se instalaram profissionalmente como fotógrafos, e quando, mais tarde o hábito do retoque, graças ao qual o mau pintor se vingou da fotografia, acabou por generalizar-se, o gosto experimentou uma brusca decadência. Foi nessa época que começaram a surgir os álbuns fotográficos (BENJAMIN, 1987, p. 97).

John Berger (1982) afirma que a invenção da câmera fotográfica modificou nossa maneira de ver. “O visível veio a significar para nós algo de diferente e isso refletiu-se imediatamente na pintura” (BERGER, 1982, p. 22).

O aparecimento da máquina fotográfica também modificou o modo de ver quadros pintados antes da sua invenção [...] A singularidade de qualquer

pintura fazia parte da singularidade do local onde se inseria. Por vezes, a pintura era transportável; mas nunca podia ser vista em dois locais ao mesmo tempo. Quando a máquina fotográfica reproduz um quadro, destrói a singularidade da sua imagem. Daí resulta que o seu significado se modifica ou, mais exatamente, se multiplica e fragmenta em muitos significados (BERGER, 1982, p. 23).

Com o avanço da fotografia na sociedade moderna, as questões técnicas marcaram diferença, pois estas imprimem-se na estética da imagem. As primeiras fotografias de ruas, por exemplo, nos dão a ideia de que as cidades eram vazias, no entanto, o que essas imagens revelam é que não havia tecnologia suficiente para que se congelasse o movimento das pessoas.

As primeiras chapas de vidro³⁰ eram pouco sensíveis à luminosidade, levando o fotógrafo a estabelecer uma condição de isolamento, onde nada pudesse retirar a concentração necessária durante os longos tempos de pose para a foto. Foram então criados acessórios para ajudar a feitura da fotografia, como encostos para a cabeça do fotografado, com o intuito de manter a pessoa muito tempo em pé, sem se mover.

A síntese da expressão obtida à força pela longa imobilidade do modelo, é a principal razão pela qual essas imagens, semelhantes em sua simplicidade a quadros bem desenhados ou bem pintados, evocam no observador uma impressão mais persistente e mais durável que as produzidas pelas fotografias modernas (ORLIK apud BENJAMIN, 1987, p. 96).

Havia um conjunto de apoios, de roupas, de cenário e de iluminação que forneciam uma certa aura para a fotografia. Para Benjamin foram os longos períodos de exposição que deram a esses negativos uma aura de grandeza.

Walter Benjamin acredita que o decisivo na fotografia é a relação do fotógrafo com a sua técnica. E sobre essa decisiva ligação, ele faz referência ao fotógrafo Eugène Atget:

As fotos parisienses de Atget são precursoras da fotografia surrealista [...] Foi o primeiro a desinfetar a atmosfera sufocante difundida pela fotografia convencional, especializada em retratos [...] Ele saneia essa atmosfera, purifica-a: começa a libertar o objeto de sua aura, nisso consistindo o mérito mais incontestável da moderna escola fotográfica [...] Ele buscava coisas perdidas e transviadas, e, por isso, tais imagens se voltam contra a

³⁰ As placas de vidro recebiam uma camada de colódio (nitrito de celulose dissolvido em éter e álcool) contendo iodeto de potássio. Em seguida, eram imersas num banho de nitrato de prata. A exposição devia ser feita com a placa ainda úmida, e o negativo era revelado imediatamente depois, numa solução ácida de sulfato de ferro, sendo, em seguida, fixado numa solução de cianeto de potássio. Fonte: Site IMS.

ressonância exótica, majestosa, romântica, dos nomes de cidades; elas sugam a aura da realidade como uma bomba suga a água de um navio que afunda (BENJAMIN, 1987, p. 100-101).

Compreendo que Atget libertou o objeto fotografado de sua aura, algo extremamente importante para a fotografia. Durante mais de um século, o objeto exerceu hegemonia quase que absoluta na fotografia, “seja porque sua própria natureza tecnológica impeliu a isso – como pensam alguns – ou simplesmente porque determinados usos históricos assim o propiciaram – como pensam outros” (FONTCUBERTA, 2010, p.15).

Essa hegemonia do objeto me leva a acreditar que ela atrasou o desenvolvimento da estética da fotografia, ou mesmo dos processos de criação dos artistas. Em conversa com o fotógrafo João Castilho³¹, durante o Festival Paraty em Foco³², em 2014, ele observa como essa questão interferiu em seu processo criativo:

No começo eu costumava falar que a fotografia era um álibi para me mover... Eu não sou um fotógrafo com um “F” maiúsculo, como os meus amigos são, eu sempre fui péssimo tecnicamente, em termos de apuro técnico formal... Graças a Deus eu sou um péssimo fotógrafo. E isso para mim é muito importante. Eu tentei ser fotógrafo: eu fiz o Curso Abril, eu fiz o curso de jornalismo, eu tentei trabalhar para jornal, eu fui sempre recusado em tudo isso... eu tentei ser um fotógrafo, mas eu não consegui. Então, de certa forma, eu sou um fracassado nesse sentido, o que pra mim foi muito bom porque demorou, mas eu descobri o que realmente me dava prazer, que é a liberdade de criação, sem amarras, sem guetos, sem dogmas, sem “ter que”... A fotografia [fotojornalismo, fotografia documental], que eu acho que é uma fotografia meio perversa, que é uma fotografia dogmática, uma fotografia eurocêntrica, pseudo-humanitária, por onde eu acabei entrando, me tirou tempo, porque eu acabei vivendo num meio dogmático, aí para você se livrar dessas amarras, dessas expectativas que se criam em torno de você, e da sua própria cobrança, uma coisa muito interna também... Eu demorei, eu acho que cheguei tarde... eu gostaria de ter tido essa iluminação, de descobrir onde eu gosto de fazer, como eu gosto de fazer e o que eu gosto de fazer, com plena liberdade, eu gostaria de ter descoberto isso bem antes.

O curador John Szarkowski, por exemplo, pensava que “a história da fotografia é a história do fotografável” (apud FONTCUBERTA, 2010, p. 16) e, de tão

³¹ João Castilho é artista visual, trabalha com fotografia, vídeo e instalação. Realizou diversas exposições individuais e coletivas no Brasil e no exterior. Recebeu os prêmios Funarte Marc Ferrez de Fotografia, em 2010, e o Prêmio Conrado Wessel de Arte, em 2008. É graduado em Comunicação e Artes pela PucMinas, mestre em Artes Visuais pela UFMG e especialista em Artes Plásticas e Contemporaneidade pela Escola Guignard. Fonte: Zum Revista de Fotografia, nº 1, 2013.

³² Entrevista para a sessão *Autografia* do site 7fotografia.com.br, ainda não publicada, realizada em setembro de 2014, durante o 10º Festival Internacional de Fotografia Paraty em Foco.

introjetado esse conceito, como escapar da pergunta: se tudo já foi fotografado, para que continuar fotografando? O que ainda há para fotografar?³³

Durante muito tempo a fotografia foi entendida como uma forma da natureza representar a si mesma, pressupondo uma ausência de interpretação, ou seja, de intervenção de quem operava a câmera. Essa noção de objetividade fundamentou a implantação social da fotografia na sociedade moderna, como se fosse a câmera que fizesse todo o trabalho para nós. Em 1888, A Kodak fabricou um novo tipo de câmera, leve e pequena, carregada com um rolo de papel para 100 exposições, criando um mercado completamente novo e transformando em fotógrafos aqueles que só queriam fazer algumas imagens. E sua sugestiva propaganda nos dizia: você aperta o botão, nós fazemos o resto³⁴.

Figura 15 – Propaganda da Kodak.



Fonte: LIMA, 2012, p. 1.

Voltando um pouco no tempo, mas ainda tratando das mesmas questões levantadas por João Castilho, Juan Fonttcuberta (2010, p.20) aponta que a partir de

³³ Foi apenas durante a vivência desta pesquisa que pude entender o quanto essa fotografia eurocêntrica, centrada na predominância do objeto, pode cercear o processo criativo dos fotógrafos. Como integrante do coletivo 7Fotografia pude ter contato com muitos fotógrafos e costumo observar que essa questão é latente para muita gente, por mais que pouco se fale sobre ela.

³⁴Fonte: Site KODAK.

1861 os críticos começaram a questionar se a fotografia, que até então se contentava em representar a verdade, também não poderia ampliar seus horizontes. Iniciava-se aqui uma reclamação sobre autoria da imagem, a partir da ideia, ainda comum, da neutralidade do operador da câmera.

Devemos enterrar a falácia de que o procedimento fotográfico é “natural”, “automático”, “espontâneo”, carente de filtros culturais ou ideológicos. Talvez o que aconteça seja justamente o contrário e que detrás dessa suposta transparência se esconda o complexo dispositivo que inculque um determinado “*état d’esprit*” diante de uma imagem reconhecida como “fotográfica” (FONTCUBERTA, 2010, p. 20).

A fotografia documental determinava uma atitude neutra para o fotógrafo, de não intervenção e obediência às convenções de representação, mas muitos deles, incomodados com a hegemonia da fotografia documental, reagiram e assim deslocaram seus interesses para suas próprias experiências de realidade.

Fontcuberta (2010) nos fala de um “documentalismo subjetivo”. Segundo ele, os fotógrafos passaram a retratar paisagens urbanas, “cada autor escolhia microcosmos com os quais se sentia identificado. O resultado era que cada vez mais o subjetivo prevalecia sobre o documental, o abstrato sobre o descritivo, até que o próprio termo ‘documentação’ caísse em descrédito” (FONTCUBERTA, 2010, p. 67).

É Fontcuberta (2010) quem nos diz que os anos 1980 trazem o encerramento do “documentalismo subjetivo”. Devido ao panorama político e social dessa década, que implicou em rupturas e em materialização de grandes ameaças, como a aids, a queda do muro de Berlim, o fim da ditadura militar no Brasil etc., isso também foi refletido pela fotografia, especialmente, nos novos usos das técnicas do século XIX, como calotipia³⁵, assentando, segundo Fontcuberta, um “contraponto teórico à noção modernista do ‘instante decisivo’” (FONTCUBERTA, 2010, p. 71).

Em 1952, o fotógrafo francês Henri Cartier-Bresson publicou um texto que tornou-se quase um dogma na fotografia: *o instante decisivo*. Nele, além de discorrer sobre a reportagem, o tema, a composição e a técnica, Bresson se apoia na ideia de que há um momento determinante que o fotógrafo deve tentar capturar. Cartier-Bresson, que antes era pintor, defende que é preciso aproximar-se sigilosamente do tema fotografado, respeitar a luz, sem fazer uso do *flash* e afirma que o trabalho do

³⁵ A calotipia é, hoje, um processo alternativo de fixação da imagem fotográfica, com negativos feitos em papel, cujo resultado positivado confere ao original resultante texturas próprias do processo. “Os positivos seriam revertidos a tonalidades sépia ou pardas que igualmente rememoravam o tom das fotografias antigas” (FONTCUBERTA, 2010, p. 68).

fotógrafo “liga-se muito às relações que se estabelecem com as pessoas” (CARTIER-BRESSON, 2004, p.19).

Bresson dedicava uma atenção especial à composição. Para ele a fotografia era o reconhecimento “de um ritmo de superfícies, de linhas ou de valores; o olho recorta o objeto e o aparelho só tem de fazer seu trabalho: imprimir a decisão do olho na película” (CARTIER-BRESSON, 2004, p.24). E considerava a fotografia o reconhecimento simultâneo “de uma organização rigorosa das formas percebidas visualmente” (CARTIER-BRESSON, 2004, p.29).

Retomando a ideia do “documentalismo subjetivo”, a que se refere Fontcuberta, havia uma volta à simplicidade das origens do processo fotográfico, por um lado contestando a tecnologia e, por outro, uma vontade de aprofundar os procedimentos considerados superados e obsoletos.

Trata-se, sem dúvida, da saída para um esgotamento e saturação paulatina. Isto, que é aplicável a todos os âmbitos da criação, nos permite comprovar, se nos atermos à fotografia, que as vias consolidadas com as vanguardas históricas sofreram enorme desgaste. O afã por imergir na verdadeira substância do fotógrafo conduziu – pensemos no corpus iniciado por Eugene Atget e Alfred Stieglitz e prosseguido por Albert Renger-Patzsche e Edward Weston – à sobrevalorização de uma série de qualidades: máxima resolução, fiel tradução da escala tonal, instantaneidade etc. Definitivamente, um repertório programático segundo o qual os fotógrafos teriam assumido a origem óptico-mecânica de seu meio (FONTCUBERTA, 2010, p. 71-72).

Até então, havia um modelo de fotografia guiado pela perfeição e pela exatidão, reflexo da objetividade fotográfica. A câmera estava, e está cada vez mais, programada para produzir certos tipos de imagens que correspondem a algumas convenções gerais. E os “erros”, os desvios dos códigos convencionados, quase sempre resultam num uso não programado do aparelho, num desvio do seu programa. Fontcuberta aponta que a câmera impõe suas próprias regras à vida, mas “o fotógrafo nunca pode ser um *outsider*” (FONTCUBERTA. 2010, p.75).

A partir da década de 1990, começamos a assistir a uma revolução propiciada pela tecnologia digital e pela explosão das telecomunicações, trazendo consigo a *cibercultura* e as redes sociais. Neste momento de constituição da sociedade informacional e tecnológica, a supressão das fronteiras entre as diferentes linguagens torna a tarefa de definir a fotografia cada vez mais árdua.

A experiência visual da fotografia sempre esteve ligada aos valores de registro, verdade, memória, arquivo, identidade etc., que apoiaram ideologicamente a fotografia no século XIX, e esses mesmos valores foram transferidos para a

fotografia digital, que surgiu com a mudança do paradigma tecnológico, trazida pelo século XXI.

Assim como aconteceu com a fotografia analógica, a fotografia digital também é consequência do nosso panorama social, político e econômico, que privilegia a informação, a virtualidade e a liquidez. Seu material não é mais químico, mas uma linguagem binária, de códigos e algoritmos, composto por uma imagem sem matéria, constantemente compartilhada, que privilegia a continuidade e a narrativa. Talvez, uma das primeiras questões trazidas pela fotografia digital tenha sido o desvelamento do ato fotográfico. O público leigo descobriu as manipulações que sempre foram operadas na construção de toda imagem fotográfica.

Segundo Fontcuberta (2012, p. 62), a fotografia digital “não constitui uma simples transformação da fotografia fotoquímica, mas introduz toda uma nova categoria de imagens que já devem ser consideradas ‘pós-fotográficas’”.

Definitivamente, o que confere uma identidade peculiar à fotografia digital é a transubstancialidade de sua estrutura íntima: a substituição de sua partícula química pelos *bits* de informação. Talvez o olho nu não seja capaz de perceber essa diferença, mas nos encontramos na presença de um meio em transição, um híbrido entre os meios analógicos e digitais. Da mesma forma que desde o primeiro terço do século passado a fotografia representou a pedra angular da cultura visual da modernidade, uma cultura “óptica”, apoiada no predomínio da observação empírica, a pós-fotografia ocupa uma posição paralela na nova cultura do virtual e do especulativo (FONTCUBERTA, 2012, p. 63).

As mudanças provocadas pela fotografia digital nos trouxe, sem dúvida, uma outra relação com a imagem. A familiaridade do público leigo com a técnicas e manipulações das imagens, devido à própria tecnologia digital, provocou uma mudança de paradigma na recepção da imagem. Hoje, tudo é fotografável e pode, na verdade deve, ser compartilhado. Há uma grande variedade de redes sociais e sites onde as fotografias podem ser publicadas e os programas dos aparelhos, literalmente, estão nas pontas dos nossos dedos.

É como se as fotografias confirmassem nossa necessidade de afirmar a realidade, dilatando a própria experiência do vivido:

Transmitir e compartilhar fotos funciona então como um novo sistema de comunicação social, como um ritual de comportamento que está igualmente sujeito a normas particulares de etiqueta e cortesia. Entre estas normas, a primeira estabelece que o fluxo de imagens é um indicador de energia vital, o que nos devolve ao argumento ontológico inicial do “fotografo, logo existo” (FONTCUBERTA, 2012, p. 33).

Parece que o ditame do “instante decisivo” perdeu sua importância, a relação com a imagem digital multiplica as possibilidades de criação e fazer uma fotografia,

hoje, implica em não apenas efetuar o registro da situação, mas também torna-se uma parte importante da experiência. “Agora devemos pensar o contrário: é algo da fotografia que se incrusta no referente. Não existem mais fatos desprovidos de imagem, e a documentação e transmissão do documento gráfico já não são fases indissociadas do mesmo acontecimento” (FONTCUBERTA, 2012, p.30).

1.2 As imagens da fotografia

John Berger nos diz que “embora todas as imagens corporizem um modo de ver, a nossa percepção e a nossa apreciação de uma imagem dependem também do nosso próprio modo de ver” (BERGER, 1982, p.14). Partindo desta premissa e tomando a fotografia como uma imagem esclarecedora que provoca o exercício da inteligência, o que a diferencia das outras imagens? Como a fotografia pode educar nosso olhar?

Se a nova linguagem de imagens fosse utilizada de outro modo, conferiria, pelo seu uso, uma nova forma de poder. Poderíamos, através dela, iniciar a definição das nossas experiências, com maior rigor, em áreas onde as palavras não são adequadas (ver começa antes das palavras). Não só a experiência pessoal como também a experiência histórica, essencial da nossa relação com o passado: ou, melhor dizendo, a experiência de procurar dar um significado às nossas vidas, tentar compreender a história, da qual podemos tornar-nos os agentes dinâmicos (BERGER, 1982, p.37).

Berger afirma que “a fotografia tomou o lugar da pintura a óleo, como fonte principal da imaginária visual” (BERGER, 1982, p.88). E para François Soulages (2010, p.14):

Em todo caso, a fotografia é uma oportunidade para o poeta, uma chance para o artista, um privilégio para o homem em geral. As obras fotográficas, por sua beleza e seu sublime, demonstraram que a arte fotográfica existe; portanto, é uma necessidade para o filósofo confrontar-se com ela um dia, porque os desafios são fundamentais: são existenciais, estéticos e epistemológicos [...] Tal reflexão filosófica permite, assim, interrogar não só a fotografia e a arte, mas também as relações dos homens com o mundo, com as representações e consigo mesmos.

Vilém Flusser (2011), no livro *A filosofia da caixa preta*, apresenta-nos uma reflexão sobre o mundo das imagens, sua onipresença e seu impacto sobre os homens. Para Flusser, a fotografia inaugura um novo tipo de imagem, a imagem técnica e esta invenção, uma revolução fundamental na nossa estrutura cultural, seria tão importante quanto a invenção da escrita linear, que inaugura a História propriamente dita (FLUSSER, 2011).

A intenção de Flusser (2011) é contribuir para um diálogo filosófico sobre o aparelho, em função do qual vivemos na atualidade e, toma como pretexto para esta reflexão, a fotografia, assim como sugere François Soulages.

Flusser nos diz que a invenção das imagens técnicas introduziria “um modo de ser ainda dificilmente definível” (FLUSSER, 2011, p. 15) e nos apresenta quatro conceitos-chave para a compreensão de uma filosofia da fotografia: *imagem*, *aparelho*, *programa* e *informação*, os quais, se observados mais de perto, revelam os espaços em comum, circulares:

Imagens são superfícies sobre as quais circula o olhar. *Aparelhos* são brinquedos que funcionam com movimentos eternamente repetidos. *Programas* são sistemas que recombina constantemente os mesmos elementos. *Informação* é epíclito negativamente entrópico que deverá voltar à entropia da qual surgiu. Quando refletimos sobre os quatro conceitos-chave, estamos no chão do eterno retorno, sobre o qual nos coloca a fotografia (FLUSSER, 2011, p. 102).

O tempo do eterno retorno, para Flusser, é o tempo projetado pelo olhar ao ver a superfície da imagem:

O olhar tende a voltar sempre para elementos preferenciais. Tais elementos passam a ser centrais, portadores preferenciais de significado. Deste modo, o olhar vai estabelecendo relações significativas. O tempo que circula e estabelece relações significativas, é muito específico: tempo de magia [...] no tempo da magia, um elemento explica o outro, e este explica o primeiro. O significado das imagens é o contexto mágico das relações reversíveis (FLUSSER, 2011, p. 22-23).

Para o autor, o caráter mágico das imagens é essencial para a compreensão das suas mensagens, o conhecimento técnico é agora experimentado pelas imagens técnicas, que devem substituir a consciência histórica por uma consciência mágica e a capacidade conceitual pela capacidade imaginativa, ou seja, a fotografia supera a divisão da cultura entre ciência e tecnologia, de um lado, e arte, do outro.

Podemos concluir que a fotografia é uma imagem que faz sonhar, que fascina e inquieta e, para François Soulages, isso é verdadeiro segundo modalidades diferentes: “tanto para uma foto sem arte quanto para uma foto que pertence a uma obra fotográfica” (SOULAGES, 2010, p. 14). Para ele, “toda foto é essa imagem rebelde e ofuscante que permite interrogar *ao mesmo tempo* o alhures e o aqui, o passado e o presente, o ser e o devir, o imobilismo e o fluxo, o contínuo e o descontínuo, o objeto e o sujeito, a forma e o material, o signo e... a imagem” (SOULAGES, 2010, p. 13-14).

Soulages também nos diz que a busca dos fundamentos de uma estética da fotografia é uma tarefa filosófica e esteticamente necessária:

Para tal, é preciso refletir sobre a fotografia sem arte e, ao mesmo tempo, sobre a fotografia artística: não se pode fundamentar uma estética da fotografia sem, por exemplo, basear-se numa reflexão preliminar sobre a fotograficidade. Uma estética (da fotografia) deve ser fundamentada numa filosofia geral (da fotografia – isto é, numa reflexão acerca de sua essência, acerca de suas condições de possibilidade e acerca de suas condições de recepção) [...] Somente após ser fundamentada é que a estética da fotografia pode se interrogar (*segundo momento*) sobre a obra fotográfica e, depois (*terceiro momento*), sobre a arte fotográfica em si mesma e, ao mesmo tempo, em relação às demais artes (SOULAGES, 2010, p.15).

Há uma importante proposta de Soulages sobre o seu método de pesquisa no livro *Estética da fotografia*, que dialoga com os processos aqui estudados, uma abordagem que decorre, em parte, de uma poética cujo objeto é a realização da obra e a própria obra, num pensamento estético e filosófico que pertence a “um homem encarnado que deve refletir sobre a experiência que os outros homens e ele mesmo têm ou podem ter das coisas, das obras, dos seres, da sociedade, do mundo” (SOULAGES, 2010, p. 17).

1.3 O conceito de experiência

A experiência da fotografia, que, segundo François Soulages, dá-se em relação, acontece em níveis individuais e coletivos e, para entender melhor como isto ocorre, especialmente no processo de ensino e aprendizagem da arte, vamos nos valer do pensamento de John Dewey para esta reflexão.

John Dewey foi um dos maiores expoentes do pensamento filosófico americano, na primeira metade do século XX. Educador, psicólogo e cientista político e social, fundou, juntamente com Charles Peirce e William James, um movimento conhecido como Pragmatismo³⁶.

O pensamento de Dewey dialoga com o período de forte desenvolvimento da indústria, um momento em que se estabelecia de forma pungente a relação homem e máquina, o homem tentava adaptar-se às máquinas, uma proposta contrária ao pensamento do autor. Na fotografia, crescia-se a vontade de colecionar o mundo e a Kodak lançava uma de suas câmeras portáteis.

³⁶ Fonte: KAPLAN, Abraham. Introdução. In: DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes: 2010.

Criando uma ponte da sociedade industrial, contemporânea de Dewey, com a sociedade da informação, em que vivemos hoje, Jorge Larossa pontua de forma pertinente essa questão, fazendo um contraponto com a noção de experiência, tão cara a Dewey:

A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça. A primeira coisa que gostaria de dizer sobre a *experiência* é que é necessário separá-la da informação. E o que gostaria de dizer sobre o *saber de experiência* é que é necessário separá-lo de saber coisas, tal como se sabe quando se tem informação sobre as coisas, quando se está informado (LAROSSA, 2002, p. 21-22).

Hoje, temos acesso à informação literalmente nas mãos, mas é fato que não estamos conseguindo transformá-la em experiência. Se pensarmos em termos educacionais, apesar das evidentes transformações, muita coisa continua seguindo os exemplos da sociedade industrial, o que nos leva a questionar quais os objetivos da nossa educação na vida contemporânea. E a arte, vista como lugar que possibilita a construção da experiência e da sabedoria, é profundamente humanizadora, por isso Dewey defendia um lugar para ela na educação, assim como Herbert Read também o fazia, o que veremos mais adiante, criando o conceito de educação pela arte.

Faz-se necessário entender o que diz Dewey sobre a arte e como esta se relaciona com a noção de significação para compreender o conceito de experiência:

A arte não é um produto exterior nem um comportamento externo. É uma atitude do espírito, um estado da mente – aquele que exige para sua própria satisfação e realização na formulação de questionamentos uma forma mais nova e mais significativa. Perceber o significado do que se está fazendo e regozijar com ele, unificar, simultaneamente em um mesmo fato, o desdobramento da vida emocional e interna e o desenvolvimento ordenado nas condições externas materiais – isso é arte (DEWEY apud GRILLO, 2012, p. 43).

O livro *Arte como experiência*, uma das obras mais importantes de John Dewey, reúne uma série de conferências ministradas por ele na Universidade de

Harvard³⁷. Dentre estas, está a palestra *Ter uma experiência*, onde o autor desenvolve suas ideias sobre a experiência estética. O pensamento de Dewey vem ao encontro do trabalho desenvolvido nesta pesquisa, pois este diz respeito às formas de pensar o ser humano e o lugar deste no mundo.

Dewey afirma que a experiência ocorre continuamente “porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver” (DEWEY, 2010, p.109). Ela também se dá nas situações de resistência e conflito, assim como aconteceu no desenvolvimento da minha poética pedagógica, como será visto no capítulo três. Para Dewey, “os aspectos e elementos do eu e do mundo implicados nessa interação modificam a experiência com emoções e ideias, de modo que emerge a intenção consciente” (DEWEY, 2010, p.109).

O autor, no entanto, destaca que, às vezes, a experiência vivida é incipiente, algo que pode ser percebido facilmente no que tange à fotografia, experimentada cotidianamente, de modo a não compor uma experiência singular, uma oposição às experiências que serão descritas no segundo e terceiro capítulos deste trabalho.

Uma das noções fundamentais para entendermos o conceito do autor sobre experiência é a noção de unidade. Esta está associada à ideia de plenitude e fluxo. Para Dewey, esse tipo de experiência flui livremente, sem interrupção e sem vazios não preenchidos.

Em uma experiência, o fluxo vai de algo para algo. À medida que uma parte leva a outra e que uma parte dá continuidade ao que veio antes, cada uma ganha distinção em si [...] Por causa dessa fusão contínua, não há buracos, junções mecânicas nem centros mortos quando temos uma experiência singular. Há pausas, lugares de repouso, mas eles pontuam e definem a qualidade do movimento. Resumem aquilo por que se passou e impedem sua dissipação e sua evaporação displicente (DEWEY, 2010, p. 111).

Para Dewey, o material vivenciado na experiência singular faz um percurso até o seu êxito e, só então, a experiência “é integrada e demarcada no fluxo geral da experiência proveniente de outras experiências” (DEWEY, 2010, p.109-110) – concluída de modo satisfatório, de forma que o seu fim seja uma consumação e não uma supressão. Essa integração interna, um movimento que perpassa a experiência significativa por inteiro, é construída por uma qualidade ímpar, uma *qualidade estética*. Para Dewey (2010, p. 117), “nenhuma experiência de nenhum tipo constitui uma unidade, a menos que tenha *qualidade estética*”.

³⁷ No Brasil, apenas a palestra *Ter uma experiência* foi publicada, inicialmente, na coleção *Os Pensadores*, da editora Abril Cultural, em 1979. Apenas em 2010 a obra foi lançada integralmente pela editora Martins Fontes.

É a unidade que dá o caráter estético da experiência. E para que esta venha a existir, é necessário que algumas condições sejam satisfeitas. Segundo Dewey (2010, p. 122) “os contornos do padrão comum são ditados pelo fato de que toda experiência é resultado da interação entre uma criatura viva e algum aspecto do mundo em que ela vive”. Ele aponta algumas questões sobre as causas que interferem na percepção das relações entre o estar sujeito e o fazer e que limitam a experiência. Se assim pensarmos, podemos constatar que o acúmulo de informação, ou o excesso de produção de imagens técnicas, ao mesmo tempo em que favorecem, também limitam as experiências estéticas com a fotografia.

Dewey qualifica algumas situações como inimigas do estético, que bem poderiam ser atribuídas à experiência incipiente, como a monotonia, a desatenção, a submissão às convenções práticas e a sucessão solta, por exemplo. Pensando na experiência que as pessoas vivenciam com a fotografia hoje, podemos verificar que ela tem seu amadurecimento abreviado pelo excesso de receptividade, valorizando o simples passar pela experiência, independente do seu significado.

Para Dewey, há uma relação existente ao se ter uma experiência entre o agir e o ficar sujeito a algo, isso indica que a “distinção entre o estético e o artístico não pode ser levada a ponto de se tornar uma separação” (DEWEY, 2010, p. 127). Esta relação, segundo Dewey, é tão estreita que controla, ao mesmo tempo, o fazer e a percepção, que estão intrinsecamente conectados durante ato fotográfico. Uma experiência singular, portanto, cria-se numa atitude equilibrada entre atividade e passividade, num fluxo constante.

Ana Mae Barbosa afirma que a ideia de experiência formulada por Dewey se transformou, em nossos dias, em um adequado conceito de arte. Segundo ela, os assuntos tratados por Dewey são bastante atuais: a submissão da educação aos interesses financeiros e industriais e a submissão da criação à tecnologia (BARBOSA, 2015).

Dewey, no artigo *Cultura e indústria na educação*³⁸, questiona o que a indústria pode fazer pela escola, ou melhor, o que ela pode fazer com a escola. Fazendo um paralelo com a vida contemporânea e a relação de submissão aos interesses industriais e tecnológicos que envolvem a produção fotográfica, não seria

³⁸ Publicado em: BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2015.

pertinente questionar o que a fotografia pode fazer pela educação? E mais, o que pode fazer com a educação?

A massificação das câmeras nos aparelhos celulares, em especial nos *smartphones*, a publicação imediata das imagens nas redes sociais, a obsolescência programada, que nos conduz a trocar de equipamento com frequência, são apenas alguns exemplos de como a produção industrial está ligada à fotografia e, conseqüentemente, da problematização desta relação da indústria com a educação.

Dewey sugere que os negócios e a educação não são independentes. Não seria, portanto, a fotografia um instrumento para essa reflexão, uma forma de criar um diálogo com os alunos, potencializar o trabalho com a educação e fazer refletir sobre esse vazio de significação em que vivemos hoje? O trabalho desenvolvido por Miguel Chikaoka, que se desdobrou na minha prática pedagógica, é apenas um exemplo das inúmeras experiências singulares que a fotografia pode provocar, estabelecendo um diálogo contundente com o mundo contemporâneo.

1.4 A Educação pela arte

Durante a palestra de abertura do I Encontro de Fotografia e Educação (EFE), Miguel Chikaoka falou que a sua prática pedagógica não é nenhuma novidade, o que nos remete ao posicionamento de Herbert Read, que apresenta a sua tese como algo não original, pois a mesma já havia sido formulada por Platão. Em 1943, Read publicou o livro *A educação pela arte* que, ainda hoje, exerce influência sobre os pensadores e educadores que trabalham com a arte e a educação. E esta obra teve papel fundamental no desenvolvimento deste trabalho.

Read defende que a arte deve ser a base da educação e propõe uma revolução no sistema educacional, no entanto, não podemos dizer que a revolução proposta por ele se efetivou. Ao pensar a educação por meio da arte, de forma integral, sua intenção não era produzir artistas, mas tinha como objetivo tornar as pessoas melhores, assim como também a sociedade. Suas ideias, escritas antes da metade do século passado, continuam sendo ousadas, revolucionárias e ainda necessárias.

Read afirma que tem em sua mente, uma fusão completa dos dois conceitos, de forma que quando fala em arte, quer “dizer um processo educacional, um processo de crescimento” e quando fala em educação, quer designar “um processo artístico, um processo de autocriação” (READ, 1986, p. 12). Segundo ele, “como educadores olhamos o processo do lado de fora; como artistas, o vemos por dentro; e ambos os processos, integrados, constituem o ser humano completo” (READ, 1986, p. 12).

Nesta concepção seria objetivo da educação “desenvolver, juntamente com a singularidade, a consciência social ou reciprocidade do indivíduo” (READ, 2001, p. 6), construindo uma relação deste com o coletivo, com a comunidade. Esta singularidade, de acordo com Read, “pode ser uma maneira única de ver, pensar, inventar, expressar a mente ou a emoção – e, neste caso, a individualidade de um homem pode construir um incalculável benefício para toda a humanidade” (READ, 2001, p. 6).

Porém, a singularidade não tem valor quando isolada, isso implica em pensarmos nas funções da educação. Read afirma que o conceito de educação, assim como o de democracia, não está conscientemente formulado, embora pareça óbvio que seu objetivo devesse ser a promoção do crescimento individual. A educação teria, portanto, o objetivo de preservar a plenitude humana, desenvolver um modo integrado de experiência “em que a percepção e o sentimento se movimentam num ritmo orgânico, numa sístole e diástole, em direção a uma apreensão mais completa e mais livre da realidade” (READ, 2001, p. 116).

Assim como Dewey, Read apresenta a ideia de que a experiência só se configura como singular na medida em que apresenta qualidades estéticas. Aqui se faz necessário apresentar mais uma definição do que se entende por arte. Podemos observar que a formulação de Read é bem parecida com a de Dewey, para ambos ela é fundamental na formação do ser humano.

Para Read, a arte é um fenômeno orgânico e mensurável, com elementos rítmicos, expressivos e profundamente envolvida no “processo da percepção, do pensamento e das ações corpóreas” (READ, 2001, p. 15). Para ele, “sem esse mecanismo, a civilização perde seu equilíbrio, mergulhando no caos social e espiritual” (READ, 2001, p. 15).

A tese de Read, de que a arte deve ser a base da educação, foi originariamente formulada por Platão no terceiro livro da *República*. No entanto, a

predominância do raciocínio lógico se apoderou do nosso mundo tão firmemente que nenhuma sociedade ousou colocar em prática os ideais educacionais do filósofo (READ, 2001). Para o autor, esse é “o ideal mais apaixonado de Platão” (READ, 2001, p. 66) e, embora o conjunto de suas obras seja uma das mais importantes influências filosóficas no mundo, seus ideais de educação foram entendidos como “um paradoxo fútil, a ser entendido apenas no contexto de uma civilização perdida” (READ, 2001, p.1).

Para Platão a arte permeava as coisas feitas pelos homens, os corpos e as plantas vivas, a natureza e o próprio universo. Segundo o filósofo, toda a graça e natureza da vida seriam determinadas pelo sentimento estético: pelo reconhecimento do ritmo e da harmonia e que, mesmo se tratando do raciocínio, o método estético é o melhor caminho.

Read apresenta o “instinto de relacionamento” como fundamento da teoria da educação desenvolvida por Platão e questiona por que esta “simples e sincera doutrina da educação nunca foi adotada por nenhuma nação ou comunidade” (READ, 2001, p. 67). Valendo-se das ideias do filósofo Nettleship, que escreveu o primeiro ensaio sobre a teoria da educação na *República*, ainda no século XIX, aprofunda-se ainda mais das teorias platônicas para justificar a arte como base da educação:

Na verdade, poucas pessoas podem duvidar seriamente de que o caráter do homem imaginativo é, em última instância, afetado por aquilo que ele habitualmente vê e ouve; ou ainda, de que o que uma pessoa aprende como correto ou adequado, outra pessoa pode aprender como belo; ou, mais ainda, de que a devoção, similar em seus efeitos a que o santo experimenta pelo ser que ele venera, pode ser sentida pelo homem de ciência pela verdade que ele busca (NETTLESHIP apud READ, 2001, p. 67-68).

Podemos observar aqui a questão da unidade, uma concepção baseada nas relações de interdependência, necessárias para pensar, dos mais variados modos, nossa complexa realidade global. Essa mesma ideia também está presente em Dewey, que assim como Read tem no princípio estético um eixo norteador, estabelecido por meio de um sentido de harmonia e equilíbrio.

Read não pensava a educação artística de forma isolada, pelo contrário, afirmava que o objetivo da educação era gerar felicidade, neste contexto também podemos afirmar que as propostas de Read eram de uma educação para a paz. Para Read, eficiência, progresso e sucesso “são os objetivos de um sistema

competitivo do qual todos os fatores morais estão necessariamente excluídos” (READ, 1986, p. 17).

O que tenho em mente não é apenas uma “educação artística” enquanto tal, o que seria mais adequadamente chamado de educação visual ou plástica: a teoria a ser apresentada compreende todos os modos de auto-expressão, literária e poética (verbal), bem como musical ou auricular, e constitui uma abordagem integral da realidade que deveria ser chamada de educação *estética* – a educação dos sentidos nos quais a consciência e, em última instância, a inteligência e o julgamento do indivíduo humano estão baseados. É só quando esses sentidos são levados a uma relação harmoniosa e habitual com o mundo externo que se constitui uma personalidade integrada (READ, 2001, p. 8).

A medida em que fui me apropriando do pensamento de Read, e também identificando esses conceitos no trabalho de Miguel Chikaoka, percebi que a tese da arte como base da educação vai ao encontro com a vida que pulsa, tanto nos alunos quanto nos educadores, que se relaciona com a realidade dos lugares onde as práticas artístico-educativas acontecem, configurando-se em experiências significativas de aprendizagem.

Foi na experiência significativa com a fotografia, vivida por mim ao longo desta pesquisa, que pude observar o pensamento de Read tomar forma. O que nos leva a perceber uma interdependência e que não há cisão entre arte e ciência. É o que veremos no próximo capítulo, na prática de Miguel Chikaoka, que, não por acaso, influencia seus alunos.

1.5 Percepção e processo criativo

Dentro deste contexto, se concebermos a arte como algo inerente e constitutivo do ser humano e da civilização, precisamos também pensar como se dá esse movimento. Segundo Ana Mae Barbosa, há um fluxo de tensão e resistência da experiência estética de quem faz, o artista, e de quem aprecia, o intérprete, que “reorganiza a consciência e gera re-conhecimento” (BARBOSA, 2015, p. 22).

Fayga Ostrower nos diz que por meio de ordenações é que objetivamos um conteúdo expressivo. “Por isso, o formar, o criar é sempre um ordenar e comunicar” (OSTROWER, 2013, p. 24). Para Ostrower, o ato criador abrange a capacidade de compreensão e esta, por sua vez, a capacidade de relacionar, ordenar, configurar e simplificar, constituindo-se o homem um ser formador.

Ele é capaz de estabelecer relacionamentos entre os múltiplos eventos que ocorrem ao redor e dentro dele. Relacionando os eventos, ele os configura em sua experiência do viver e lhes dá um significado. Nas perguntas que o homem faz ou nas soluções que encontra, ao agir, ao imaginar, ao sonhar, sempre o homem relaciona e forma. Nos movemos entre formas [...] De inúmeros estímulos que recebemos a cada instante, relacionamos alguns e os percebemos em relacionamentos que se tornam ordenações (OSTROWER, 2013, p. 9).

As formas de percepção não são gratuitas e nem se estabelecem ao acaso. Ostrower aponta que, ainda que a lógica do seu desdobramento nos escape, sentimos exatamente a existência de um nexos:

Sentimos, também, que de certo modo somos nós o ponto focal de referência, pois ao relacionarmos os fenômenos nós os ligamos entre si e os vinculamos a nós mesmos. Sem nos darmos conta, nós os orientamos de acordo com expectativas, desejos, medos, e sobretudo de acordo com uma atitude do nosso ser mais íntimo, uma ordenação interior. Em cada ato nosso, transparece a projeção de nossa ordem interior. Constitui uma maneira específica de focalizar e de interpretar os fenômenos, sempre em busca de significados (OSTROWER, 2013, p. 9).

Isso se dá de forma clara com a fotografia, mesmo que não se possa concordar inteiramente. Há uma declaração de Susan Sontag que nos leva a refletir sobre essa relação direta que quase sempre estabelecemos com a fotografia:

A fotografia é a única arte importante em que um aprendiz profissional e anos de experiência não conferem uma vantagem insuperável sobre os inexperientes e os não preparados – isso ocorre por muitas razões, entre elas o grande peso do acaso (ou da sorte) no ato de fotografar, além da preferência pelo espontâneo, pelo tosco, pelo imperfeito (SONTAG, 2008, p. 28).

Para exemplificar o que fala Ostrower e também para dizer desta relação sem intermediários que existe com a fotografia, principalmente por conta de sua popularidade, transcrevo³⁹ um texto que escrevi sobre uma experiência de percepção com uma imagem da fotógrafa Maureen Bisilliat que ainda muito me emociona.

Era março, fim do verão, mas fazia frio em São Paulo. Eu ainda morava em Recife e via, sozinha, uma exposição de Maureen Bisilliat. Lembro que percorri um longo corredor azul (guardado na memória, mas que de fato não tenho certeza se existia) e que passei por todo o universo literário-imagético construído pela fotógrafa. Vi rituais e cores, vi figuras míticas do imaginário brasileiro e pessoas que

³⁹ Este texto foi originalmente publicado no site do Coletivo 7Fotografia, mas sofreu algumas modificações, devido às novas percepções que fui estabelecendo com a fotografia, ao longo desta pesquisa.

contavam suas histórias, vi também a doçura do sertão e a força das raízes aéreas de um manguezal.

De repente, um menino, preto, com asas de anjo, quase pousado em uma cadeira. Docemente, ele me convidou para sentar. Assenti com a cabeça e nos olhamos por longo tempo, em silêncio. Tenho a impressão de que a fotografia era gigante, mas já não tenho certeza... Continuei olhando para aquele menino. Eu e o silêncio.

Figura 16 – Pele Preta. Foto: Maureen Bisilliat.



Fonte: BISILLIAT, 2009, p. 144-145.

Arrebatada, fiquei pensando em todos os episódios de discriminação racial que eu havia vivido até aquele momento. E, de alguma maneira, aquele menino me falava dessa dor, mas também de força e delicadeza. De uma subversão, misturada à leveza e alegria.

A doce criança, então, sentou ao meu lado, enxugou minhas lágrimas, segurou minhas mãos e começou a me falar de uma vida que apenas é, inteira, sem fronteiras, sem racismo. O menino preto, me falou também que é preciso estar atento, mas que não é necessário responder com dureza às discriminações.

Por um segundo, não importava mais a cor da pele dele, não importava mais a cor da minha pele, quem eu era, onde eu estava, de onde eu vinha. Ele cochichou mais algumas coisas no meu ouvido e falou também sobre a simplicidade da vida. E eu sorri e chorei outra vez.

Foi assim o meu primeiro encontro com essa fotografia. E é assim que me sinto todas as vezes em que mergulho em algum universo fotográfico, como se as imagens me tomassem pela mão e me apresentassem, docemente, um mundo.

O olhar que trago para essa foto agora tornou-se amplo, vai além da minha própria experiência, mas essa imagem marcou a minha pele, ela misturou-se à cicatriz deixada pelo racismo e posso afirmar que nós estamos unidas para o resto da vida.

Essa experiência está no meu cabelo, na minha cor, no formato dos meus lábios e no meu sorriso, especialmente, no meu sorriso. O doce menino, com seus olhos cheios de sabedoria, permanece me lembrando de dar outros contornos à minha existência e me diz que tudo é meio um milagre, mesmo que não seja necessariamente divino.

Podemos verificar que a receptividade, parte da experiência estética, não é passividade. De acordo com John Dewey, ela é um ato de reconstrução: “esse ato de ver envolve a cooperação de elementos motores, embora eles permaneçam implícitos, em vez de se explicitarem, e envolve a cooperação de todas as ideias acumuladas que possam servir para completar a nova imagem em formação” (DEWEY, 2010, p. 135).

O simples reconhecimento não envolve nenhuma agitação orgânica, nenhuma comoção interna, “mas o ato de percepção procede por ondas que se estendem em série por todo o organismo” (DEWEY, 2010, p. 135). Para perceber é necessário que quem olha crie sua própria experiência. “Quem é por demais preguiçoso, inativo ou embotado por convenções para executar esse trabalho não vê nem ouve” (DEWEY, 2010, p. 137).

E hoje, no contexto das relações cotidianas estabelecidas com a fotografia, esta experiência tende apenas ao reconhecimento e não à percepção. É uma vivência mecânica, sem um ressoar interno que envolva totalmente o ser, como nas experiências significativas.

A onipresença das imagens fotográficas no cotidiano leva-nos a acreditar que praticamente tudo já foi fotografado. Os números das fotografias postadas nas redes sociais são volumosos. Em 2014, segundo algumas estimativas, foram feitas algo em torno de 1 trilhão de fotos⁴⁰ e a média de fotografias publicadas no *Flickr* foi de três mil por minuto⁴¹. Em 2013, publicar fotos no *Facebook* foi a atividade mais popular da rede⁴² e, em 2012, cerca de cinco bilhões foram enviadas para o *Instagram*⁴³.

Se pensarmos na relação que estamos estabelecendo com as imagens técnicas, especialmente com as imagens fotográficas, perceberemos que, apesar do ato fotográfico se constituir como parte da experiência, de fato essa carece de significação e pouco se relaciona, de forma integral, com a vida. Essa sociedade do espetáculo nos proporciona cada vez mais informação, mas dificilmente conseguimos transformá-la em sabedoria.

Susan Sontag (2004) nos diz que a fotografia nos ensina um novo código visual, que “as fotos modificam e ampliam nossas ideias sobre o que vale a pena olhar e sobre o que temos o direito de observar. Constituem uma gramática e, mais importante ainda, uma ética do ver” (SONTAG, 2004, p. 13).

Então, como não nos questionar sobre a importância da fotografia na sociedade contemporânea? Será que estamos, de fato, aprendendo o código visual

⁴⁰ Fonte: LIMER, 2013.

⁴¹ Fonte: Site INNOVARE PESQUISA.

⁴² Fonte: BULLAS, 2013.

⁴³ Site CANAL TECH.

e a gramática que a fotografia nos ensina? Será que conseguimos viver uma experiência carregada de sentidos, assim como Alice, ao atravessar o espelho?

É na perspectiva de uma experiência significativa e relacionada com a vida que a prática pedagógica do fotógrafo e educador Miguel Chikoka será apresentada no próximo capítulo, permitindo-nos o exame da potência da fotografia como uma linguagem que se coloca de forma transversal em diálogo com a arte e a educação e em sintonia com a fluidez da vida contemporânea.

Capítulo 2 – Fotografia artesanal e sensorial: a prática educativa de Miguel Chikaoka

Figura 17 – Enso⁴⁴



Foto: Site DENKEN AAN ZIJN.

⁴⁴ Todas as imagens a que tive acesso desta caligrafia japonesa, e que faziam referências aos artistas que a criaram, apresentavam-se opacas e/ou com fundo escuro. Por questões estéticas, optei por uma imagem publicada na internet, mesmo sem poder atribuir-lhe a autoria, mas que expressasse os conceitos do Enso, que serão tratados no início deste capítulo. Fonte: Site DENKEN AAN ZIJN.

A imagem apresentada na página anterior chama-se Enso⁴⁵, ou círculo, no idioma japonês. Não é um ideograma, mas um símbolo, talvez o objeto mais comum da caligrafia japonesa, um conceito associado ao Budismo que simboliza a iluminação, a força e a elegância, a simplicidade e a plenitude, o universo e o vazio. No Zen Budismo, o Enso simboliza o momento em que a nossa mente está em plena atenção, levando-nos a observar nossa verdadeira natureza de forma livre e harmoniosa.

Segundo Soygal Rinpoche⁴⁶, em *O livro tibetano do viver e do morrer*, “sob certas circunstâncias especiais, alguma inspiração pode revelar-nos vislumbres dessa natureza da mente” (RINPOCHE, 2013, p. 80). A mente é tida como base da experiência, criadora tanto da felicidade quanto do sofrimento, e mergulhar em sua profundidade pode nos trazer entendimento, mais significado e também liberdade.

Por isso é comum que muitos artistas pratiquem o desenho deste círculo diariamente, como uma forma de exercício espiritual. Muitos o pintam com espaços abertos no traço, enquanto outros o fazem de forma completa, mas sempre por meio de um único movimento e deixando uma abertura no final. No desenho do círculo não há possibilidade de modificação. Ele revela o estado do praticante no momento em que é feito.

A escolha de uma imagem com algumas aberturas ao longo do traço se deu para que esta apresentasse um aspecto importante da estética japonesa, o equilíbrio da composição, através da assimetria e da irregularidade, a ideia de que o “defeito” é um aspecto essencial da existência humana.

Quando o fotógrafo e educador Miguel Chikaoka fala de seu próprio trabalho, talvez seja a imagem do símbolo zen que melhor o represente. Durante minha estadia na cidade de Belém⁴⁷, em uma de nossas inúmeras conversas, Chikaoka comparou seu trabalho com a criação do Enso, com a necessidade de se praticar inúmeras vezes para se atingir a perfeição.

Esta comparação não diz respeito apenas ao aperfeiçoamento que ele faz a cada nova oficina, acredito que as questões associadas à caligrafia japonesa,

⁴⁵ As definições relativas ao Enso estão pautadas em uma breve conversa, realizada em março de 2015, com o monge Ryozan, da Comunidade Zen-Budista Zendo Brasil.

⁴⁶ Rinpoche é um título respeitoso do Budismo Tibetano atribuído aos mestres considerados especiais em função de seu conhecimento e de sua prática espiritual.

⁴⁷ Estive na cidade de Belém, entre os meses de fevereiro e março de 2014, em um dos três momentos da realização da pesquisa de campo.

presentes no desenho do Enso, também se materializam na prática pedagógica de Miguel Chikaoka, através do trabalho artesanal, estimulando a concentração, quase como uma forma de meditação; da utilização de materiais simples, como cola e papel, na compreensão dos elementos básicos da técnica fotográfica; do uso dos erros, ou dos defeitos, como um importante caminho de compreensão do aprendizado.

Chikaoka é um verdadeiro mestre, que nos proporciona experiências artísticas, estéticas e educativas, ao lado de profundas reflexões a respeito da vida, da educação e da fotografia. Mas, antes de fazer um aprofundamento sobre sua prática, é necessário conhecer um pouco sobre a sua trajetória.

Seu trabalho como artista educador e provocador de experiências com a fotografia marcou definitivamente a cidade de Belém, sendo possível afirmar que ele conseguiu ampliar esse diálogo e vem influenciando a fotografia brasileira, desde então.

Chikaoka é um fotógrafo e um educador inquieto, a reflexão e o aprimoramento de sua prática são constantes, ele utiliza a fotografia para promover encontros e provocar transformações. Ampliando seus conceitos através de experiências sensoriais, constrói uma relação dialógica com o mundo, fazendo do ato fotográfico uma ponte para o encontro com o outro. Mas, para compreender como isso acontece, é importante saber de sua trajetória para descobrir como seus caminhos de aprendizado foram construídos durante essa travessia.

2.1 A trajetória de Miguel Chikaoka

Miguel Chikaoka nasceu, em 1950, na cidade de Registro, interior do estado de São Paulo, em uma família japonesa de sete irmãos. Seus pais saíram do Japão antes da Segunda Guerra⁴⁸ e se instalaram na zona rural da cidade. Logo, ele cresceu no rigor de uma cultura milenar, no meio do mato, com sua sensibilidade

⁴⁸ Em conversa com o fotógrafo no dia 22 de fevereiro de 2014, Chikaoka relata a diferença cultural entre os japoneses que vieram para o Brasil antes e depois da guerra. O filme *Corações Sujos* (2011), dirigido por Vicente Amorim, conta um pouco sobre os conflitos que existiram na comunidade japonesa no Brasil devido à rendição do Japão.

estimulada pela floresta, pelas montanhas e pelo caminho de seis quilômetros feitos a pé, diariamente, até a escola.

Figura 18 – Cartão de visita de Miguel Chikaoka.

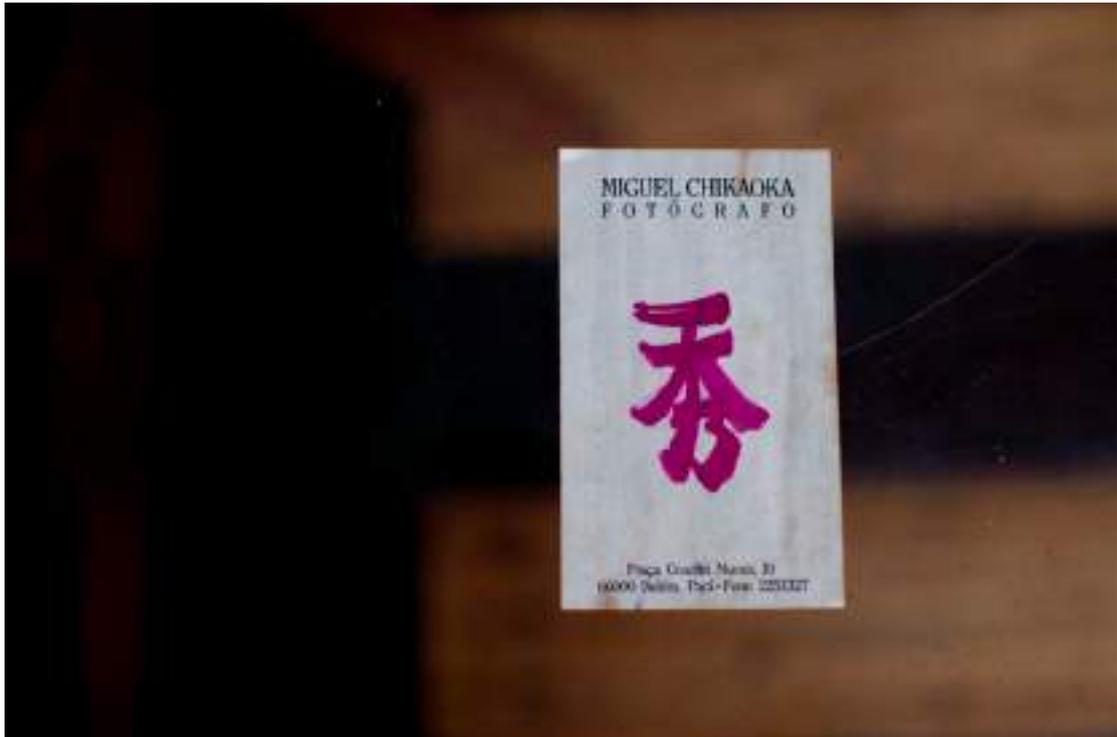


Foto: Val Lima.

Sua mãe, sua grande referência, sempre afirmou que estudar é para a vida inteira, ao que Miguel complementa: “não há nada que eu faça que não seja para aprender”⁴⁹. Ele aprendeu com ela que a vida deveria fazer sentido e ter valor, que precisava ter um posicionamento crítico diante da vida e se questionar sempre: por quê, para quê e para quem.

Minha família era muito rigorosa, disciplinada e religiosa.... Apesar de não dominar a língua, meus irmãos e minha mãe faziam leituras e isso era muito importante na educação, marcada pelo rigor e pela disciplina, pelos valores que eles cultuavam. O quadro que ficava na sala mostra esse personagem histórico que é o Ninomiya Kinjiro, uma pessoa que viveu exatamente nesse período, tem uma trajetória, uma história pessoal, marcada pela dedicação ao estudo e ao trabalho, e se tornou uma pessoa célebre. Ele procurou se

⁴⁹ Conversa realizada com o fotógrafo no dia 22 de fevereiro de 2014, durante as práticas da oficina *De Olhos Vendados*, realizada na Galeria Kamara Kó.

dedicar à comunidade, tentando disseminar o conhecimento que adquiriu pela experiência, para que todos pudessem ter um lugar melhor enquanto agricultores. Eu estou tomando isso como exemplo porque a fala dos meus pais era sempre neste sentido: ser útil para o mundo, a gente está aqui é para servir (CHIKAOKA, 2012, p. 125).

Diante desta premissa familiar, Chikaoka acreditava que precisava saber qual era seu papel no mundo. Aos vinte anos, partiu para São Paulo para fazer o último ano do ensino médio, o científico na época, período em que morou com seu irmão, que já havia se mudado para a cidade. Mas, antes de sair de Registro, uma experiência foi bastante significativa: o filme *Dodeskaden*, visto no barracão da comunidade, onde os moradores se encontravam uma vez por mês para assistir a filmes sobre a cultura japonesa.

Até então, os filmes vistos eram dramas e sagas de samurais que o marcaram como referência de memória e de conduta. A película de Akira Kurosawa, cujo título remete a uma onomatopeia japonesa que se refere ao barulho do trem, conta a história de um jovem que, a bordo de seu trem imaginário, anda pelo vilarejo onde mora, uma favela em meio a um lixão da cidade de Tóquio. No mesmo lugar, vários personagens vivem seus dramas: dois amigos alcólatras que, por engano, trocam de esposas, um homem que abusa sexualmente de sua sobrinha e um mendigo sonhador que se alimenta de ilusões e passa fome junto com seu filho pequeno.

Esse filme fez Miguel Chikaoka colocar em xeque a ideia da sociedade japonesa certinha, porque *Dodeskaden* a mostrava, não do ponto de vista heróico, mas daquele que também produzia seus personagens marginais.

Em 1972, período da ditadura militar no Brasil, Chikaoka mudou-se para Campinas, a fim de cursar Engenharia, na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Em 1976, uma bolsa de um convênio entre os governos brasileiro e francês o levou à Europa para cursar o doutorado.

Fui para a Unicamp fazer o curso de Engenharia. Foi curioso porque eu tinha feito essa escolha, mas os livros que comecei a ler, e as relações que comecei a ter, eram livros que buscavam uma relação de autoconhecimento, de reflexão sobre a vida e o tempo. Eram coisas que me tocavam muito como postura, enquanto ser crítico: o que estou fazendo, para que estou fazendo. Quando fui para a França, acabei me envolvendo com o fazer fotográfico e, ao mesmo tempo, continuei fazendo essas leituras. Comecei a ler coisas mais ligadas às relações sociais, como a Psicologia Social. Li alguns autores como David Cooper e Ronald Laing. Apesar de estar vinculado ao estudo acadêmico, formalmente, meu interesse se voltava sempre para uma área que não era especificamente a que eu estava me conduzindo dentro da academia (CHIKAOKA, 2012, p. 126).

A viagem para a França foi um marco. Enquanto estudava lá, Chikaoka foi se distanciando cada vez mais da engenharia e se aproximando da fotografia. Quando começou a fotografar, morando na cidade de Nancy, percebeu que suas imagens não eram como a maioria das fotos de turistas, ele não fotografava a paisagem dos locais famosos, e sim as pessoas nas ruas, os fragmentos do lugar.

Diante da facilidade em viajar pelo continente europeu, um amigo lhe emprestou uma câmera Pentax e lhe deu informações básicas sobre o manuseio do equipamento. Alimentado o gosto pela fotografia, Miguel, que até então fotografava com uma câmera xereta⁵⁰, começou a ler sobre as técnicas fotográficas, também com o intuito de praticar a língua francesa. Foi quando descobriu que, no subsolo do prédio onde morava, na cidade universitária, havia um fotoclube onde ele aprendeu a fotografar e usar o laboratório.

No fotoclube, os químicos e os filmes, que eram muito caros, eram subsidiados pelo governo francês, o que lhe permitiu experimentar e errar bastante, fazendo com que ele permanecesse horas dentro do laboratório. Durante este período, Chikaoka começou a viajar para Paris uma vez por mês, a fim de ver as exposições e de comprar livros para estudar. Era o momento das grandes agências de fotojornalismo, que surgiram na França do pós-guerra com o objetivo de ter liberdade de pauta, discutir os trabalhos realizados, aprofundar as reportagens e lutar pelos direitos autorais e pela posse dos negativos originais.

Neste período, Chikaoka começou a perceber que a fotografia era uma forma de diálogo, o que acabou levando-o às ruas para fotografar situações de conflito, manifestações e eventos políticos. Foi convidado a participar da exposição do fotoclube da cidade universitária e, logo em seguida, conquistou o terceiro lugar em um concurso realizado pela secretaria de turismo do município de Nancy. Empolgado com as críticas em relação ao seu trabalho, Chikaoka mergulhou ainda mais fundo na fotografia.

A essa altura, a Engenharia estava cada vez mais distante e ele precisava justificar porque sua vida acadêmica não ia bem. Quando questionado sobre suas

⁵⁰ Câmera popular da Kodak, chamada Kodak Instamatic, lançada em 1963, que contribuiu para o aumento da popularidade dos modelos para amadores. O modelo vendeu mais de 50 milhões de câmeras até 1970. Fonte: Site KODAK.

notas, usou de malandragem, como ele mesmo afirmou⁵¹, e mentiu, dizendo que não estava adaptado à cidade, quando, na verdade, estava mais do que integrado. Isso o levou a ficar mais um ano na França.

Figura 19 – Anúncio da exposição na França, 1979.



Fonte: MOKARZEL, 2014, p. 28.

Nesse período de formação, tanto em Campinas, quanto em Nancy, Chikaoka começou a leitura de livros que buscavam autoconhecimento e reflexão sobre a vida e o tempo.

Apesar de estar vinculado, formalmente, ao estudo acadêmico, meu interesse se voltava sempre para uma área que não era especificamente a que eu estava me conduzindo, dentro da academia. Foram esses autores mais radicais, que propunham uma nova sociedade a partir da revisão total e hierárquica de poder, que fizeram o meu chão. Apesar de conviver com essas questões, eu tinha um olhar crítico em relação à militância. Nunca consegui militar junto às pessoas que estavam, de uma certa maneira, fazendo esse discurso. Questionava suas condutas e atitudes no dia a dia. Eu saí de lá com uma frase desse livro do Raoul Vaneigem, *Tratado do Saber Viver para Uso das Novas Gerações*, de um trecho que dizia: “Não há

⁵¹ Em entrevista realizada com o fotógrafo no dia 22 de fevereiro de 2014, durante as práticas da oficina *De Olhos Vendados*, na Galeria Kamara Kó.

esperança, há somente uma luta permanente e isso é a nossa esperança”. Eu me identifiquei com isso, porque a esperança é continuar caminhando, continuar tentando, continuar lutando (CHIKAOKA, 2012, p. 126).

Foi nessa época que ele começou a ler Paulo Freire, em língua francesa, não apenas para praticar o idioma, mas também para entender como seu país e sua cultura eram vistos na França⁵². Esse período deu-lhe a certeza de que precisava conhecer seu próprio país e, por isso, voltou para o Brasil. Após uma breve passagem por São Paulo, escolheu a cidade de Belém para iniciar seu projeto.

Na verdade, eu vim para Belém, não por uma escolha. No período em que passei na França, na Europa, descobri também que o meu conhecimento de Brasil, de brasileiro, era muito, muito pequeno e que, ao voltar para o Brasil, eu deveria ir para uma outra direção, outra região, se eu quisesse falar um pouquinho mais desse país. Então eu vim pra cá, mais por uma questão de oportunidade, de ir numa direção em que o vento estava soprando. Acabei chegando aqui e encontrei um momento que, claro, não era só Belém, mas um momento de transição política muito forte, quando o país estava saindo dos Anos de Chumbo. Havia um movimento político em fase de organização, frentes de resistência e de reconstrução de uma participação mais efetiva da população nos acontecimentos. Esse envolvimento foi importante para sentir que havia aqui um território fértil para trabalhar processos (CHIKAOKA, 2012, p.126).

Já em sua primeira passagem pela cidade, Chikaoka encontrou trabalho, alugou uma casa e voltou para São Paulo apenas para pegar suas coisas. A princípio, decidiu ficar durante três anos no Pará, com o plano futuro de viajar pelo litoral do país até o Rio de Janeiro. No entanto, em Belém, envolveu-se com a cena cultural, com as questões políticas da cidade e começou a trabalhar como fotojornalista.

No início de 1980, começou a trabalhar no jornal Resistência, do Núcleo de Imprensa da Sociedade Paraense de Defesa dos Direitos Humanos, que apenas custeava as despesas de seus trabalhos. Nessa época, Miguel trabalhava de forma independente e seu escritório “era” o Bar do Parque. Este era, também, um período em que a fotografia no Brasil estava aflorando seu viés político e cultural, momento em que Chikaoka se aproximou da agência F4⁵³ e passou a ser seu colaborador, na Região Norte.

Era uma época historicamente interessante para a fotografia, quando ele recebeu o convite do coletivo AJIR⁵⁴ para ministrar sua primeira oficina. Da turma

⁵² Entrevista realizada com o fotógrafo no dia 22 de fevereiro, durante as práticas da oficina *De Olhos Vendados*, na Galeria Kamara Kó, Belém, 2014.

⁵³ Uma das primeiras agências brasileiras de fotojornalismo.

⁵⁴ O grupo AJIR reunia artistas e educadores que buscavam atuar de maneira mais organizada e criando espaços dentro do contexto cultural da época. Segundo Miguel, o grupo remetia as trupes

que participou do curso nasceu a proposta do grupo Fotoficina. E o anseio de Chikaoka de buscar caminhos coletivos encontrou eco, naquele momento.

A partir daí as coisas começaram a acontecer. Tem uma parte que eu trouxe da minha história, da minha experiência, mas as coisas estavam acontecendo aqui porque havia desejo e vontade. Foi um encontro de possibilidades que as pessoas estavam experimentando... O grupo AJIR tinha um projeto chamado Arte na Praça, em que se propunha ocupar os espaços que ainda estavam totalmente vazios, naquele período, porque se reunir numa praça pública era uma coisa um tanto temerária, no sentido político. O AJIR, paralelamente a outros tipos de ocupação que eram os atos públicos mais engajados na reivindicação pelos direitos sociais, tinha também a proposta de buscar espaço para expressão. Identifiquei-me com eles, fiz algumas exposições de fotografia na Praça da República, ainda sem o nome de Fotovaral. Dessa aproximação surgiu o convite para dar uma oficina, e foi o primeiro momento de desafio para fazer essa troca. (CHIKAOKA, 2012, p. 127).

O coletivo Fotoficina criou o projeto Fotopará – Mostra Paraense de Fotografia que, ao final de três edições, acabou se desdobrando na criação do Grupo Fotopará. Em 1983, paralelamente a esse processo, Chikaoka elaborou, ainda pelo Fotoficina, o projeto Fotoativa – Núcleo de Oficinas e, pela necessidade de uma representação jurídica para pleitear patrocínio, o mesmo foi encaminhado pela Fundação de Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa do Pará (FADESP). Chikaoka reconhece que a coexistência dos projetos Fotoficina, Fotopará e Fotoativa tornam um tanto confuso esse período da história:

O projeto Fotopará – Mostra Paraense de Fotografias foi idealizado e realizado anualmente, de 1982 a 1984, pelo grupo Fotoficina. Durante o período de exposição, foram realizados encontros e debates temáticos, entre os participantes e aberto ao público. Fruto deste processo, surgiu uma articulação em prol do grupo Fotopará, fundado em 1985. Os principais atores desse processo eram os que faziam o Fotoficina, aos quais se juntaram outras pessoas, participantes das mostras ou não. Nesse mesmo período foi elaborado, ainda pelo Fotoficina, o Projeto Fotoativa – Núcleo de Oficinas. Entretanto, para captar patrocínio, apoio junto à Funarte⁵⁵, era necessária uma representação jurídica. Como o Fotoficina, apesar de ter realizado ações e projetos, não existia juridicamente e o processo de criação/organização do grupo Fotopará estava em sua fase inicial, o projeto Fotoativa foi encaminhado pela Fadesp. Assim, o projeto Fotoativa – Núcleo de Oficinas do Fotoativa passa a ser executado paralelamente à Fundação do Grupo Fotopará. A regularidade e a estratégia mobilizadora desse projeto acabam transformando-o no embrião do que é, hoje, a Fotoativa. A

francesas mambembes e ele era mais uma pessoa que integrava o grupo de agitadores culturais da cidade.

⁵⁵ Nas décadas de 1980 e 1990, a Fundação Nacional de Artes (FUNARTE) possuía como política de fomento a difusão da fotografia e das artes plásticas nas várias regiões do país, de modo que a região sudeste não fosse a única privilegiada. O trabalho era realizado por meio do então Núcleo de Fotografia da FUNARTE, posteriormente transformado no Instituto Nacional da Fotografia, conhecido como INFoto. Entre as áreas de interesse do INFoto, estavam a produção fotográfica, preservação de acervo, formação de fotógrafos e demais técnicos em fotografia, o intercâmbio técnico e de produção fotográfica e a pesquisa de materiais. Mais informações sobre o trabalho realizado pelo instituto, que não mais existe, encontram-se no site da FUNARTE. Fonte: Site FUNARTE.

confusão se produz, a meu ver, porque boa parte das pessoas participava, sem restrições, dos três movimentos (CHIKAOKA apud MOKARZEL, 2014, p. 39-40).

Tudo isso aconteceu em um momento de abertura política, no começo da década de 1980, em que Belém vivia um período de efervescência e o país se mobilizava nas campanhas pela eleição presidencial através do voto direto. Esse clima de agitação, propenso à liberdade, sem dúvida proporcionou uma circulação de ideias e de atitudes que favoreceram as experimentações.

Figura 20 – Anotações de Miguel Chikaoka⁵⁶

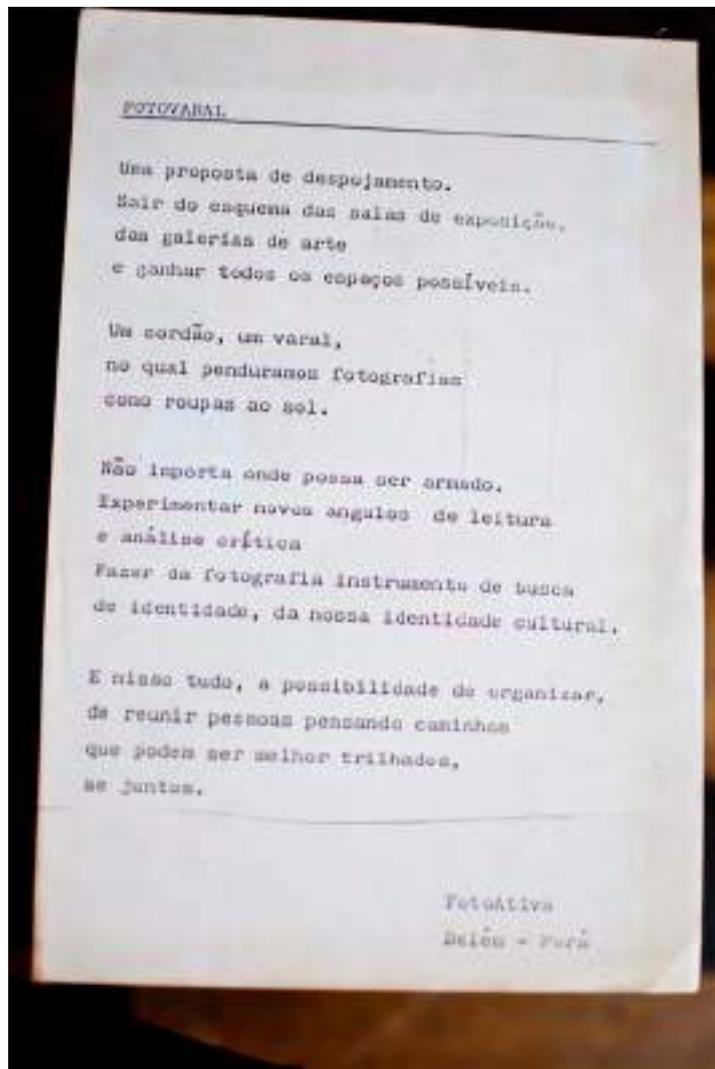


Foto: Val Lima.

⁵⁶ Makiko Akao, galerista da Kamara Kó Fografias e responsável pelo acervo de Miguel Chikaoka, facilitou o acesso às anotações pessoais do fotógrafo. A maioria delas foi escrita nos anos de 1980.

2.2 A Associação Fotoativa

Não há como falar de Miguel Chikaoka sem falar da Fotoativa e vice-versa. A Associação Fotoativa é, sem dúvida, um lugar de encontro, mas vai muito além disto. É um espaço onde os desdobramentos desses encontros podem acontecer, onde se pode pensar a fotografia de forma existencial, um lugar também de exercício de cidadania, de pensamento político e de relações horizontais.

A associação continua sendo um espaço de fomento para as várias gerações de fotógrafos da cidade de Belém. Ela foi fundada em 1984 e se consolidou como um núcleo de referência para o desenvolvimento de uma cultura fotográfica cuja finalidade é pesquisar, estimular e difundir a fotografia como prática de linguagem. A proposta didática desenvolvida pela Fotoativa coloca em destaque as atividades sensoriais e os processos artesanais de construção de fotografia, evidenciando o lúdico e as discussões permanentes acerca da formação da imagem, do fazer fotográfico e dos seus desdobramentos. Tudo em consonância com a prática pedagógica criada por Chikaoka.

Somam-se a essas práticas o respeito ao meio ambiente e ao patrimônio cultural, destacando-se os *fotovaraís* e os projetos comunitários, uma marca forte da associação, que regularmente desenvolve atividades gratuitas junto à comunidade que vive no seu entorno.

Em 2004, a Fotoativa recebeu os títulos de “Utilidade Pública Municipal” e “Utilidade Pública Estadual”. No ano seguinte, a prefeitura cedeu à associação um casarão no centro histórico da cidade e a nova sede se tornou ponto de encontro do meio cultural de Belém, local de visitas e bate-papos entre curadores e fotógrafos de outras regiões, inclusive estrangeiros. Hoje é uma referência de organização e sistematização de encontros, além de ponto difusor da fotografia. Infelizmente, devido às questões burocráticas que tramitam nos órgãos públicos, a reforma não ficou pronta para a comemoração de seus 30 anos⁵⁷, comemorados em agosto de 2014.

⁵⁷ Durante todo o tempo desta pesquisa, o casarão da Fotoativa permaneceu em reforma, o que não impediu Miguel Chikaoka de utilizar, eventualmente, o prédio para fazer experimentações com a luz – o que pode ser visto adiante, no relato da oficina *De Olhos Vendados*.

A importância da Fotoativa no cenário contemporâneo é, especialmente, a sua maneira de ver a imagem, promovendo a sensibilização do olhar com transparência, leveza e paixão, sem conotação de lucro e com o envolvimento voluntário de seus associados⁵⁸. Dentre os trabalhos desenvolvidos, além dos cursos e oficinas, é possível destacar o Café Fotográfico, evento realizado mensalmente em parceria com o Sesc Boulevard, onde pessoas interessadas em discutir a imagem fotográfica reúnem-se para apresentar trabalhos, artigos, relatos de experiências, assistir a um filme, sempre contando com a mediação de outros convidados que levantam questões pertinentes ao tema, provocando um debate entre os participantes.

Outro evento importante é o Colóquio de Fotografia e Imagem, realizado desde 2002 pela Fotoativa, que oferece palestras, oficinas, leituras de portfólio e exposições, permitindo aos participantes a construção de uma reflexão crítica e de um diálogo sobre a relação entre a imagem contemporânea e as múltiplas possibilidades da fotografia.

⁵⁸ Fonte: Site FOTOATIVA.

Figura 21 – Anotações de Miguel Chikaoka⁵⁹

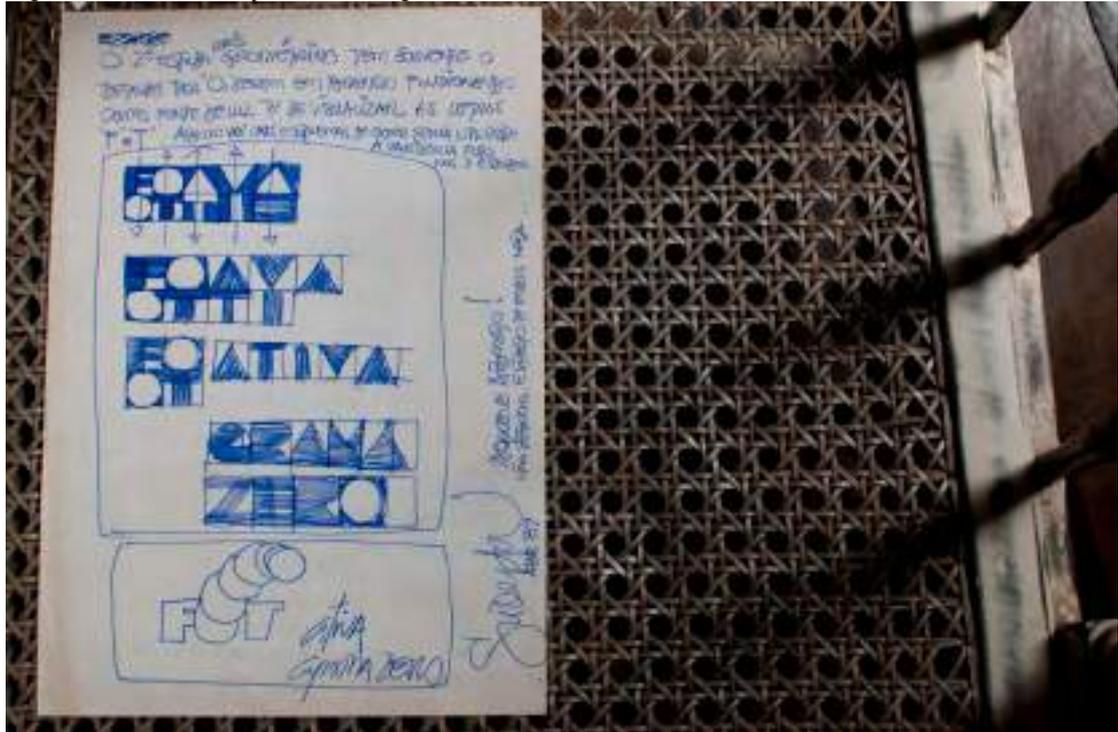


Foto: Val Lima.

Foi no ambiente da Fotoativa que Chikaoka se tornou o pioneiro em uma prática pedagógica que procura aprofundar a relação com os próprios elementos da fotografia, de forma que esta relação estabeleça um diálogo significativo com as narrativas de vida de cada aluno. Sua atuação como fotógrafo educador é, hoje, reconhecida internacionalmente, notadamente na França, na Inglaterra, em Moçambique, no Japão, em Portugal e na Bélgica, países onde ministrou palestras e oficinas.

Para o professor e crítico de fotografia Rubens Fernandes Jr. (2002), Chikaoka é um visionário, pois conseguiu inserir a fotografia produzida no Pará e suas ações educativas no mapa cultural brasileiro. Patrick Pardini (2002), fotógrafo franco-brasileiro radicado no Pará, pontua que poderíamos chamar o modelo de iniciação à fotografia criado e desenvolvido por Chikaoka de “fotografia artesanal e sensorial”, modelo que reedita, hoje, “os gestos e os procedimentos empíricos dos pioneiros da criação e da experimentação fotográfica, criando uma experiência de

⁵⁹ Estudo para a logomarca da Associação Fotoativa encontrada entre as anotações pessoais de Miguel Chikaoka. A marca, de autoria de Eli Sumida, continua em uso até hoje.

quase contato e rara intimidade com a luz, o insumo básico da fotografia” (PARDINI, 2002, p. 1).

2.3 Fotografia artesanal e sensorial

Em 1980, o convite para ministrar uma oficina de fotografia, feito pelo coletivo de artistas educadores de Belém, o AJIR, foi decisivo para que Miguel Chikaoka começasse a entender o potencial pedagógico que existe quando se alia a prática fotográfica a uma vivência compartilhada.

Desde então, o pensamento que norteia sua trajetória é estudar e experimentar alternativas capazes de relacionar cada etapa do processo de aprendizado às diferentes percepções sobre os temas trabalhados, a fim de problematizá-los para além do conhecimento específico da fotografia.

Chikaoka afirma⁶⁰ que a contribuição dos participantes tem sido essencial para a formação desta proposta pedagógica, que inclui o incidente como elemento potencializador do processo e se constrói de forma processual e rizomática.

A declaração de Chikaoka nos permite olhar com mais profundidade para suas práticas, tanto em relação ao seu trabalho como artista quanto para sua atuação como educador. Por mais que eles não possam ser separados, parecem ser pensados como um trabalho em processo, porque o ato criador importa mais do que a sua materialização.

É claro que a concretização é importante, mas ela não é o fim, viver a experiência do processo é o que importa. E mais importante ainda é vivê-la em outro tempo, um tempo que respeite o ritmo da vida, que permita o surgimento de novos espaços para esta vida que se movimenta, que abra lugares para a criação.

Entre as tantas experiências significativas, provocadas e vividas por Chikaoka, uma que influenciou de forma decisiva a adoção dos meios não-verbais como forma de comunicação foi o Encontro de Inclusão Visual, realizado no FotoRio⁶¹, em 2007, onde Chikaoka ministrou uma oficina que contava com alunos

⁶⁰ Entrevista realizada com o fotógrafo no dia 22 de fevereiro de 2014, durante as práticas da oficina *De Olhos Vendados*, na Galeria Kamara Kó.

⁶¹ Encontro Internacional de Fotografia do Rio de Janeiro, realizado desde 2003.

surdos, integrantes do projeto Fotolibras⁶². Sem conhecimento da linguagem dos sinais, Miguel fez o passo a passo demonstrando, apenas de forma mais incisiva, os movimentos com as mãos, ao mesmo tempo em que explicava oralmente os procedimentos aos ouvintes. O que o surpreendeu foi a rapidez com que os surdos conseguiam acompanhar o passo a passo, enquanto os demais demandavam, variadas vezes, a repetição do dito e demonstrado.

Foi quando ele começou a questionar “a nossa capacidade de emitir, receber e processar volumes crescentes de informação sem que isso se traduza em conhecimento. Ou seja: problematizar os condicionamentos e as barreiras de comunicação neste mundo de excessos” (CHIKAOKA, 2012, p. 39).

E numa outra oportunidade, ao experimentar com todos os participantes, a construção, em silêncio, de dispositivos que revelam movimentos e estados da luz, como as câmeras obscuras e as câmeras *pinhole*, percebi que novas janelas se abriam para antecipar o acolhimento da luz, não só como matéria portadora da informação, mas como potência física e simbólica (CHIKAOKA, 2012, p. 39)

Ao longo da pesquisa, nos diversos encontros com Chikaoka, pude perceber o quanto ele questiona sua prática: quase que o tempo inteiro. Perguntado sobre essas mudanças⁶³, Chikaoka exemplifica com uma prática da cultura japonesa, a busca pela perfeição, que pode ser materializada na imagem do Enso.

“É preciso repetir mil vezes o mesmo círculo para que este chegue à perfeição. Eu devo ter feito essa oficina umas 100 vezes, ainda faltam novecentas para chegar a mil.”⁶⁴ À medida em que vai percebendo os desdobramentos de cada atividade, ele vai acrescentando novos aparatos e outros usos, vai aos poucos aperfeiçoando cada dinâmica.

Miguel Chikaoka já ministrou uma série de oficinas e *workshops* e, hoje, além de palestras e cursos na Fotoativa, além do projeto *Belém 16:16*⁶⁵, ele se dedica ao

⁶² O Fotolibras é um projeto de fotografia participativa com surdos que objetiva utilizar a fotografia como meio de expressão e comunicação, aumentando a visibilidade e a inclusão da comunidade surda na sociedade. Teve início em 2006, na cidade de Recife.

⁶³ Conversa realizada com o fotógrafo no dia 22 de fevereiro de 2014, durante as práticas da oficina *De Olhos Vendados*, realizada na Galeria Kamara Kó.

⁶⁴ Conversa realizada com o fotógrafo no dia 22 de fevereiro de 2014, durante as práticas da oficina *De Olhos Vendados*, realizada na Galeria Kamara Kó.

⁶⁵ *Belém 16:16* é um projeto idealizado e coordenado por Chikaoka, que está na terceira edição da *Maratona Fotográfica Cidade de Belém*. Uma ação gratuita que tem como objetivo a construção da memória coletiva e a valorização da cidade como patrimônio cultural. O título remete a duas datas: 1616, ano da fundação da capital paraense, e 2016, ano em que esta completa quatro séculos. Desde a estreia, já foram realizados fotovarsais, debates, oficinas de sensibilização e palestras com o intuito de que seja lançado um catálogo das imagens que fizeram parte do projeto em comemoração aos 400 anos da cidade. Fonte: Site CENTRO CULTURAL SESC BOULEVARD.

Fototaxia, projeto de formação continuada de professores que propõe explorar a gênese do processo fotográfico como elemento transversal no processo de ensino e aprendizagem nas escolas. Este projeto é uma realização da Fotoativa em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Belém, com a Universidade Federal do Pará (UFPA) e o Instituto Arte na Escola.

2.4 O artista

Figura 22 – Reprodução da Obra Hagakure.



Foto: Val Lima.

Um olho que nos fita insistentemente. Os cílios, a pele do rosto, a córnea e uma íris perfurada. Um olho oculto, que nos invade e não nos permite desvencilhar dele, que exige tempo para contemplação. Mas, por que um fotógrafo decidiria furar seu próprio olho? Por que um mestre pediria para seu discípulo participar de um ritual como esse?

Sob uma caixa de luz, três negativos em médio formato, e em cada película um diferente ângulo do olho do fotógrafo perfurado pelo espinho da palmeira.

Hagakure (Grande Prêmio – Arte Pará, 2003) é uma das obras mais simbólicas de Miguel Chikaoka, por isso a escolha, numa tentativa de compreender sua produção artística. “Oculto entre folhas” é o significado da palavra *Hagakure*.

Figura 23 – Anotação de Miguel Chikaoka sobre o livro *Hagakure*.

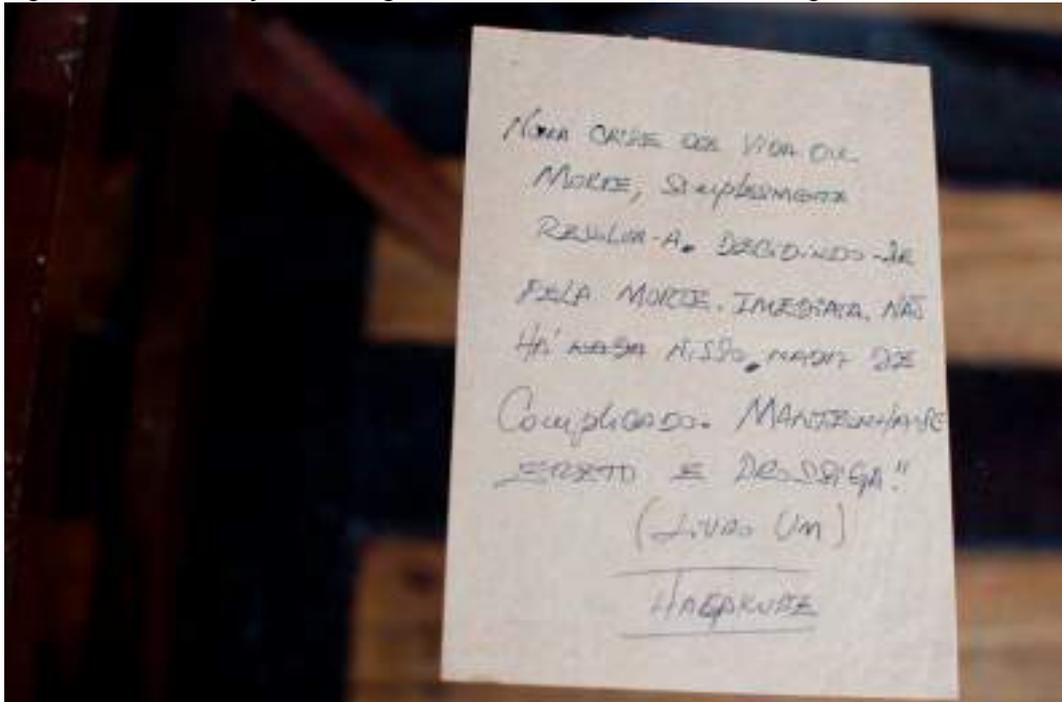


Foto: Val Lima.

Hagakure é o título de um livro, organizado em 1716 por Tsuramoto Tashiro, numa transcrição da fala do samurai Yamamoto Tsunetomo (1700-1761). Um clássico da cultura japonesa sobre a ética e o comportamento dos samurais, que nos afirma ser a morte a ocupação dos samurais e insiste em nos dizer que pensar sobre a morte, diariamente, é pensar sobre a vida. Segundo Yukio Mishima,⁶⁶ *Hagakure* é uma obra destinada ao paradoxo, um livro que ensina a liberdade e a paixão. Se formos capazes de lê-lo “superando a diferença fundamental de premissas entre a era de Jocho e a nossa, encontraremos nele um espantoso entendimento da natureza humana” (MISHISMA, 1987, p. 34).

⁶⁶ MISHIMA, Yukio. **O Hagakure**: A ética dos samurais e japão moderno. Rio de Janeiro: Rocco, 1987, é uma interpretação pessoal do autor sobre o clássico livro Hagakure.

E ele muito revela da filosofia de vida de Miguel Chikaoka, das suas escolhas, suas vivências e da forma como ele percebe a si mesmo dentro de um movimento criativo:

Quando eu furei o olho, havia um sentido. Eu tinha que furar meu olho mesmo, num dado momento, né? Tinha que atravessar, como um momento de transição da morte. Para o samurai, uma das regras é a seguinte: você pensa diariamente na morte, o teu preparo tem que ser para morrer. E eu tomo isso por um viés que considero mais poético. Enfim, eu acho que a gente veio é para morrer. A gente nasceu no mundo, é para morrer. Então, a vida inteira a gente tem que aprender a morrer e não a viver, né? E é ao contrário, a gente quer viver, quer sobreviver e luta o tempo todo para acumular. Eu acho que tem que esvaziar; é o processo de esvaziamento, de se tornar mais leve. Numa certa medida, a relação de entrega que eu tento exercitar é a de crescer, se dar e não no sentido de tomar. Toda minha experiência tem sido de ganhos. Eu acho que até nos momentos mais dolorosos, do meu pai, do meu filho, quando houve aquele momento trágico, para mim foi uma luz, ao mesmo tempo em que foi uma dor profunda que até hoje eu trago comigo. Mas eu me dei numa relação e acho que poder viver a morte do seu filho é uma oportunidade que está sendo dada ao ser humano, uma oportunidade de crescer, ou ele morre junto. Para continuar sobrevivendo ou vivendo mais, tem que reverter isso. Essa coisa é de uma luz poderosíssima, pelo avesso, talvez, mas, enfim, as coisas às vezes têm que acontecer pelo avesso mesmo (CHIKAOKA, 2012, p.131).

Essa relação da morte com a vida, ou de preparar-se para morte, implica numa forma de viver, em que a vida ganha um significado sagrado⁶⁷. Observo que Chikaoka vivencia essa relação sagrada com a vida na forma como ele experimenta o seu caminho, o que naturalmente se revela de forma particular em seu trabalho.

Tenho me distanciado cada vez mais de uma produção autoral. Quer dizer, não tenho essa preocupação. Até por falta de tempo, me dedico muito pouco a essa atividade e com esse objetivo. Às vezes sou chamado para desenvolver algum projeto e acabo aceitando, se tiver tempo e condições. Até porque tenho achado muito mais interessante me dedicar ao processo fotográfico, que acho mais adequado nesse momento em relação à história da fotografia e à história do mundo. Mas, quando realizo algum ensaio, também tenho me voltado para esse viés, que é a preocupação pelo mundo. O mundo em que estou e habito aqui e agora. Tenho encontrado muito essa conexão entre água e luz. No momento em que eu me preocupei mais não com a imagem, mas com a luz, o campo se abriu enormemente, acabei encontrando outro elemento que, para mim, está no mesmo patamar de importância. Aí fiz uma conexão entre água e luz (CHIKAOKA *in* PERSICHETTI, 2009, p.161).

Segundo Mariano Klautau Filho (2012, p.122), o traçado construído por Miguel Chikaoka “é amplo, intrincado e consolidado em diversas camadas. Seu

⁶⁷ O mestre tibetano Soygal Rinpoche, numa perspectiva religiosa que considera a vida pós-morte, pontua um desdobramento dessa aversão ao tema da morte: “os efeitos desastrosos da negação da morte vão muito além da esfera individual: eles afetam o planeta inteiro. Credo basicamente que esta é a única vida, as pessoas do mundo moderno não desenvolveram uma visão de longo prazo. Assim, nada as refreia de saquear o planeta em que vivem para atingir suas metas imediatas (RINPOCHE, 2013, p. 31).

acervo é enorme e mereceria um estudo mais atento e duradouro”. Para o autor, Chikaoka está no mundo continuando um diálogo sensorial com o outro, numa espécie de plataforma sobre a qual firma sua escolha pelo processo. “Imbricado a isso há um artista, um fotógrafo errante, meio como o personagem do filme *O Passageiro*, de Antonioni, a experimentar identidades.” (KLAUTAU FILHO, 2012, p. 122).

Diante da vastidão do seu trabalho, escolhi algumas de suas imagens⁶⁸ baseada nesta relação com a água e com a luz, que ele mesmo citou, e me apoiei também no olhar de Mariano Klautau Filho, curador da exposição *Para ter de onde se ir*, do III Prêmio Diário Contemporâneo de Fotografia, no qual Miguel Chikaoka foi o artista convidado:

As imagens aqui apresentadas são um recorte, no qual possíveis pontos de ancoragem revelam muito mais a experiência perceptiva sobre o mundo, ora atenta à estabilidade, ora evanescente nas transparências e superposições plásticas como construção narrativa. Esse traçado do artista se faz muito mais de pontos móveis e deslocamentos em que o rio, a rede, o barco são os condutores da viagem no tempo e espaço (KLAUTAU FILHO, 2012, p. 122).

A plasticidade das imagens, seus ângulos de visões, planos, suas paisagens, sobreposições, cores, névoa, assim como seus ruídos, levaram-me a imaginar estas fotos como se elas construíssem uma narrativa que fala de um caminho feito pela cidade de Belém, não como um trajeto de uma cidade turística, mas sim como aquele caminhar de excitação de Kubla Klan, diante das narrativas de Marco Polo, no livro *As cidades Invisíveis*, de Ítalo Calvino.

A marca da água na cidade. Com uma presença que se impõe no lodo na parede, no rio que é um mar e nas histórias de vida que carrega todos os dias. Nas idas e vindas, marcadas por pausas de felicidade e alegria, por penumbras e cores que revelam um tom de azul que esconde segredos e gentes.

Há uma força na água, uma força na luz que se modifica à medida em que essa água resolve surgir com toda a sua força, marcando as entranhas da cidade. E em alguns lugares, só a força da madeira pode resistir. Há o encontro da força no outro, em si mesmo. Na vida que se transforma em seus rituais, onde a água permanece sagrada e fundamental.

⁶⁸ Figuras 24 a 30.

Figura 24 – Foto Miguel Chikaoka.



Fonte: AKAO, 2013, p. 113.

Figura 25 – Foto Miguel Chikaoka, 1986.



Fonte: Kamara Kó Galeria, 2013, p. 114.

Figura 26 – Mosqueiro, PA, 1998. Foto Miguel Chikaoka.



Fonte: Diário Contemporâneo de Fotografia, 2012, p. 112.

Figura 27 – Rio Arapiuns, PA, 2003. Foto Miguel Chikaoka.



Fonte: Diário Contemporâneo de Fotografia, 2012, p. 115.

Figura 28 – Pinhole digital, Belém (PA), 2006. Foto Miguel Chikaoka.



Fonte: KLAUTAU FILHO, 2012, p. 123.

Figura 29 – Marudá, Pará, 2006. Foto Miguel Chikaoka.



Fonte: Diário Contemporâneo de Fotografia, 2012, p. 107.

Figura 30 – Foto Miguel Chikaoka



Fonte: CHIKAOKA, 2005, p. 5.

2.5 O educador

Quando li pela primeira vez o livro *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*⁶⁹, não pude deixar de pensar o quanto a educação estética, apontada pelo professor João Francisco Duarte Jr., dialogava com o trabalho realizado por Chikaoka. Na primeira oportunidade, presenteei-o com o livro, que virou referência

⁶⁹ DUARTE JR, João-Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar, 2010.

para ele. Segundo Chikaoka, suas práticas foram construídas de forma intuitiva e foi muito importante poder encontrar um pensamento teórico que dialogasse com o seu trabalho.

O livro repensa os fundamentos da experiência artística e as formas através das quais construímos nossa visão de mundo e de nós mesmos, a partir das aspirações da Idade Moderna, de um conhecimento centrado na razão. Sua proposta é considerar o saber sensível dos indivíduos, criando uma razão mais ampla, gerando conhecimento e saberes mais amplos através de uma educação da sensibilidade.

Essa passagem, além de exemplificar as trocas que fizemos durante esta pesquisa, simboliza para mim, de forma afetuosa, quem é Miguel Chikaoka. Um educador atencioso para com o processo de aprendizagem de seus alunos, inquieto, cheio de questões e de horizontes não definidos. Sempre aberto e pronto para aprender.

Chikaoka é um educador experimental e falar sobre ele não é fácil. Não porque não seja possível aprofundar e entender a complexidade do seu trabalho, mas por causa da sua característica mutante, transformadora. Sobre a curadoria da exposição *Para ter de onde de se ir*, Mariano Klautau Filho fala de uma “espécie de síntese provisória do que seria esse Miguel viajante e artista” (KLAUTAU FILHO, 2012, p.133), acredito que isso se aplica também ao seu trabalho como educador.

Ao longo da pesquisa encontrei-me com Miguel Chikaoka algumas vezes e em todas elas, ele apareceu com uma nova reflexão teórica e, conseqüentemente, aplicava tais alterações na sua práxis. Por isso, optei por tratar de questões como a experiência, os processos de criação, a educação dos sentidos e o aprender pelo fazer, relativas ao processo de ensino e aprendizagem da sua prática pedagógica, que prima por uma educação integral e que tem como base teórica o pensamento crítico de Edgar Morin e Paulo Freire.

Nada parece abarcar a multiplicidade de seres e a inteireza desse mestre. Miguel é um homem apaixonado e, no seu silêncio, que ele reconhece como um legado da postura cotidiana exercitada na infância perante sua família na mesa de jantar, busca a perfeição da cultura zen. Tenho a impressão de que ele procura com as suas práticas pedagógicas o silêncio e a inteireza das pessoas que compartilham seu processo de ensino e aprendizagem da fotografia.

Durante o mês de convivência, quase diária, fiquei me perguntando como esse encontro da cultura japonesa, amazônica e europeia construiu esse homem tão preocupado com o outro, preocupado em despertar o pensamento, em provocar potências. Um mestre admirado pelos seus alunos e bastante crítico desta sociedade contemporânea que não consegue preparar o ser humano para a vida⁷⁰.

Enquanto fotógrafa e pesquisadora, saí dessa experiência vendo desfeitos vários dos meus conceitos sobre fotografia. Senti dificuldade de mergulhar no universo da luz e sair do mundo quase indecifrável de quem descobre a fotografia pela câmera e não através da luz que percorre a caixa preta do aparelho. Chikaoka já havia constatado⁷¹ que nos seus cursos são os fotógrafos quem sentem a maior dificuldade e sobre isso ele comenta com uma experiência

A primeira experiência que eu tive de espanto foi em Curitiba, em 1992, com fotógrafos de 20, 30 anos de carreira que estavam fazendo uma oficina com a Nair Benedicto, na sala ao lado da minha. Eu estava com um grupo de pessoas idosas que faziam a oficina. Os fotógrafos não tinham feito a câmera obscura. Eles estavam lá olhando, vieram e perguntaram o que era aquilo. Viram a câmera e disseram: “Nossa, é invertido! Como é que é isso?”. Quer dizer, nunca tinham visto a câmera obscura! São excelentes fotógrafos, mas eu acho incrível que, para eles, esse tema não seja colocado como uma coisa normal, própria do conhecimento, saber que isso te leva para toda uma história, para o tempo das cavernas, para a percepção e pela história da pintura, enfim (CHIKAOKA, 2012, p.130).

Se antes, como pontuou o aluno Natan Garcia⁷², minha fala era de que tudo o que vivenciávamos sem a câmera era fotografia, ao longo do convívio com Miguel, com seu posicionamento poético e político e seus desejos de uma educação transversal e integral, ainda sinto que estou em plena desconstrução, tanto sobre os postulados da fotografia, quanto sobre a educadora que me tornei.

Sobre a relação de Miguel com a fotografia, Marisa Mocarzel não consegue perceber nele um “caçador de imagens que sai às ruas em busca de *flagrantes delitos*” (MOKARZEL, 2014, p. 71), mas o considera “habitado pelo quimérico, pelo fictício, que parte da cena real para romanceá-la, tratá-la como uma narrativa que disponibiliza ao leitor inúmeras interpretações” (MOKARZEL, 2014, p. 71).

É neste lugar também que Chikaoka constrói sua prática pedagógica. Há uma série de trabalhos que também podem ser considerados experimentais e não são

⁷⁰ Conversa realizada com o fotógrafo no dia 22 de fevereiro de 2014, durante as práticas da oficina *De Olhos Vendados*, realizada na Galeria Kamara Kó.

⁷¹ Em uma das inúmeras conversas informais que tivemos, durante o curso em Belém.

⁷² Em uma das muitas conversas com os alunos do curso *De Olhos Vendados*, eu e Natan Garcia nos questionávamos constantemente sobre o ato fotográfico.

facilmente classificáveis por se encaixarem neste lugar de fronteira da arte e da educação.

Loading... e *H2Olhos* são dois exemplos de como seu trabalho se apresenta sempre em processo, com inúmeras possibilidades de desdobramento, cujo objetivo não é chegar a uma imagem final, a um resultado material. E é o próprio Miguel quem nos dá uma explicação:

Nos últimos anos, tenho trabalhado muito mais com processos, que resultam também em exposições, mas considero isso um momento de socializar, de refletir sobre a proposta e o processo. O foco não é chegar a um resultado, mas buscar além. É o que cada um leva da vivência, que é única (CHIKAOKA apud MOKARZEL, 2014, p. 82).

Loading... é um nome que Chikaoka atribuiu a algumas de suas obras, como por exemplo, as câmeras feitas de cuia, para o Clube dos Colecionadores do Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM). A cuia, ou cabaça, é o fruto de uma árvore amazônica chamada cuieira que, após ter suas extremidades cortadas e lixadas, recebe uma lente e um plástico de uma mídia de CD em cada lado, formando uma câmera obscura.

Outro trabalho representativo é a exposição *H2Olhos*, realizada no ano de 2008, no Itaú Cultural, que promoveu oficinas de fotografia com educadores, crianças e adolescentes e abordou questões ligadas ao meio ambiente e à vida urbana, tendo como inspiração as águas do rio Tietê. Chikaoka propôs um exercício de redimensionamento do olhar, para ver a paisagem do rio, desde a sua nascente, no município de Salesópolis, até a cidade de São Paulo, através de oficinas de sensibilização utilizando técnicas de pincel de luz, câmera obscura e fotografia *pinhole*, o que gerou imagens representando olhos d'água, árvores, peixes e o próprio rio compondo a exposição resultante do processo.

2.6 A prática pedagógica

Minhas vivências com Miguel Chikaoka se deram em dois momentos distintos: durante o I Encontro de Fotografia e Educação (EFE), realizado em Recife, em agosto de 2013, e no curso *De Olhos Vendados*, realizado na cidade de Belém, entre fevereiro e março de 2014.

A construção desta pesquisa se deu através da minha participação nas aulas e oficinas, das entrevistas e conversas com Miguel e das observações durante todo o período de convivência com ele, que não se restringiu às aulas. Também foram fundamentais para essa construção as conversas com Adriele Silva, coordenadora do Núcleo de Formação da Fotoativa, com os alunos do curso, assim como o depoimento de alguns professores participantes da oficina Fototaxia, no EFE, e a entrevista com Makiko Akao, responsável pelo acervo de Chikaoka.

A proposta do EFE foi criar uma reflexão sobre a fotografia como ferramenta pedagógica no ensino formal. O evento, especialmente voltado para professores das redes públicas municipal e estadual, com inscrições gratuitas para os mesmos, teve como objetivo problematizar a utilização da fotografia na sala de aula. Os organizadores tiveram o cuidado de levar pessoas que pensam a educação e a imagem num espectro muito abrangente, da educação não-formal à educação formal.

O EFE valorizou a troca de experiências entre os participantes contemplando rodas de discussão e grupos de trabalho com foco em três áreas temáticas: interdisciplinaridade, leitura de imagem e ensino de arte na escola. O encontro foi estruturado de forma muito interessante, com palestras no horário da manhã, seguidas de oficinas durante a tarde. Tudo muito bem articulado, com o conteúdo das palestras se desdobrando nas oficinas.

Foi riquíssima a troca estabelecida entre educação formal e não-formal e entre professores da rede pública e alguns fotógrafos. Vários educadores apresentaram seus trabalhos com a fotografia em sala de aula e a multiplicidade de experiências existentes foi impressionante. Os professores também puderam falar de seus problemas e, no final, foram provocados a encontrar soluções para os mesmos, de forma coletiva, a partir das experiências vivenciadas no encontro.

Saí do EFE bastante reflexiva a respeito da fotografia que já existe no cotidiano escolar e no quanto ela pode se tornar um espaço de diálogo entre a escola e o mundo contemporâneo, questão que foi aprofundada durante a convivência com Miguel Chikaoka, em Belém.

Minha chegada à cidade se deu duas semanas após o início do curso, algumas experiências narradas não foram vivenciadas por mim durante o curso *De Olhos Vendados*, em Belém, mas no *workshop* realizado por Chikaoka no EFE.

O curso *De Olhos Vendados* foi realizado na cidade de Belém, entre os dias 1º de fevereiro e 15 de março de 2014, com seis horas de aulas semanais (segundas, quartas e sextas) e saídas fotográficas nos finais de semana. A luz foi o fio condutor de todo o processo. A partir dela, a fotografia era vivenciada, das suas origens até os dias atuais.

Com uma abordagem transversal, Miguel conduziu um caminho de experimentação e de descoberta do ato fotográfico, que se iniciou com a construção de uma câmera obscura, permitindo que os alunos percebessem a materialidade da luz, assim como também a possibilidade de fixar essa imagem, através das câmeras *pinhole*. Tudo isso feito de maneira lúdica e artesanal, misturando conhecimento técnico e filosófico, numa experiência do fazer fotográfico para além do visível, por meio de uma educação crítica que favorece os encontros entre as pessoas e destas com a cidade.

Para entender como se dá a prática de Miguel Chikaoka, é necessário conhecer as dinâmicas que ele desenvolveu na construção de sua poética pedagógica.

2.6.1 As mãos

Entre as primeiras dinâmicas propostas por Miguel está o trabalho com as mãos, cujo objetivo é desvendar todo o potencial delas. Para que servem as mãos? O que elas podem fazer? O que podem sentir? O que podem criar? Quais as suas potencialidades? Que mãos são essas? São perguntas que surgem durante o exercício.

Figura 31 – Detalhe do resultado dos exercícios com as mãos.



Fotos: Val Lima.

Para começar, é pedido aos alunos que desenhem suas mãos em papel sulfite. Em seguida, eles devem escrever, dentro do desenho, uma lista do que é possível fazer com as mãos. Essa dinâmica, nomeada por Chikaoka de *Mãos para...* é recorrente durante todo o seu trabalho, já que o fazer manual permeia todo o processo.

Um exercício que pode se desdobrar infinitamente. Durante o *workshop* no EFE, Chikaoka chamou a atenção dos professores sobre como eles poderiam fazer essa dinâmica com objetos da cultura local e desdobrá-la em tantas possibilidades quanto a criatividade possa permitir. Em uma entrevista, Miguel Chikaoka apresenta uma reflexão sobre a educação e uma proposta transversal de ensino:

A questão educacional é uma questão mais séria, que transcende isso tudo e está tão presente nas nossas vidas, em todos os momentos. Você come luz, trabalha com a luz, se comunica com a luz. Eu percebi que tem uns elementos, uma coisa relacionada aos elementos vitais. Essa abordagem, digamos, mais pedagógica de interação com os elementos vitais poderia ser mais bem aproveitada, e não começar tão precocemente por disciplinas como Matemática, Física, etc. [...] Em países mais desenvolvidos, a fotografia está lá posta como disciplina ou como atividade, e não com essa abordagem educativa, de processo, de recurso pedagógico. Tanto é que, em muitos lugares onde estive, inclusive professores, crianças, adultos que atuam na cena educativa nunca tinham visto uma câmera obscura. Professores de Física na França que chegaram comigo e disseram assim: “Eu dou aula de Física há 20 anos e nunca tinha construído uma câmera obscura; eu sempre expliquei esse fenômeno...”. E ele ainda perguntou: “Eu posso usar essa câmera na escola?”. Eu falei: “Gente, a câmera não foi uma invenção minha, esse ‘modelito’, eu propus, mas a câmera obscura é uma coisa que existe secularmente e não é difícil de fazer”. No Japão, por exemplo, algumas pessoas que participaram comigo relataram a experiência nas escolas, mas como uma atividade de fotografia dissociada de outras áreas. E quando discuti a proposta de inserir a atividade de

maneira mais transversal no processo, falaram que é difícil romper; difícil mudar o sistema, porque traz novos elementos, inclusive de avaliação, de processos de construção de conhecimentos (CHIKAOKA, 2012, p.130).

Em Belém, por exemplo, Chicaoka costuma utilizar as sementes, muito abundantes na região. Os alunos são convidados a formarem duplas e, de olhos vendados, escolhem em conjunto uma semente, a fim de ampliar a discussão realizada previamente sobre o fazer artesanal. Durante esse exercício, além de estimular o sentido do tato, ao descobrirem a textura da semente, os alunos são convidados, por exemplo, a refletir sobre as questões relacionadas ao meio ambiente e sobre as possibilidades contidas em uma semente. O desenho das árvores é uma das materializações dessa atividade.

Figura 32 – Resultado dos exercícios do projeto *Fototaxia*. Belém, 2014.



Fonte: Associação Fotoativa.

2.6.2 A teia de luz

A fotografia é um processo resultante da ação da luz e é muito mais do que a câmera e a imagem capturada, seja ela materializada ou não. Ela é pura luz. E é a essa luz, o seu insumo básico, que Miguel Chikaoka dedica toda sua atenção. Para

demonstrar a fisicalidade da luz, a priori⁷³ sem se preocupar em descrever conceitos científicos, Chikaoka proporciona uma experiência de contato e intimidade.

Para tanto, antes da construção da câmera obscura, entrega aos alunos um quadrado de papel cartão com um furo no meio, juntamente com outros tipos de papéis, como papel alumínio e papel vegetal, que serão usados na caixa mágica. Aí se dá o início de uma vivência artesanal com a trajetória dos raios de luz.

Figura 33 – Dinâmica *Olho no olho*, EFE, Recife, 2013.



Foto: Val Lima.

Ele pede que os alunos formem grupos de três pessoas de modo que uma fique parada no centro segurando o seu cartão perpendicularmente, a uma certa distância do peito. As outras duas pessoas posicionam-se a uma distância da primeira, uma do lado esquerdo, outra do lado direito e, olhando através do furo dos seus respectivos cartões, buscam cruzar o olhar através do furo do cartão que está

⁷³ No início do curso Chikaoka preocupa-se em fazer com que os alunos entendam a luz nos seus aspectos quantitativos e qualitativos; só depois é que ele começa a introduzir termos técnicos.

nas mãos do primeiro. Chikaoka, que na figura 33 explica sobre a direção do olhar, pede, então, que os mesmos se desloquem sem perder de vista os olhares, como se os olhos estivessem conectados por uma linha reta imaginária. Depois, mais uma dupla é convidada a entrar, seguindo a mesma orientação, de forma que dos olhares das duas duplas mantenham-se conectados em linha reta através do furo do primeiro cartão.

Essa brincadeira divertida possui algumas variações: ela pode também ser feita com barbante, e mostra o comportamento dos raios luminosos, antes de serem materializados, no momento seguinte.

Figura 34 – Trajetória dos raios de luz com barbante, 1990.

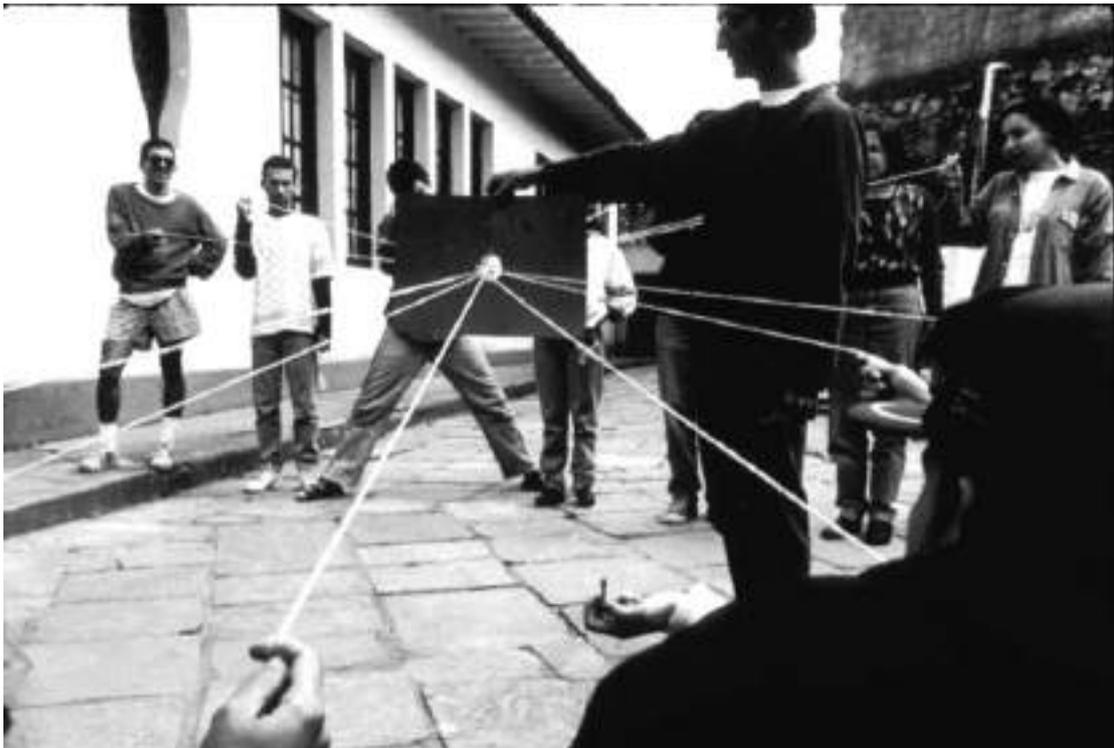


Foto: Miguel Chikaoka.

A teia⁷⁴, formada no meio de um círculo de pessoas, é um momento de comunhão, de horizontalidade. O foco no processo de compreensão da direção da

⁷⁴ Figura 34.

luz é, ao mesmo tempo, simples e complexo. Depois de uma explicação teórica sobre os princípios óticos que regem o fenômeno de direção dos raios luminosos, o aprendizado mergulha numa dimensão filosófica quando Chikaoka nos convida a refletir sobre a luz.

Então, eu não abro mão disso até hoje, pois, num dado momento, na verdade, passamos para um estágio muito mais importante que é poder, talvez, até na contramão da evolução do processo, da tecnologia, ter o lugar do contato mais real, mais próximo da luz enquanto matéria. Porque as câmeras você mede, as pessoas medem, leem o fotômetro, mas não é um olhar para a luz, como no início da história da fotografia, até a metade do século passado. Era assim: as pessoas olhavam para a luz, mediam a luz com o olho, se aproximavam e, enfim, a partir da prática ou, intuindo, o olho combinava as variáveis, de forma que a imagem pudesse ser registrada num nível adequado. Essa prática deixou de existir a partir do momento em que tudo ficou automático. Perderam o chão, perderam esse contato então (CHIKAOKA, 2012, p.129).

É quando Chikaoka solicita aos alunos que reflitam sobre o significado que a luz tem para cada um. Então, com um rolo de barbante, vai construindo de forma poética o caminho percorrido pela luz no espaço. Cada pessoa é convidada a fazer um percurso na sala, semelhante ao realizado pela luz, e a entregar para outra pessoa a extremidade do barbante junto com uma palavra que defina o significado da luz para si. À medida que as pessoas vão se deslocando, a experiência vai sendo potencializada, pois é possível, de forma lúdica, visualizar a formação da luz no espaço.

2.6.3 A câmera obscura

Uma das mais importantes atividades realizadas no curso é a construção de uma câmera obscura, também chamada de caixa mágica. Uma caixa preta feita em papel cartão com um pequeno orifício que permite a passagem da luz para que a mesma atinja a superfície interna e reproduza a imagem de forma invertida.

A câmera obscura é a base da fotografia. Podemos dizer que ela é o seu princípio e sua construção permite, inicialmente, abordar temas que vão do conhecimento sobre a origem e as características físicas da luz, até o histórico dos materiais utilizados, como por exemplo, os papéis e químicos utilizados para fixar a imagem.

Figura 35 – Participantes do EFE utilizando as câmeras obscuras construídas durante o *workshop*, Recife, 2013.



Foto: Val Lima.

Esse exercício, assim como o *Mãos para...*, também pode ser desdobrado de forma crítica, como por exemplo, pesquisando os tipos e a origem do papel, os processos e as pessoas envolvidas no seu desenvolvimento; a qualidade de cada papel, a impressão sensorial que ele provoca durante o toque. O artefato utilizado para fazer o furo também pode ser um elemento que provoque uma discussão sobre o contexto sociocultural. No caso de Chikaoka, o objeto utilizado costuma ser um espinho, que pode ser coletado na floresta durante os cursos. O que não impede, por exemplo, que um professor na cidade de São Paulo estabeleça uma problematização a partir do uso de uma agulha para realizar o furo da caixa.

Figura 36 – Anotações da aluna Júlia Botafogo com instruções para a construção da câmera obscura, Belém, 2014.

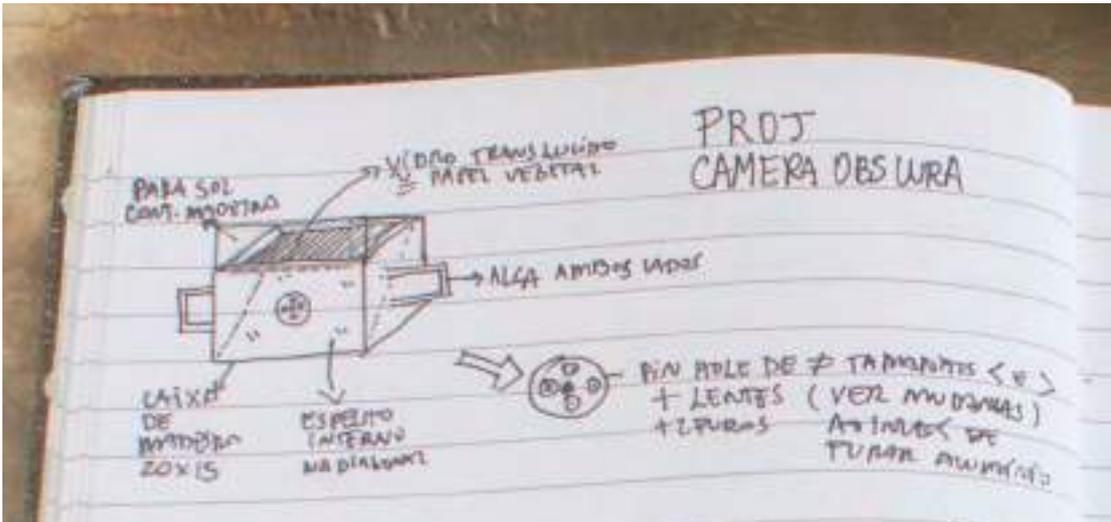


Foto: Val Lima.

Para trabalhar com os materiais envolvidos na construção da câmera obscura, Chikaoka costuma utilizar o corpo como instrumento. Sem réguas, lápis ou tesoura, as mãos são convocadas a trabalhar com o peso do corpo, marcando, dobrando, cortando e modelando o papel, de maneira que podemos estar inteiros na construção da câmera.

Chikaoka acredita que os sentidos são as pontes para o aprendizado que é realizado pelo corpo. Durante a construção da caixa, os sentidos da visão e da audição são estimulados de maneira bastante delicada. Em silêncio, Miguel utiliza o próprio corpo para demonstrar como criar, passo a passo, a caixa mágica. Ele revela como cada dobra deve ser feita, como utilizar o corpo para marcar o papel e as mãos para medir, cortar e montar a caixa. Depois, antes de terminar a caixa e fazer o orifício que a luz vai percorrer, ele faz mais uma brincadeira. Convoca alguns participantes para se observarem através do buraco da tampa da caixa e para perceberem como se dá o percurso da luz e se ele é modificado ou não ao mudarmos nosso lugar no espaço.

É necessário visualizar o outro para que se descubra o caminho percorrido pela luz, assim como, para continuar a ver, dependemos mutuamente um do outro, o que estabelece, entre os participantes, um clima de cumplicidade e de descoberta.

Durante a confecção da câmera obscura, os alunos são convidados a passear pela relação corpo-sentidos-movimentos, pela história das convenções métricas, formas e conteúdos, até chegar à natureza da luz e ao princípio científico que rege a formação da imagem e tudo o mais que possa ser percebido a cada passo dessa construção.

Quando cheguei em Belém, os alunos estavam começando a construção da segunda câmera obscura. E diferentemente do que aconteceu durante a primeira experiência, onde a aula foi realizada em silêncio, a aula seguia de forma descontraída. Os alunos pareciam bem à vontade e extremamente concentrados na repetição do processo.

As mãos continuavam sendo a principal ferramenta, não havia tesoura, nem régua e nem lápis, apenas um pedaço de madeira, utilizado para criar vincos no papel.

Observei que meu corpo lembrava da primeira experiência, que tive durante o I Encontro de Fotografia e Educação (EFE), da forma de fazer, dos erros cometidos. Cada pessoa reencontraria a sua própria maneira de confeccionar sua câmera. Com várias mesas dispostas na sala, todos faziam seu trabalho sem preocupações nem ansiedade, enquanto Chikaoka ia dando suporte para os ajustes finais.

Na aula seguinte, uma novidade: a caixa mágica ganhou vários tamanhos de abertura. Um aparato feito com pedaços de papel com três círculos de diferentes circunferências. Depois de todos terem acoplado o “diafragma”, Miguel explicou como colar a lente e fez uma breve explicação sobre ótica. As lentes foram coladas num quadrado com o furo no centro, este acoplado à parte interna da câmera obscura e o diafragma artesanal colado na parte externa da câmera.

Depois da câmera pronta, uma explicação sobre a saída do dia seguinte, que se daria às 5h da manhã, para a Feira do Açaí. Este horário foi escolhido para que pudéssemos observar a transição da luz na dinâmica do amanhecer na feira. Outra orientação foi analisar uma cena mantendo o enquadramento e mudando apenas a abertura acoplada à câmera.

Ainda durante a aula, Chikaoka esclareceu que a dinâmica seria intensa e começou a dar explicações sobre a Feira do Açaí, seu simbolismo, sua história; a movimentação das águas do rio, das pessoas e o cuidado que deveríamos ter, pois aquele era um local de trabalho. Os alunos começaram a tirar dúvidas técnicas, ao mesmo tempo em que ele ia falando sobre a cultura do povo das ilhas.

Ele também chamava a atenção sobre o fato de que as lentes acopladas em cada uma das câmeras não tinham o mesmo grau e, conseqüentemente, as imagens de uma cena, observada de um mesmo ponto de vista com câmeras distintas, resultavam distintas devido à diferença nas distâncias focais dessas câmeras. Pedi para compartilhar e comparar as câmeras durante o exercício para que pudessemos perceber esses detalhes.

Chegamos ao complexo da Feira do Açaí, ainda de madrugada, e o contraste entre a cidade vazia e a multidão que estava no meio da feira era surpreendente. Uma profusão de cores, cheiros, pessoas e sons que revelou uma das fontes do trabalho sensorial de Chikaoka.

Muitos comerciantes, curiosos com aquele grupo⁷⁵, cheio de caixas e câmeras fotográficas nas mãos, chegavam perto de nós para descobrir o que acontecia. Todos, sem exceção, viravam a câmera de cabeça para baixo, diante da imagem projetada de forma invertida no seu interior. Era bonito ver, como todos nós, alunos e comerciantes, ficamos encantados com a experiência de olhar através daquela caixa colorida e ver o mundo de cabeça para baixo.

⁷⁵ Figura 38.

Figura 37 – Detalhes da construção do “diafragma” para câmeras obscuras.



Fotos: Val Lima.

Figura 38 – Alunos do curso *De Olhos Vendados* utilizando a câmera obscura na Feira do Açaí.



Foto: Val Lima.

Figura 39 – Alunos do curso *De Olhos Vendados* utilizando a câmera obscura no Mercado das Carnes.

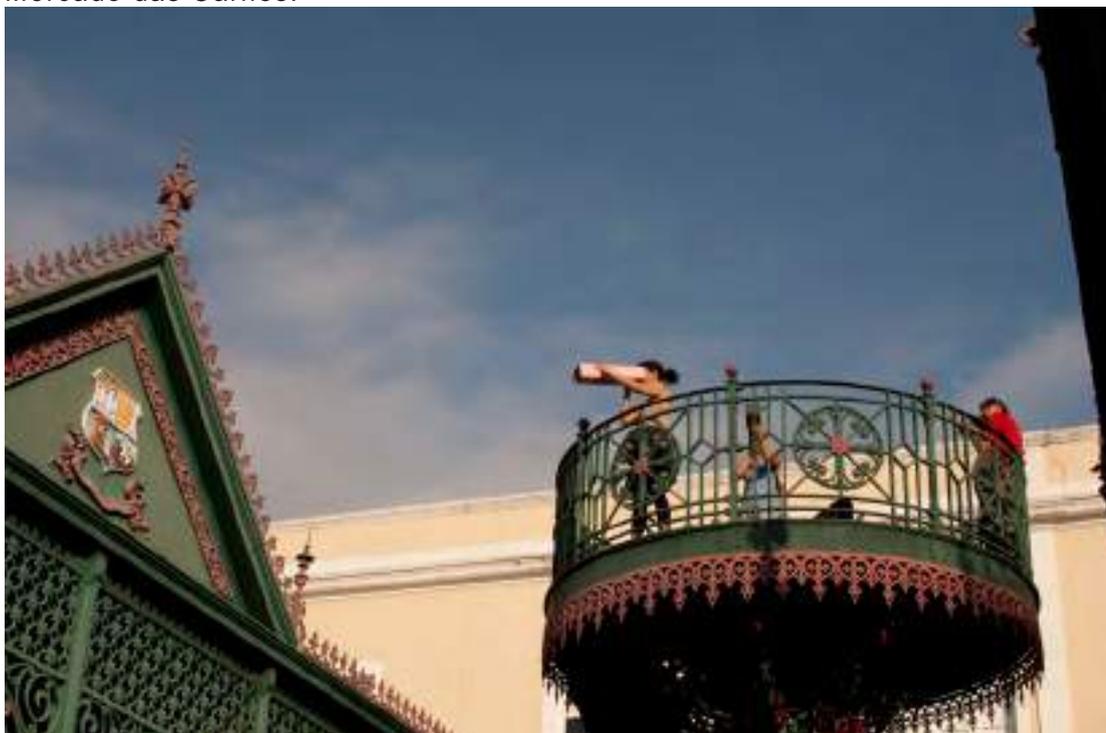


Foto: Val Lima.

2.6.4 A *Pinhole*

As *pinholes* são câmeras sem lentes que utilizam qualquer caixa, tubo ou lata, onde a luz não possa penetrar, com um pequeno furo por onde a imagem é captada para ser fixada na parede oposta onde, geralmente, encontra-se um pedaço de filme ou papel fotográfico. O obturador da câmera pode ser feito com qualquer material que permita cobrir e descobrir o furo, permitindo assim que a luz entre na câmera obscura e produza a imagem.

Celebrada internacionalmente durante o último domingo do mês de abril, a fotografia artesanal é estimulada através do evento *Pinhole Day*⁷⁶, com o intuito de promover a prática e estimulando as pessoas em várias cidades do mundo a fazer uma fotografia *pinhole*.

Durante o curso, as câmeras foram construídas e utilizadas de quatro formas distintas: 1) a mais conhecida delas, feita com um tubo de filme, com um buraco de agulha e papel fotográfico dentro; 2) a câmera pinlux, onde uma caixa de fósforo ocupa o lugar da câmera obscura e duas bobinas acondicionam o filme colorido; 3) a *pinhole* analógica, onde a câmera analógica é utilizada e um papel fotográfico colocado no lugar do filme; 4) e a *pinhole* digital, onde um aparato é acoplado à câmera no lugar da lente.

⁷⁶ Anualmente, as imagens produzidas no mundo inteiro para o *Pinhole Day* podem ser compartilhadas no site <http://pinholeday.org>. Em Belém, a Fotoativa realiza uma verdadeira jornada com um mês inteiro de oficinas, intervenções urbanas, mostras e debates dedicados à fotografia artesanal.

Figuras 40 e 41 – Exemplos de câmeras *pinholes* construídas durante o curso *De Olhos Vendados*.



Fotos: Val Lima e Narjara Oliveira.

Ninguém melhor do que Chikaoka para falar sobre a prática do *pinhole*:

O *pinhole* é um momento mágico para colocar muitas questões sobre o contexto atual, porque com ela a qualidade da imagem se dá a partir de um furo muito pequeno, que exige uma concentração. É um tipo de filtro, então, fazendo uma espécie de analogia, no momento em que a gente vive hoje, de muita informação, tudo fica nebuloso e difuso, pois muita coisa se sobrepõe. Eu acho que o *pinhole* te permite um momento para filosofar sobre isso. Hoje, para você gerar um conhecimento, ter uma maior precisão, é melhor você diminuir o volume de entrada de luz, assim como nós temos que diminuir o volume de coisas que nos chegam; não temos que tratar tudo. Temos que começar a reduzir para ter mais precisão, ter mais clareza nas coisas. É muita informação que não gera, necessariamente,

conhecimento, sobretudo crítico. Vivemos um momento em que ninguém tem a oportunidade de pensar criticamente. É muita informação e todos parecem muito bem informados. Não se trata de conhecimento apurado. Essas oficinas que eu faço hoje, metade do tempo ela se dá nesse plano do artesanal, não por saudosismo, não por ficar... porque lá você pode discutir muita coisa do processo fotográfico atual (CHIKAOKA, 2012, p.129).

A experiência que vivi com a *pinhole* durante o curso me colocou novamente no lugar de aprendiz: de repente, eu não sabia mais manipular meu equipamento. As técnicas escolhidas automaticamente, há anos, por mim, não faziam mais sentido, eu precisava reaprender a pensar a luz em termos de quantidade e qualidade, de direção. Observar como a luz iluminava o assunto que eu ia fotografar e como as sutis mudanças (uma nuvem que passava, uma janela fechada, uma pessoa que saía do lugar) alteravam significativamente a imagem. Há anos que eu utilizava a câmera no exercício do meu trabalho como fotógrafa e não conseguir fazer a medição correta da luz foi uma experiência frustrante.

Uma outra aluna, Josianne Dias, a partir da experiência com a *pinlux* percebeu a necessidade de apropriar-se do próprio corpo para controlar seu gesto, neste caso, ela precisou segurar a respiração para não tremer na hora de fazer as fotos. Para ela, a familiaridade com o processo fotográfico, um processo que, ao mesmo tempo, ela desconhecia, trazia um estranhamento de texturas, cheiros, sons, uma descoberta de si mesma neste contexto.

Primeiro, que faz a gente pensar um pouco na experiência da fotografia, não somente na questão da imagem registrada, mas do contato do teu corpo com a paisagem que você pretende de alguma maneira guardar, através da fotografia. Eu acho que esse processo envolve o corpo inteiro, uma coisa que tenho pensado. Hoje eu fiquei durante um tempo sentada porque eu estava fotografando e isso até me causou uma certa dificuldade porque era mais difícil do ponto de vista que eu queria trabalhar, inclusive o Miguel me chamou atenção para isso. Dessa experiência da presença corporal inteira, na relação com a paisagem, para, a partir dela, desejar fazer um tipo de registro (Josianne Dias)⁷⁷.

Em 2013, Miguel Chikaoka participou de uma residência com o fotógrafo Eustáquio Neves⁷⁸, um trabalho que traz uma importante reflexão sobre o modo como nos relacionamos com a imagem e a fotografia na contemporaneidade, assim

⁷⁷ Depoimento colhido durante a saída fotográfica para a Ilha do Marajó, no dia 08.03.2014. A aluna já havia começado a elaborar o pensamento da relação do corpo com a fotografia, durante as imagens feitas com a câmera *pinlux* e conseguiu aprofundar essa relação ao perceber a dificuldade de atingir seus objetivos sem movimentar esse corpo, pois ela fotografava sentada, confortavelmente da sua cadeira na mesa do bar.

⁷⁸ Eustáquio Neves é um fotógrafo mineiro que tem as questões étnicas e culturais entre seus temas, cujas imagens se constroem na experimentação de sobreposições e fragmentos de negativos, cópias de imagens e textos que ganham forma durante o trabalho realizado no laboratório.

como também com sua circulação, haja vista a significativa mudança trazida pelas redes sociais.

A questão talvez seja perceber como nos colocamos e nos apropriamos desse conjunto de saberes e poderes que a caracteriza a fotografia, para daí destilar algo que dialogue com as questões que hoje emergem do mundo [...] Esse agenciamento que operou na residência trouxe a câmera escura para a contemporaneidade. Esse retorno marca, de algum modo, como ponto de partida, a forma temporal que aproxima o dispositivo que disparou toda a situação imagética que experimentamos hoje em dia, vindo do passado, abrindo diálogo direto com técnicas, procedimentos e dispositivos típicos de nosso entorno atual (IRA, 2013, p.36-39).

As fotos a seguir são resultados das práticas com a *pinhole* digital, *pinhole* analógica e também com a *pinlux*, respectivamente. Essas imagens, exemplos de apropriação dos saberes da fotografia e não apenas do uso adequado do equipamento, revelam essa aproximação temporal entre dispositivo da câmera obscura e as técnicas e procedimentos contemporâneos com a fotografia.

Figura 42 – Resultado do exercício de *pinhole* digital.



Foto: Val Lima.

Figura 43 – Ficha de acompanhamento da aula⁷⁹.

DE OLHOS VENDADOS

Nome Val Lima

Data 22 / 02 / 19



f 20
T 30
Melancia



f 23
T 30
Haar um pouco mais curto



f 24
T 30
Melancia



f 18
T 20



f 4
T 20



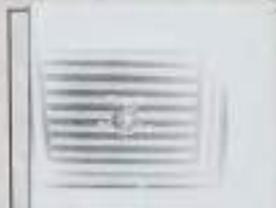
f 56
T 20



f 17
T 6



f 2
T 6



f 24
T 6

Fotos: Val Lima.

⁷⁹ Esta ficha apresenta os números da abertura (f) e da velocidade (T) utilizados na construção de cada imagem, permitindo uma melhor compreensão dos resultados após a revelação das imagens no laboratório.

Figura 44 – Resultado do exercício com a câmara *pinhole* analógica.



Fotos: Val Lima.

Figura 45 – Resultado do exercício com a câmera *pinlux*.



Fotos: Luiza Cilente.

2.6.5. O *light painting*

Figura 46 – Resultado coletivo do exercício de *light painting* realizado pelos alunos do curso *De Olhos Vendados*.



Foto: Criação coletiva dos alunos.

Durante o curso, depois que a luz deixou de ser trabalhada quantitativamente, passamos a pensá-la sob uma ótica qualitativa. Além de saber a quantidade necessária de luz para iluminar a cena, era preciso pensar na maneira como ela seria iluminada. Neste momento, foram introduzidos experimentos com luz artificial.

O *light painting* é uma técnica de iluminação fotográfica, que em livre tradução significa pintar com a luz, e consiste em movimentar uma fonte luminosa, em ambiente totalmente escuro, com a câmera programada para longa exposição. O primeiro exercício com a técnica se deu no casarão em reforma da Fotoativa, onde os alunos puderam brincar à luz de velas e de lanternas.

Como não havia iluminação no casarão, apenas algumas poucas lâmpadas o iluminavam. Chikaoka conseguiu construir um ambiente à meia luz, ideal para que

se pudesse brincar com a mesma. Velas e lanternas foram colocadas à disposição para que todos pudessem fazer o exercício.

Figura 47 – Resultado do exercício para explicação sobre a técnica de *light painting*.

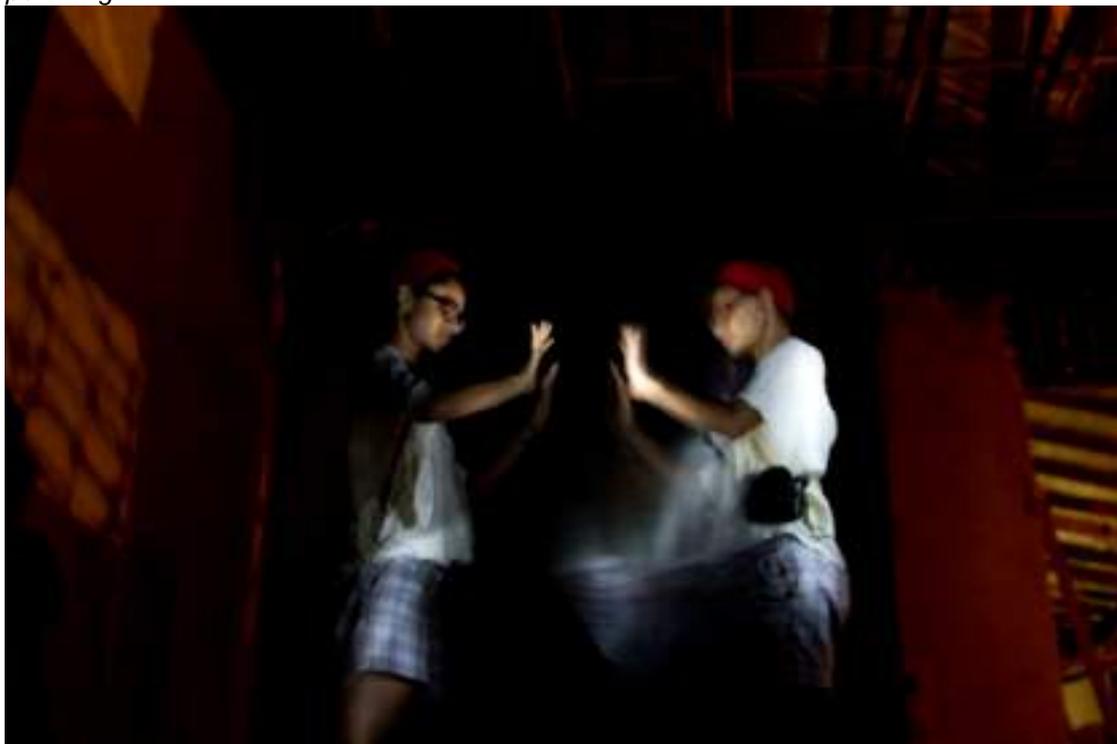


Foto: Natan Garcia.

Quando, de fato, os alunos começaram a fotografar, as poucas lâmpadas foram apagadas e o ambiente foi iluminado apenas com a luz das velas. Além das lanternas, que os alunos utilizariam se assim desejassem, era essa pouca luz que estava disponível para que as fotos fossem criadas. Um momento para trabalhar luz contínua, longas exposições e o próprio tempo, de forma bastante lúdica.

Com uma das salas em completa escuridão, fiquei em frente a uma lona e com uma lanterna Miguel foi contornando meu corpo. Em seguida, apagou a lanterna e pediu que eu mudasse de lugar, criando um diálogo comigo mesma. Então, acendeu a lanterna e repetiu o contorno do meu corpo. Enquanto isso o

obturador da câmera permanecia aberto e registrando apenas o caminho percorrido pela luz.

Uma das alunas mostrava-se demasiadamente preocupada com a imagem final e pouco se entregava à experiência no casarão, exatamente como eu, durante os exercícios com a *pinhole* – o resultado era mais importante que a vivência. Neste momento, percebi o quanto Chikaoka estava atento a sua postura desde o início do curso e delicadamente foi conduzindo sua atenção para a luz, revisando todo o caminho percorrido até ali, de maneira que ela compreendesse a relação tempo/quantidade, fundamental para o entendimento de construção da imagem através de uma câmera fotográfica.

Figura 48 – Miguel Chikaoka dando instruções do uso da câmera durante aula de *light painting*.



Foto: Val Lima.

Essa atividade foi bastante interessante e revelou que as pessoas podem estabelecer várias relações com a luz. Chikaoka criou um ambiente mais

introspectivo e poético. Uma mesa com vinhos também deixava tudo mais descontraído. Era perceptível que quase todos os alunos estavam abertos à experiência e não preocupados com as imagens que eles poderiam obter ao final do exercício.

A aula seguinte continuou com as experiências com luz artificial, mas agora com o uso do *flash*. Devido à luz branca e à falta de elementos que ajudassem a compor as imagens finais, tivemos o oposto da poeticidade estabelecida na aula anterior pela meia-luz das velas. E foi aqui que observei o quanto o aprendizado da técnica do *flash* havia sido desmistificado.

O uso do *flash* quase sempre se apresenta como algo problemático para os fotógrafos, porque é uma técnica que requer o entendimento da luz e vários cálculos para que possa ser bem aplicada, mas longe de apresentar essa dificuldade, o uso do *flash* foi incorporado ao trabalho como mais uma fonte de luz, assim como as velas e lanternas, desmistificando seu uso.

Os alunos passaram a fotografar uns aos outros e continuaram com a exploração do uso da luz artificial na construção das imagens. Essa aula também foi uma preparação para a saída fotográfica do dia seguinte, à praia de Joanes, na Ilha do Marajó.

A saída fotográfica para a Ilha do Marajó foi uma viagem de dois dias cuja proposta era de uma vivência amplificada do que havia sido tratado até então com o grupo. E como as experiências de Miguel são sempre arquitetadas para irem muito além da técnica, a viagem se mostrou cheia de momentos fortes, delicados e emocionantes.

A saída para a ilha se deu às 6h30 da manhã. Foram três horas de viagem de barco na qual os alunos puderam experimentar a câmera, fotografar uns aos outros, assim como as pessoas que estavam no barco. Observei que essa viagem foi mais uma maneira para que fossemos descobrindo a cultura local. Vários alunos do curso, moradores de Belém, não conheciam muitos dos lugares propostos para as saídas fotográficas.

Durante a viagem, Chikaoka entregou aos alunos uma folha de papel cartão recortada com uma janela para que eles pudessem enquadrar, “fotografar” e pensar nas imagens sem, necessariamente, utilizar o equipamento fotográfico. Chegamos à ilha no final da manhã e logo estávamos na praia de Joanes, embaixo de uma árvore, conversando e fotografando, entre um copo de cerveja e um prato de peixe

do rio-mar que estava bem a nossa frente. Todos fotografavam o tempo inteiro. Tiravam suas dúvidas e experimentavam. Estávamos diante de um processo de ensino e aprendizagem da fotografia extremamente significativo. Era como se Miguel constantemente falasse que aprender era leve, divertido e parte do nosso cotidiano, mesmo que fosse preciso se deslocar geograficamente para mostrar que isso era possível.

De repente, Miguel Chikaoka estava nos fotografando em cima da árvore e, em seguida, brincando no balanço ao lado, ensinando sobre como utilizar a velocidade da câmera, congelando ou borrando uma imagem. No meio da tarde, diante da chuva diária da região norte, fomos para a parte interna de um bar e Miguel sugeriu que fotografássemos a chuva, continuando o exercício com a velocidade da câmera, ou do tempo, como ele se refere. Foram experimentadas duplas exposições, fotos com *flash* e velocidade muito lenta, num momento de intensas trocas fotográficas e pessoais.

Figura 49 – Miguel Chikaoka brincando em um balanço para explicar o uso do controle da velocidade na câmera.



Foto: Narjara Oliveira.

Antes do jantar, a proposta era que construíssemos outra vivência de olhos vendados. As vendas estavam dispostas e as quinze pessoas que foram para a Ilha do Marajó estavam sentadas ao redor da mesa. Mas o que fazer, que nova dinâmica estabeleceríamos juntos? Depois de alguma conversa, resolvemos contar para uma aluna que havia faltado o que aconteceu no dia anterior, ao passo que sua tarefa era nos explicar o que havia entendido. Estávamos todos de olhos vendados.

Aproveitei o momento para perguntar porque eles resolveram fazer um curso de fotografia e porque fazer esse curso com Miguel e como eles viam o percurso que haviam realizado, naquele momento, em que estávamos falando sobre isso de olhos vendados. Por mais que eu já esperasse algumas respostas emocionadas, não imaginava que a experiência fosse tão significativa e emocionante para mim mesma.

As atividades seguiram-se depois do jantar, com os alunos brincando com a luz na praia, à noite. A completa escuridão era perfeita para a prática do *light painting*. Além de literalmente escreverem com a luz, os alunos brincaram com duplas-exposições, com iluminação contínua, em experiência que provocavam a criação e a liberdade.

Na manhã seguinte, momento de um exercício um pouco mais elaborado. Os alunos precisavam compor retratos uns dos outros utilizando a pousada como cenário. A construção do retrato fotográfico é um exercício que costuma ser bastante sofisticado, que requer um pouco mais de tempo de elaboração. No entanto, percebi que os alunos construíram retratos com muita simplicidade e rapidez, certamente pela vivência prévia e de total intimidade entre si, com a luz e o essencial do equipamento integrado ao processo.

Figura 50 – Resultado do exercício de retratos.



Foto: Natan Garcia.

A vivência na Ilha do Marajó foi de partilha, generosidade e confiança. Enquanto ainda estávamos de olhos vendados na mesa, as lágrimas foram inevitáveis, inclusive as de Chikaoka, emocionado com a fala dos alunos, que não somente verbalizavam sobre seu próprio aprendizado, como também o agradeciam por ser um exemplo de liberdade e coerência para com sua própria história de vida. Foram vários os depoimentos e escolhi três que são representativos da potência que foi o encontro.

Luiza Cilente, 30 anos, educadora do projeto Fotografia Expandida, da cidade do Rio de Janeiro, ponderou sobre a importância de conhecer profundamente o equipamento, conseguindo, assim, aprofundar o conceito de fotografia, no qual ela já acreditava, mas ainda de maneira um tanto tímida:

Eu resolvi fazer esse curso não para aprender a técnica, mas para buscar uma nova forma de enxergar a fotografia, uma forma que eu já venho buscando na minha vida e em alguns projetos. Sempre pensei que a fotografia tivesse um potencial muito além de bons equipamentos, da técnica exata, perfeita [...] E essa relação com o *pinhole* também me atraiu muito, a possibilidade de você abrir a caixa preta, investigar o que está acontecendo por dentro do aparelho e conhecer pessoas que levam a isso, como o Miguel, como uma ferramenta básica para trabalhar a fotografia, é muito importante. Eu não sabia exatamente o que ia encontrar aqui, mas encontrei algo que só reforça esse meu pensamento, que lidar de forma lúdica, trabalhando com os sentidos, observando a luz, mais observando do que apertando o botão, é o caminho. Muita gente pergunta porque eu vim do Rio de Janeiro fazer um curso de fotografia aqui em Belém, eu vim porque nunca ouvi falar de um curso como esse, que une pessoas de diferentes áreas, pessoas com e sem conhecimento técnico em fotografia, num curso só, isso já mostra que é uma proposta diferente, não essa coisa de nível avançado, nível intermediário [...] Realmente, a gente tem que entender o aparelho, dominá-lo, para sabermos o que estamos fazendo, para não sermos programado por ele.

Rosyan Britto, 73 anos, aluna mais velha, com a sabedoria de quem sabe que se constrói o caminho ao caminhar, fala do seu desejo pela vida e do quanto a fotografia e o exemplo de Chikaoka a motivaram nesse seu novo ciclo:

A minha busca é pessoal, porque eu fui uma pessoa que se perdeu, como uma criança se perde na floresta, na vida. De certo modo, me perdi, tomei outro rumo. Não estou negando minha vida inteira, mas eu tomei outro rumo, essas coisas que acontecem ao longo da vida, quando esta te coloca uma bifurcação e você acaba seguindo outra rota. Paciência. As razões não interessam. Eu comecei cedo a brincar com fotografia, no tempo da fotografia analógica, como autodidata. E depois eu me meti em jornal e acabei saindo para um outro lado, que não tem nada a ver, para uma profissão rígida, árida, na área de planejamento. E foi nesse sentido que me perdi. Então esse curso, e alguns outros que eu tenho buscado, mais esse em especial, foi uma tentativa de resgatar um pouco isso, de me reencontrar com a fotografia. Só que entre um momento e outro tem uma revolução tecnológica, que foi a fotografia digital, e eu estou engatinhando nela, há um ano ou dois com mais regularidade. Mas a minha busca e a minha ansiedade persistiram, o que eu quero pessoalmente é tentar desenvolver o meu lado esquerdo do cérebro. Acho que o Miguel responde a esta busca no sentido que ele sinaliza com uma luz para um lugar onde eu possa desenvolver uma certa criatividade. Não jogando fora a técnica, porque sem essas ferramentas você não anda, mas eu acho que o Miguel acena, com essa didática dele, para uma possibilidade de ver, além desses mecanismos, que a fotografia oferece. Então, eu conheci o Miguel no momento em que ele tinha pouco tempo em Belém, mas de estalo percebi que ele era uma pessoa diferenciada, na sua maneira de se relacionar como mestre, como transmissor de conhecimento, numa forma completamente diferente, e sempre insistindo na questão de que você tem que buscar a experiência. Tem que experimentar para entender e internalizar esse processo. Era a terceira tentativa que eu fazia de retomar esse encontro com o Miguel e, conseqüentemente, com a fotografia. Eu

acho que já estou chegando muito atrasada, mas eu não vou sofrer por isso e nem me importar com a questão da idade, de que eu tenho pouco tempo, não é nada disso. Eu vou querer é fazer de forma mais intensa e eu acho que o Miguel sinaliza com um caminho que pode me levar a uma satisfação pessoal, porque certamente eu não vou me enfronhar no mundo da fotografia profissional, mas que isso vai me completar como pessoa, eu tenho quase certeza. Então eu fico felicíssima, eu saio daqui completamente realizada, não esgotando, mas entendendo melhor o que se passa dentro de mim. E só tenho a agradecer as companhias que estão me conduzindo por esse rumo.

Arlem Araújo, 23 anos, um dos alunos mais jovens do curso, contou-nos sobre a experiência dele com a fotografia durante a travessia no barco e diante da sua costumeira introspecção, sua fala emocionada foi recebida com grande surpresa e carinho por todos do grupo:

Eu acho que posso responder a essa pergunta com uma foto que fiz hoje, na parte na manhã, lá no navio. Eu estava fotografando bastante, mas eu só estava fotografando, não estava pensando muito na foto. Aí depois que o Miguel entregou o retângulo do papel cartão, eu comecei a pensar na foto, desci para parte de baixo perto do motor e tinham várias pessoas olhando o mar, fotografando e eu fiquei sentado, só observando com esse enquadramento na mão, e bem na minha frente tinha um idoso, ele devia ter uns 70 ou 80 anos, e a foto só com ele eu acho que já seria bonita, mas faltava alguma coisa, aí fiquei esperando, fiquei acreditando na foto. Alguma coisa estava me dizendo que ia surgir alguma coisa pra fotografar, que aquele não era o momento ainda. E depois de uns cinco minutos, chegou um amigo dele, da mesma idade, e quando eles se viram cada um sentiu uma emoção tão forte. Eles sorriram bastante, parece que os olhos deles brilharam, deram um sorriso assim. Se eu fotografasse aquilo ia ser uma foto muito linda. Com aquilo eu lembrei da aula passada, da pergunta de Miguel: “o que cabe em uma foto?” Cabe amizade, cabe verdade, cabe alegria e isso me fez lembrar que eu tenho quatro grandes amigos que eu ganhei com 12 anos, e eles estão praticamente fazendo parte da minha vida todos os dias, e eu fiquei me imaginando com 70 anos encontrando eles. Eu acho que seria da mesma forma. Aí eu fiquei acreditando na foto, fiquei lembrando de tudo isso, pensando nas amizades que eu tenho e aí eu queria fotografar eles, só que eu não queria fotografar eles olhando pra câmera ou então de lado para mostrar o rosto deles, eu queria que fosse uma coisa mais poética, mais simbólica de amizade, aí eu fiquei acreditando mais na foto, na hora que eles estavam de costas pra mim, eu fotografei em preto e branco. Outra pessoa que veja essa foto pode pensar que são só dois idosos olhando pro mar, mas eu fotografo pra mim, então aquela foto é muito especial pra mim, [emocionado] então eu vou sempre lembrar dos meus amigos. E fotografia acaba contando uma história [...] Eu acho muito legal todos esses exercícios que ele faz: “ah, escreve em um minuto tudo o que cabe numa foto, o que a mão faz”, porque isso faz exercitar nossa imaginação.

Durante a minha estadia em Belém, talvez o que de mais importante eu tenha feito, tenha sido a contemplação. Em silêncio, pude observar complexidade de Miguel Chikaoka surgir no meu horizonte.

Regina Machado (2012), no belo texto *Venha ver o pôr do sol*, fala que, antigamente, a gente ia ver o pôr do sol, não que a gente saísse de casa com essa

intenção, mas ele estava acessível no horizonte. Era “possível descortinar o encontro do céu com a terra, ou com a montanha, ou com o mar e acompanhar o sol sumindo, sumindo. Todo dia.” (MACHADO, 2012, p. 21).

Mas hoje, por trás dos prédios, nós não conseguimos mais saber que ele existe, quanto mais vê-lo. A autora fala que as crianças de hoje não conhecem a expressão *ter horizonte na vida*. E ela pergunta: “Será que uma pessoa pode ser ‘alguém com horizonte na vida’, se não vive a experiência possivelmente cotidiana, e não apenas turística, de contemplar, no silêncio do fim da tarde, a nunca mesmice de um pôr do sol?”

Essa experiência tem a ver com um certo ritmo, com uma cadência respiratória, com o alargamento dos acreditados limites do existir, com o pouso numa quietude onde pode emergir o que ainda não é. Que poderá manifestar-se depois em turbulência, ruptura, denúncia, dor, tanto faz. Falo do silêncio não como alienação e sim como condição do estado do porvir (MACHADO, 2012, p. 21).

Acredito que foi essa condição do estado do porvir que a experiência com Miguel Chikaoka me deu. Ao priorizar o ensino e a aprendizagem através da experiência, dos processos de criação e do silêncio, Chikaoka provoca em nós um estado semelhante ao que a obra de arte é capaz de provocar, que Regina Machado define como uma:

Conversa que pode produzir uma experiência de significação que é ao mesmo tempo experiência de pertencimento em que o encontro comigo mesmo, com o outro, com a vida, aponta para uma centelha que acende meus olhos. Que é também uma experiência de harmonia: por um instante a unidade da obra provoca uma ordenação caleidoscópica que acorda minha integridade humana, mesmo que ela esteja, digamos, soterrada (MACHADO, 2012, p.23).

Essa experiência de significação, da qual nos fala Regina Machado, é a mesma a que se refere Miguel Chikaoka quando nos diz que o foco do seu trabalho é buscar o além e não chegar a um resultado. Chikaoka se coloca numa procura constante de dispor situações como essa para seus alunos. Como educador, ele acolhe os processos de aprendizagem de cada um, espera o tempo necessário para que este se desenvolva, ao mesmo tempo em que provoca situações como colocar os alunos em contato com o silêncio, considerado por Regina Machado como um “espaço de gestação em meio a balbúrdia do nosso tempo” (MACHADO, 2012, p. 23).

A sabedoria de Chikaoka está em não aprisionar esse estado em uma estrutura congelada, muito pelo contrário. A princípio, numa olhadela superficial, a

repetição das dinâmicas poderia sugerir uma prática congelada e que se repete no tempo. No entanto, o que acontece é exatamente o inverso. A busca pela perfeição dos exercícios está em aprimorar sua potência. E a experiência com o silêncio surge exatamente dessa maneira.

Se continuarmos essa conversa com Regina Machado (2012, p. 20), podemos ir além. Descobrir, por exemplo, que Chikaoka faz parte do conjunto de guardiões de um tecido perene, “sempre mantido vivo e em constante transformação, por pessoas que o costumam, remendam, inventam novos desenhos, nos mais diversos momentos e lugares do mundo, na maioria das vezes sem se conhecerem”.

E é assim que Miguel Chikaoka se coloca no mundo: despertando a sensibilidade daqueles que cruzam seu caminho. Convidando as pessoas para tecerem uma teia feita com vivências, palavras, intenções, afeto e troca, fazendo-nos ficar com vontade de acreditar que pode existir um ser humano melhor, mais íntegro, corajoso e pleno em sua potência.

Inspirada pelo trabalho de Chikaoka e pela prática desenvolvida no Programa de Iniciação Artística (PIÁ), no próximo capítulo apresento como desenvolvi a construção da minha poética pedagógica relacionando a aprendizagem da arte por meio de uma articulação entre a artista e a educadora, a formação de professores e as crianças.

Capítulo 3 – Atravessando o espelho: a construção de uma poética-pedagógica

Figura 51 – Criança brincando durante encontro no PIÁ.



Foto: Val Lima.

A vista chega antes das palavras. A criança olha e vê antes de falar.

John Berger

O que vê um menino? O que sente um menino quando vê? E o que faz um menino que, aparentemente, “não sabe sentir”, quando descobre a existência de algo que pode o ajudar a fazê-lo?

O que vê um menino quando se apropria de um instrumento musical e o transforma em óculos, binóculos, caleidoscópio, luneta⁸⁰? O que deseja ele com este gesto? O que o leva a querer ver o mundo com uma câmera fotográfica em mãos?

Em 2010, na cidade de Recife, em uma escola particular de classe média, Lucas, então com 13 anos, lidando com as dificuldades da Síndrome de Ásperger, declara que a fotografia o ensinou a lidar com o afeto. Em 2013, na periferia de São Paulo, em um projeto de iniciação artística da Secretaria Municipal de Cultura (SMC), João, oito anos, tenta descobrir o mundo através da fotografia, investiga todos os aparelhos fotográficos com os quais tem contato e reinventa câmeras com aquilo que lhe cai nas mãos.

Estas duas experiências, que de alguma maneira se aproximam, falam sobre as possibilidades do ensino e da aprendizagem da arte por meio da fotografia. Elas me levaram a investigar qual o seu lugar na educação, já que vivemos em uma sociedade visual, onde a fotografia ocupa um lugar de destaque.

Assumindo a fotografia como objeto de estudo propiciador de leituras e abordagens transversais que potencializam a implementação de práticas pedagógicas transdisciplinares e inspirada pelo trabalho de Miguel Chikaoka, durante esta pesquisa, surgiu a necessidade de desenvolver uma poética pedagógica própria, num processo dialógico de quem ensina e também aprende.

Inspirada no trabalho desenvolvido pela professora Sumaya Mattar, comecei a refletir sobre a construção de um projeto poético-pedagógico e da relação deste com a fotografia. Mattar, no entanto, ressalta que muito se fala em projetos políticos, educativos, pedagógicos etc., “mas nada se fala dos projetos das pessoas – os professores e seus alunos – que trazem sentido à educação escolarizada” (MORAES, 2002, p. 44):

⁸⁰ Figura 51

Tampouco sobre o papel que a escola pode exercer para a deflagração de projetos vocacionais e existenciais, do mesmo modo que não se suspeita ser possível enriquecer o atual debate sobre a identidade profissional do professor, estendendo-o ao estudo das contribuições que o fenômeno artístico traz à revitalização do exercício docente, sobretudo no que tange à deflagração de condutas de antecipação (MORAES, 2002, p. 44-45).

Meu projeto vocacional e existencial ganhou seus contornos a partir dos resultados do exercício desta pesquisa-ação, especialmente no trabalho desenvolvido ao longo dos anos de 2013 e 2014, no Programa de Iniciação Artística (PIÁ), onde assumi a reflexão sobre as relações entre ensino e aprendizagem da arte, por meio da fotografia, como eixo condutor da minha prática.

Sobre os projetos dos artistas educadores Sumaya Mattar nos diz:

Defendemos a ideia de que ambos, artista e educador, são propositores de experiências com a arte e trabalham guiados por uma intenção. Ambos desenvolvem projetos criadores. Enquanto o artista desenvolve projetos poéticos, o educador desenvolve projetos poético-pedagógicos, igualmente inacabados, que exigem estudo, pesquisa e experimentação. (MATTAR, 2011, p. 1163).

3.1 O Programa de Iniciação Artística (PIÁ)

O Programa de Iniciação Artística (PIÁ) é um projeto da Secretaria Municipal de Cultura (SMC) e tem como proposta artístico-pedagógica despertar o interesse das crianças e dos adolescentes pela arte, iniciando-os neste universo por meio de experiências estéticas, com foco no desenvolvimento de processos criativos e através da interlinguagem.

Inspirado na pedagogia desenvolvida pela Escola Municipal de Iniciação Artística de São Paulo (EMIA)⁸¹, desde 2008, o PIÁ tem como objetivo gerar espaços para o sonho e a fantasia, para a dimensão poética da aprendizagem, trabalhando a sensibilidade e a criatividade, tanto dos alunos como dos artistas educadores, por meio de uma vivência dos encontros e dos afetos.

⁸¹ A Emia tem como eixos estruturantes de sua proposta artístico-pedagógica a integração das linguagens artísticas, o respeito à criança e às suas singularidades, e o trabalho de artistas educadores que “empreendem experimentações e escolhas de tempos, espaços e materiais nas quatro áreas artísticas [artes visuais, dança, música e teatro], o que leva as crianças ao exercício da criação e à aquisição de repertórios de atuação”. Fonte: Emia em Revista, 2014.

Sua atuação em São Paulo acontece em vários equipamentos culturais nas regiões periféricas da cidade, entre bibliotecas do município, centros culturais, Centros de Educação Unificados (CEU's) e, em 2015, de forma experimental em algumas escolas e em um teatro municipal. Os encontros são realizados uma vez por semana, com duração de três horas, em turmas compostas por crianças e adolescentes com idades que variam entre 05 e 14 anos, que se dividem por faixas etárias.

Até o ano de 2014, a estrutura de funcionamento foi de uma equipe formada por quatro Artistas Educadores – AEs, de diferentes linguagens, que ministravam aulas em duplas. Em cada equipe havia um artista educador, que também atuava como coordenador. Sua função era oferecer suporte artístico e pedagógico, estabelecendo também uma mediação entre a equipe, a administração do equipamento e os coordenadores regionais do próprio programa, que está distribuído geograficamente em quatro regiões da cidade: Zona Norte, Zona Sul, Zona Leste e Centro.

Entre os princípios do programa, estão: a *iniciação* artística, que se dá por meio da experiência estética; a *ludicidade*, que legitima a brincadeira como cultura da infância; a *interlinguagem* e os *processos criativos*, como modos de conceber e entender a arte; o *tempo de experimentar* e o *ritmo do encontro*, ao favorecer que “a experiência do criar seja livre e plena em possibilidades, permitindo os constantes desdobramentos e novos significados”, respeitando também a individualidade das crianças ao “perceber os ritmos e encontrar a pulsação capaz de abarcar as diferenças num espaço coletivo comum”. Tudo isso por meio do *diálogo* e do *pertencimento*, difundindo “os conceitos de apropriação e ocupação dos espaços públicos, estimulando a participação ativa das crianças na comunidade” (PIAPURU, 2013, p. 17).

Desde 2012, o PIÁ definiu como eixos artísticos-pedagógicos: a ação cultural, a formação continuada e a poética pedagógica, a partir de uma constante reflexão da *Carta de Princípios* do programa, elaborada em 2010. A pedagogia do PIÁ tem por base teórica as propostas de Paulo Freire que “nos afirma que ensinar e aprender não pode se dar sem procura, sem boniteza, sem alegria” (PIAPURU, 2013, p. 18).

No início de 2013, passei a integrar a equipe do programa, quando trabalhei na Biblioteca Érico Veríssimo, no bairro da Cohab Taipas, Zona Norte da cidade,

experimentando as possibilidades dos encontros em quatro turmas, com crianças e adolescentes de 05 a 14 anos de idade, divididos por faixa etária, estabelecendo uma parceria vigorosa com Ana Maria Sacramento, educadora musical.

Em 2014, fui convidada a tornar-me coordenadora. Além de ministrar aulas para duas turmas, formadas por crianças com idades entre 11 e 14 anos, com artistas educadores de música e dança, coordenei a equipe do projeto no Centro Cultural da Juventude (CCJ), localizado no bairro da Vila Nova Cachoeirinha, na zona norte da cidade de São Paulo, que contava com sete turmas e cerca de 100 alunos matriculados.

Apesar de não ser um dos seus objetivos, o PIÁ acabou constituindo-se um lugar de formação para os Artistas Educadores que, em meio a processos significativos de arte e de educação, encontram no programa um espaço para o erro, para o exercício da autonomia e para a experimentação. Um lugar que potencializa as potências de cada um e traz transformações que dialogam com a vida que pulsa nas crianças, nos educadores e também no entorno dos equipamentos culturais onde ele acontece.

O trabalho em dupla é uma característica marcante do PIÁ. Dois educadores, de linguagens diferentes, ministram aulas cujo roteiro está em aberto para as propostas que resultam do encontro destes com as crianças. E cada equipe, formada por quatro educadores de artes visuais, dança, música e teatro, tem autonomia para criar seu próprio trabalho. Há princípios a serem seguidos, mas não há roteiros estabelecidos. É necessário que o educador esteja pronto para aula.

O primeiro ano no PIÁ foi bastante especial. O ofício de educadora fazia sentido para mim, para minhas colegas de trabalho e para as crianças com quem compartilhávamos os processos. Estávamos todos juntos e assim crescíamos. Estávamos receptivos às proposições uns dos outros, o que nos permitiu viver situações de grande beleza e delicadeza, como por exemplo, uma criança ouvir o som dos pássaros pela primeira vez.

Era um exercício de mapa sonoro, que consiste em um círculo onde os alunos passam de mão em mão, sem fazer barulho, objetos que costumam emitir sons ao serem manuseados, tais como chaves, instrumentos musicais e sacolas plásticas. Esse exercício permite aguçar a audição, tornando-nos sensíveis a todos os sons do espaço onde a atividade é realizada.

Em seguida, os alunos foram convidados a sair da sala em silêncio, desenhar os sons de um local por eles escolhido e fazer um mapa de sons deste lugar. Terminada a atividade, realizamos uma roda de conversa para saber como havia sido a experiência e a aluna Thaís, nove anos, que começava, naquele momento, a usar um aparelho auditivo, descreveu de forma muito precisa uma série de experiências com o universo sonoro. A piá⁸² relatou com muita sensibilidade e precisão o barulho da torneira, da porta abrindo, e da emoção de ouvir, pela primeira vez, um passarinho cantando.

Com esse ambiente favorável, comecei a aplicar algumas dinâmicas que eu já havia trabalhado, de forma intuitiva, na Escola Arco-Íris, a venda nos olhos foi uma delas. Os alunos eram reunidos em duplas que se alternavam, de olhos vendados, para que, assim, pudessem reconhecer um espaço que já lhes era familiar. Era necessário que eles cuidassem uns dos outros para que ninguém se machucasse, que estivessem com os sentidos aflorados para perceber onde estavam, com quem se relacionavam. Dessa maneira, também exercitavam a confiança em si mesmos e nos colegas. Como na imagem a seguir, em que as crianças redescobrem a biblioteca Érico Veríssimo.

⁸² Do tupi, pyã (coração). Forma utilizada pelas mães para chamarem carinhosamente seus filhos, é também uma referência à maneira como as crianças do sexo masculino são chamadas no sul do país. Fonte: Revista Piapuru, 2013.

Figura 52 – Exercícios de olhos vendados durante um encontro no PIÁ.



Foto: Val Lima.

Figura 53 – Exercícios para o olhar durante um encontro no PIÁ.



Foto: Val Lima.

Depois da participação no I EFE, Encontro de Fotografia e Educação, realizado em Recife, em agosto de 2013, onde fiz o primeiro *workshop* com Miguel Chikaoka, voltei fortemente influenciada pelo seu trabalho e resolvi experimentar, de forma mais sistemática, outras atividades que trabalhavam a fotografia sem a câmera, a relação com a imagem e com os sentidos.

Tudo se relacionava, tudo estava permeado de vida, não havia separação entre as brincadeiras trazidas pelas crianças, nossas propostas, os tempos de cada um, o espaço da biblioteca. Os livros, por exemplo, foram uma grande descoberta. Trabalhar numa sala de leitura permitiu que as histórias fizessem parte do cotidiano, servindo, muitas vezes, como experiências de aprendizado para determinadas turmas, assim como aconteceu comigo na disciplina ministrada pela professora Regina Machado.

Foi quando percebi que poderia incluir os livros de fotografia nas aulas, especialmente com a turma de adolescentes. Eu costumava apresentar-lhes as obras para que tivessem contato com a linguagem da fotografia e isso nos levava a muitos lugares. Eles foram bastante receptivos aos livros, pois não havia uma relação solene com os mesmos, era como se estes fossem uma continuidade de nós mesmos. Costumávamos nos sentar em roda, sobre colchonetes no chão, para apreciá-los. E durante uma destas atividades, enquanto olhávamos um livro com fotografias antigas de São Paulo, surgiu um debate político sobre a cidade e que se desdobrou nas representações corporais das fotografias vistas.

Figura 54 – *Fotografia Viva*: exercício realizado durante aula no PIÁ.



Foto: Val Lima.

Depois do EFE, pensar a fotografia no contexto da sala de aula, acabou abrindo outras possibilidades. O silêncio, por exemplo, foi usado como procedimento. Numa das turmas de oito a 10 anos, não conseguíamos estabelecer nenhum trabalho concreto. Tudo parecia se esvanecer a cada meia hora. Era uma turma violenta e sexista, as crianças costumavam agredir-se verbal e fisicamente, havia problemas graves de concentração, além de falta de disciplina e questões de sociabilidade.

Depois de muitas tentativas, encontramos na brincadeira e no silêncio um caminho. Diante da bagunça incontrolável, a experiência do silêncio acabou surgindo de forma espontânea durante uma aula.

Aqui, faz-se necessário uma pontuação importante. Quando chegam no PIÁ, as crianças comportam-se como se estivessem na escola, seguindo suas regras, mas logo descobrem que há liberdade naquele espaço para que elas brinquem, expressem seus desejos, sejam quem são. São comuns as perguntas: pode sentar na mesa?, pode ir ao banheiro de meia?, pode fazer o que quiser? E diante dos tantos “sins”, elas iniciam um exercício com a própria liberdade, o que gera uma grande confusão, no início: elas acham que podem fazer absolutamente tudo o que querem, todas, ao mesmo tempo. Até que, em determinado momento, as próprias

crianças percebem que desta maneira não é possível conviver, então os limites do espaço, das próprias crianças e dos educadores vão sendo estabelecidos e tudo vai se acalmando em torno de relações harmoniosas, o que não implica na ausência de conflitos.

Voltando à turma: essa harmonia não aconteceu, tudo continuava um caos e por isso o silêncio surgiu como uma estratégia. Em meio a mais uma grande confusão, ele, o silêncio, foi apresentado como um desafio, ninguém poderia falar durante uma hora e todas as orientações da aula seriam dadas através dos gestos e dos movimentos corporais. Eufóricas, elas achavam que seria impossível permanecer sem falar durante tanto tempo. No entanto, a comunicação não verbal estabelecida entre nós foi bastante significativa e também muito divertida. Importantíssima para o trabalho posterior, desenvolvido apenas através de brincadeiras.

Ao escolher as brincadeiras que faríamos, também lidamos com as questões de gênero. Pedimos para as crianças escreverem em um pedaço de papel os nomes de várias brincadeiras que elas conheciam e gostariam de brincar no PIÁ. Em seguida, montamos um quadro onde separamos as brincadeiras para os meninos das brincadeiras para as meninas, de forma que pudéssemos problematizar as questões trazidas constantemente por elas. Foram as próprias crianças, em meio à confusão que lhes era característica, que chegaram à conclusão de que não havia muito sentido naquela separação. Os papéis foram, então, pendurados em uma das árvores do pátio da biblioteca e a cada dia escolhíamos qual brincadeira faríamos na aula. Só depois de alguns meses apenas brincando conseguimos construir alguns processos artísticos através da musicalização por meio de objetos do cotidiano como copos de plásticos, talheres, etc.

Figura 55 – Nomes de brincadeiras pendurados na árvore.



Foto: Val Lima.

Figura 56 – Nomes de brincadeiras pendurados na árvore.



Foto: Val Lima.

Diante dos resultados obtidos com o uso intencional do silêncio, realizamos um trabalho com outra classe, também formada por crianças de 08 a 10 anos de idade. A ansiedade era uma das questões da turma. Antes mesmo de terminarmos uma atividade, elas já estavam pensando na atividade posterior, criando vários atropelos e não permitindo que as experiências fossem vividas até o fim. Não seria exagero afirmar que, por esse motivo, havia um grau de sofrimento nas crianças. Diante de tal situação fui incluindo algumas posturas de ioga, alguns exercícios respiratórios e de meditação com o intuito de que elas conhecessem a si mesmas, conhecessem seus corpos e pudessem lidar com tal situação.

Ao longo do ano, as crianças desejaram fazer uma peça de teatro. E nós, educadoras de artes visuais e de música, aceitamos o desafio e vivemos uma experiência onde aprendemos todas juntas. Criamos um texto sobre bruxas e fadas, além de uma trilha sonora e um cenário, situações que dominávamos enquanto educadoras. Para o trabalho de interpretação, a parte teatral propriamente dita, contamos com a ajuda de uma outra educadora da equipe.

As meninas se comprometeram a tal ponto com o projeto que, apenas eventualmente, trocavam os ensaios e a criação do espetáculo por outras brincadeiras. Ficamos meses ensaiando durante as três horas semanais de aula e, neste contexto, optamos por utilizar as posturas de ioga e os exercícios de respiração como forma de iniciar a aula.

Fomos observando que, ao longo do tempo, elas foram se tranquilizando e conseguindo viver até o fim as atividades que iam surgindo. A ansiedade não desapareceu, mas elas estavam aprendendo a lidar com ela, com seus próprios corpos e suas demandas emocionais. No dia da apresentação da peça, para nossa surpresa, elas estavam tranquilas e levaram até o fim, cumprindo todas as etapas de um projeto a que elas mesmas se propuseram.

Através da interlinguagem, em um diálogo que para mim se estabeleceu, especialmente, por meio do conhecimento de mundo que a fotografia me trouxe, pudemos constatar a construção de conhecimentos das crianças através de experiências estéticas, em relações dialógicas, respeitando o tempo de experimentação de cada um deles, exatamente como proposto nos princípios do PIÁ.

A possibilidade de viver esse processo como educadoras foi transformador também para nós, já que vínhamos de estruturas bastantes formais, onde o

conteúdo era o que ditava as regras. Um processo de desconstrução de um jeito de aprender e de ensinar, sem dúvida, e também um alento, como se todas as nossas inquietações, nossos afetos, desejos e sonhos, tanto como educadoras, quanto como cidadãs, tivessem encontrado um espaço de ressonância.

Como não há um conteúdo para ser seguido, as possibilidades de criação e a liberdade são imensas. A experiência de dar aulas em duplas, aprender com o trabalho e a linguagem do outro, só enriquece a prática docente. A possibilidade de refletir juntos sobre o processo educativo, nas reuniões semanais, também é de extrema importância para a desconstrução que o projeto provoca naqueles que estão dispostos a se transformar. O PIÁ é um lugar onde as experiências significativas transbordam.

Neste contexto, também vi o pensamento político encontrar espaço para sua materialização. Como o PIÁ é um programa público, a responsabilidade ética, no exercício da nossa prática docente, era uma pauta constante de nossas reuniões. A reflexão política sobre nosso trabalho nos alinhava com o pensamento de Paulo Freire:

O preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética. É uma lástima qualquer descompasso entre aquela e esta. Formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e de aprender com o diferente, não permitir que o nosso mal-estar pessoal ou a nossa antipatia com relação ao outro nos façam acusá-lo do que não fez são obrigações a cujo cumprimento devemos humildemente mas perseverantemente nos dedicar (FREIRE, 2002, p. 18).

Em 2014, devido ao pouco tempo de trabalho, 65 horas mensais para o exercício de duas funções, escolhi dedicar-me mais ao trabalho de coordenadora do que à atividade de educadora. Como os demais integrantes eram novos, optei por fortalecer a equipe e, baseando-me na perspectiva das narrativas de vida, fui costurando uma tapeçaria construídas de nossas histórias para fazer um chão onde pudessemos trabalhar em conjunto.

Num primeiro momento, pedi para que todos desenhassem um mapa de suas trajetórias, de casa até o Centro Cultural, e que nos apresentassem esse percurso. No meio da apresentação, a curiosidade ia sendo aguçada e começavam as perguntas sobre o outro, que seria parceiro de trabalho ao longo do ano. Depois, pedi para que todos escrevessem sobre sua relação com a educação e a arte, tal como havia feito na disciplina *Arte, Experiência e Educação, Cartografias de Si: Percursos de Formação e Processos Criativos de Professores – Propositores*.

Em seguida, usando a metodologia do trabalho da disciplina *Metodologia do Ensino das Artes Visuais IV com Estágios Supervisionados*, onde atuei como aluna PAE, fomos traçando o que havia de comum entre todos daquele grupo, quais eram nossas diferenças, quais artistas possuíamos como referência. As reuniões semanais foram fundamentais para fortalecer essa relação: conhecer de perto os problemas e encontrar soluções em conjunto. Era neste espaço, no qual também se dava o exercício teórico, onde estudávamos alguns textos para fomentar nossa prática.

Pude perceber, ao longo de 2014, que eu havia influenciado quase todos os educadores com quem trabalhei, durante esses dois anos, no Piá. Foi o interesse do educador Ítalo Lencker⁸³ pela fotografia que me despertou esse olhar. Algumas práticas⁸⁴ utilizadas em nossas aulas foram aplicadas por ele em outras turmas e isso se multiplicou ao ponto de ter sido realizado um trabalho substancial com autorretratos em quase todas as turmas.

Ítalo fotografou as crianças e alguns funcionários do Centro Cultural da Juventude (CCJ) e pediu para que colorissem a imagem de acordo com suas fantasias. Utilizando as perguntas guias “quem você é?” e “quem você gostaria de ser?” iniciou um trabalho sobre as identidades de cada um, relacionando-os com o espaço que ocupavam no Centro Cultural, já que também envolveu os funcionários do CCJ na atividade.

⁸³ Ítalo Lencker é cantor, aluno da Licenciatura em Música da Universidade Estadual Paulista (UNESP), foi meu parceiro de trabalho durante o ano de 2014, no Centro Cultural da Juventude.

⁸⁴ As práticas serão descritas de forma detalhada no tópico seguinte.

Figura 57 – Autorretrato realizado pelas crianças do PIÁ.



Foto: Fabiana Ribeiro.

Figura 58 – Autorretrato realizado pelas crianças do PIÁ.



Foto: Fabiana Ribeiro.

Ana Maria Sacramento (2014), companheira de docência em 2013, relata sobre o uso da fotografia na sala de aula, em seu trabalho de conclusão de curso:

[...] Em outro momento, tiramos fotos dos pés com meias e inventamos um jogo da memória pra tentar descobrir de quem eram os pés fotografados. As crianças de três e quatro anos resolveram fazer poses com os pés para tirar fotos e dessas fotografias fiz uma partitura para o ritmo do ijexá, usando o refrão da música *Pé com Pé* da dupla Palavra Cantada (2004) como uma frase mnemônica para o motivo rítmico do ijexá. Esta partitura foi exposta no evento “Dia da Família” (onde as Oficinas de Música são abertas para pais e filhos) e o ritmo do ijexá foi trabalhado com cabos de vassoura, movimentos corporais, jogos de mãos etc. ... (SACRAMENTO, 2014, p. 34).

Sacramento (2014) coloca-se a refletir sobre a questão da interlinguagem, ao deixar elementos visuais disponíveis para seus alunos da educação infantil:

Temos um armário com alguns instrumentos musicais, além de alguns tecidos, lãs e barbantes que costumo disponibilizar para as crianças brincarem e criarem à vontade. Algumas vezes, estes materiais parecem servir apenas como um adorno: as crianças se vestem com os tecidos, mas sentam em roda pra cantar, por exemplo. Em outros momentos, elas parecem dar a estes materiais um *status* de protagonista e então criam e brincam de forma diferente, dando um papel funcional a este material, ou o nomeiam, ou brigam com o colega para tê-lo. Nas duas situações, percebo que a aula ganha um caráter diferente, mais fantasioso, mais cênico, quando usamos estes materiais. Não os disponibilizo em todas as aulas, pois acredito que perderíamos parte da sensação de contato com o novo, com o não premeditado. Portanto, às vezes, estes vestuários ficam esquecidos propositadamente. O interessante aqui é provocar, tanto quanto o artista visual provoca seu público numa exposição, e desta forma instigar as crianças a lidarem com a visualidade também. Na figura 14 temos a imagem de uma “roda de cocos”, que deixei na sala para as crianças experimentarem as sonoridades, em seguida a sopa de tampa com pé e por último o meu bolo de bolinhas preparado pela turma do Maternal, que fez parte de minha festa de aniversário. Observa-se que, de certa forma, o bolo dialoga, esteticamente, com as duas outras imagens. É como um retorno das crianças à minha maneira de lidar com os objetos: o colorido e a forma circular influenciaram, de alguma maneira, o meu “bolo surpresa” (SACRAMENTO, 2014, p. 36-37).

Esse desdobramento também foi vivido pela educadora Fabiana Ribeiro⁸⁵, não apenas em outras turmas no Piá, como também em outros lugares onde ela ministrava aulas. A parceria com Fabiana, ao longo do ano de 2014, ajudou-nos a aprofundar a relação da palavra com a imagem. Segundo ela:⁸⁶

Eu levei muito das nossas práticas para o meu trabalho fora do PIÁ, especialmente, das coisas básicas da fotografia, que você tanto falou para gente. Até o ano passado isso não fazia o menor sentido para mim. Eu morava com gente de cinema e nunca tinha pensado sobre a imagem, sobre a fotografia. Do que é fechar os olhos, depois abrir e ver o mundo diferente, porque ver é diferente de olhar. E os meus alunos de teatro já tem essa pegada. Tenho realizado um trabalho chamado *tableau vivant*, que é

⁸⁵ Fabiana Ribeiro é educadora, contadora de histórias, pesquisadora de cultura popular e atriz. Há 13 anos é integrante da Companhia Antropofágica de Teatro.

⁸⁶ Entrevista realizada em 10 de junho de 2015.

criar uma encenação para um quadro, fazer quadros vivos. E estou trabalhando Van Gogh com os adolescentes, mas, antes de criar a encenação, fizemos alguns exercícios para o olhar, como por exemplo, o cartão com o visor, para treinarmos composição e enquadramento. Isso fez com que eles percebessem como o olhar influencia a questão da profundidade na cena, o porquê de um ator não poder falar do fundo do palco. Eu acho vital fazer essas vivências, elas têm influenciado bastante o meu trabalho e já pude observar que desta maneira os alunos conseguem pensar na cena de forma inteira, nos elementos visuais, realizando um exercício mais complexo.

3.2 As Oficinas

Com o trabalho desenvolvido no Centro Cultural da Juventude (CCJ), no ano de 2014, fomos convidados pela gestão a dar continuidade ao PIÁ, no período de ausência do programa no equipamento⁸⁷. O intuito do CCJ era manter as crianças no espaço, fortalecer o programa, a relação deste com o educativo da instituição e, conseqüentemente, com as famílias que passaram a frequentar o Centro Cultural, na medida em que seus filhos se apropriaram do espaço, depois que se tornaram alunos do PIÁ. Foi a autonomia financeira do Centro Cultural que permitiu esse tipo de ação, inédita nos sete anos de existência do programa.⁸⁸

Era o momento ideal para estabelecer um diálogo entre o trabalho desenvolvido por Miguel Chikaoka e a construção da minha poética-pedagógica. Em reunião com a equipe para saber da possibilidade de realizar algumas oficinas direcionadas para esta pesquisa, escolhemos a turma do sábado pela manhã.

⁸⁷ O período de vigência do programa é uma grande luta política dos artistas educadores do PIÁ. Segundo a Divisão de Formação Artística e Cultural da Secretaria Municipal de Cultura, responsável pelo programa, não há dinheiro e nem funcionários suficientes para que o Programa de Iniciação Artística seja iniciado no mesmo período do ano letivo escolar. No entanto, nós, artistas educadores, entendemos que o início dos trabalhos em abril, ou maio, como costuma acontecer, ou seja, cinco meses depois do fim das atividades do ano anterior, prejudica o trabalho porque impede sua continuidade e o enfraquece. Muitos educadores, por exemplo, que atuam há anos no programa, sentem que recomeçam o trabalho todos anos. E muitos pais não conseguem manter seus filhos no programa porque precisam organizar seus horários em função do horário escolar das crianças.

⁸⁸ O PIÁ surgiu no ano de 2008, em uma parceria entre a Secretaria Municipal de Cultura e a Secretaria Municipal de Educação, em um projeto intitulado *EMIA nos CEUs*. Em 2014, um equipamento cultural fez a proposta de manter o programa nos meses em que ele não acontece. Como o PIÁ é um programa da Secretaria Municipal de Cultura, nós reelaboramos o projeto e optamos por uma ênfase maior em cada linguagem, embora sempre respeitando a relação da interlinguagem, e o nomeamos como “FICA - Férias, Iniciativa, Cultura e Arte”, pois, a princípio, o mesmo seria realizado no período de férias escolares, em janeiro e fevereiro de 2015. No entanto, o atraso no repasse e o corte de verbas no orçamento da Prefeitura de São Paulo somente permitiram a realização deste nos meses de fevereiro, março e início de abril.

Inicialmente, planejamos oito encontros de três horas de duração, com uma turma formada por vinte crianças, entre oito e dez anos de idade.

Como as aulas deveriam manter a mesma estrutura de funcionamento do PIÁ, para compor minha dupla escolhi a artista educadora Fabiana Ribeiro, de forma que pudéssemos aprofundar as práticas de Miguel Chikaoka, as quais já permeavam o nosso trabalho. Mesmo sendo eu quem conduziria a maioria das atividades, a escolha por Fabiana não se realizou de maneira aleatória, mas como a continuidade de uma parceria que estabelecemos ao longo do ano de 2014, especialmente no que tange ao processo criativo da palavra com a imagem.

3.2.1 Os olhos vendados e o *click*

Comecei as oficinas falando sobre a criação e todas as possibilidades que a envolvem. Resgatei alguns processos que as crianças haviam realizado no ano anterior, lembrando que foram criações delas, como as histórias que eles escreveram, os autorretratos, as músicas, as brincadeiras etc.. E questionei se era possível realizar uma imagem sem câmera, se era possível criar uma imagem sem um aparelho.

O “não” parecia a resposta óbvia para elas, mas a promessa de que elas poderiam “sim” as deixou entusiasmadas: ver uma imagem sem ter em mãos o que conheciam como câmera fotográfica e, mais, que seria possível construir uma câmera de papel.

Iniciei a aula com a dinâmica dos olhos vendados, mas não da mesma maneira que Miguel Chikaoka costuma fazer e nem como eu já havia realizado. Fiz um círculo com cadeiras e todas as crianças foram vendadas, esta adaptação se deu porque o Centro Cultural encontrava-se em reforma e seria perigoso realizar a atividade neste dia fora da sala. Então, optei por trabalhar os sentidos e a espacialidade através do som.

Alguns barulhos foram feitos na sala para que elas pudessem descobrir a direção do som, dessa forma era possível estimular a atenção através da audição, ao mesmo tempo em que trabalhávamos a espacialidade, mesmo sem poder caminhar pelo espaço. Como fazia muito tempo que as crianças não se viam e o

Centro Cultural estava com um ritmo diferente por causa de uma reforma, optei por fazer outras brincadeiras trazidas pelos alunos.

Figura 59 – Exercício para o olhar realizado com as crianças durante encontro no PIÁ.



Foto: Val Lima.

No segundo encontro, o *click*. Uma dinâmica que se refere à criação de fotografias mentais e estabelece uma relação com os olhos vendados, estimulando o olhar de outra maneira. São formadas duplas e a atividade se realiza em duas etapas. Na primeira, uma das pessoas fecha o olho e é levada pela outra a alguns lugares do espaço, a fim de realizar algumas imagens mentais. Estas acontecem quando a pessoa que conduz fala a palavra *click* e aquela que estava de olhos fechados precisa abrir e fechar rapidamente os olhos e memorizar a cena que viu. Num segundo momento, os papéis são trocados e, em seguida, nos sentamos em roda para conversar sobre a atividade.

Todos são convidados a descrever suas fotografias. Neste momento, surgiram questões relativas à memória e à autoria das imagens. Muitos alunos não lembraram as fotografias mentais que realizaram, outros descreveram rapidamente a cena e alguns poucos as contaram em detalhes, acrescentando cores e emoções sobre o que foi visto. Segundo Fabiana Ribeiro⁸⁹, “uma narrativa difícil, mas também uma oportunidade de trabalhar a interlinguagem, porque não é comum construir uma narrativa a partir de uma fotografia vista”.

Aqui se estabeleceu um questionamento sobre autoria: quem fez a “foto”? Quem viu a imagem e narrou para o grupo ou quem levou o parceiro para ver a cena? As crianças chegaram à conclusão de que a foto foi feita de maneira coletiva. Neste momento, foi possível falar sobre a fotografia e algumas questões mais técnicas como as câmeras e o uso do equipamento. Um momento também de questioná-las sobre a presença das imagens nas suas vidas. Se já haviam pensado que estão criando quando fazem uma fotografia e que, quando postam uma imagem nas redes sociais, estão querendo dizer alguma coisa.

Neste dia, acabei realizando uma outra dinâmica, baseada em uma oficina que fiz com o fotógrafo Cláudio Feijó⁹⁰, no ano de 2011, em Recife. Os alunos formaram duas filas, uma de frente para outra e trabalhamos questões como profundidade de campo, enquadramento, composição, ângulo da objetiva, através de uma maneira lúdica de reconhecimento do Centro Cultural.

Eles foram convidados a olhar o espaço, a ver o que estava diante deles. Deslocando-se corporalmente, eles precisavam dar alguns passos até chegarem muito próximos dos colegas na fila em frente e ir observando o que havia saído do campo de visão, o que podiam ver de diferente a cada passo dado, quais os detalhes que não percebiam antes, não apenas na paisagem que estava à sua frente, mas também nas nuances desses mesmos colegas que estavam nas suas frentes, detalhes que eles não haviam observado antes.

⁸⁹ Entrevista realizada em 10 de junho de 2015.

⁹⁰ Cláudio Feijó é pedagogo, psicólogo clínico, fotógrafo e fundador da Escola de Fotografia Imagem-Ação. Desde os anos 1980 realiza um *workshop* chamado *Descondicionamento do olhar*, no qual as técnicas de desenvolvimento artístico e expressivo interagem com os aspectos subjetivos dos participantes. Este foi um dos primeiros *workshops* realizados por Miguel Chikaoka em que ele teve contato com uma outra maneira de viver a fotografia, pois Cláudio Feijó faz uso de exercícios corporais, contato visual direto de um participante com outro, desenhos, música etc. para que o aluno amplie sua relação com a imagem fotográfica. Fonte: Site OLHAR.

Percebi que essa dinâmica enriqueceu bastante a experiência do *click*, que já havia realizado inúmeras vezes. O *click*, um exercício aparentemente simples que costuma marcar as pessoas, gera um grande desdobramento nas reflexões sobre o olhar. A introdução desse exercício para trabalhar profundidade de campo potencializou a atividade e deu às crianças um melhor direcionamento. Nós, educadoras, percebemos que, durante esta atividade, alguma coisa começou a se organizar internamente.

Pessoalmente, enquanto fotógrafa, tive uma nova compreensão do uso das lentes na câmera e da noção de profundidade de campo. Eu estava conhecendo o processo de dentro para fora, juntamente com meus alunos. Por mais que eu mesma já houvesse realizado esse exercício antes, somente neste momento, quando o fiz como educadora, pude compreender, através da experiência, a profundidade de campo e como o uso deste recurso pode interferir nos objetivos de construção das imagens.

Nesta atividade do *click*, os alunos puderam experimentar a consciência de si próprios, ao mesmo tempo em que participaram de uma vivência coletiva. A possibilidade de ver a mesma coisa de longe e de perto nos faz enxergar detalhes, como se estivéssemos vendo pela primeira vez, mudando a relação com o que foi visto, especialmente quando esse visto é o outro.

As crianças, que já estavam juntas há quase um ano no PIÁ, puderam se ver novamente, reconhecer-se. De maneira muito poética, enxergaram os sinais que cada um carrega nos rostos, perceberam que as pessoas têm cores, texturas de cabelo, desenhos da boca etc., todos diferentes uns dos outros. Um exercício que trabalha as questões técnicas de construção da imagem, mas também a poética do olhar.

3.2.2 A teia de Luz

A *teia de luz* foi realizada tal como Chikaoka a faz, construindo um círculo, problematizando a questão da luz no nosso cotidiano, pensando na luz em termos poéticos e filosóficos. Para o trabalho com as crianças, ao final, acrescentei a brincadeira da cama de gato gigante, mas antes de fazê-la, dei início à confecção da

câmera obscura. Sem dizer ainda o que estávamos fazendo, entreguei aos alunos um pedaço de papel cartão com um furo no meio e mergulhamos no universo dos papéis e das mãos.

Para que serviam as mãos?, o que podíamos fazer com elas? As mãos serviam para construir, lavar, cozinhar, pintar, varrer, brincar, serviam para machucar, violentar, mas também para fazer carinho. Seguimos com um debate sobre essas questões, até chegarmos aos papéis. De que são feitos os papéis?, como eles chegam até nós? As questões relacionadas com a produção do papel e com o trabalho que envolve a sua fabricação surgiram naturalmente, sem que precisássemos estabelecer uma hierarquia de temas, tudo faz parte, tudo está integrado.

Figura 60 – Exercício para o olhar realizado com as crianças durante encontro no PIÁ.



Foto: Val Lima.

Figura 61 – Exercício para o olhar realizado com as crianças durante encontro no PIÁ.



Foto: Val Lima.

Das mãos, chegamos à visão. Construimos olhos ao redor do furo de um papel cartão com os recortes das revistas. E com os olhos de papel nas mãos, passamos a nos observar através dos buracos nos papéis. A proposta era que caminhássemos pela sala em duplas e a única regra era não perder o olho do parceiro de vista.

Esse foi o mote para explicar os conceitos físicos dos raios luminosos. E para materializar o percurso da luz com um significado poético, utilizamos uma lã amarela. Em círculo, à medida em que íamos entregando a ponta da lã uns para os outros, os alunos começaram a deduzir outras questões físicas da luz, como a velocidade, os tipos de fonte luminosa, natural e artificial, a reflexão da luz, a temperatura da luz do sol etc.

Foi quando sugeri a brincadeira da cama de gato, elas precisavam passar pelos fios de lã que se cruzavam, sem tocá-los, enquanto elas trouxeram uma reflexão sobre o calor dos raios solares, o que acrescentou mais uma regra à brincadeira, ninguém poderia tocar nos fios, pois estes eram raios de sol que podiam nos queimar.

Em seguida, compreendendo a natureza da luz e que esta tomava todo o espaço (por esse motivo que podíamos ver), elas ocuparam toda a sala com os fios de lã. A brinquedoteca, espaço onde realizamos a atividade, é um local bastante grande, e elas a ocuparam por completo, fazendo uma grande bagunça.

Aqui, pudemos constatar que, quando se trata de brincadeira, aquelas que comumente chamamos “brincadeira”, as crianças a levam muito a sério. No entanto, quando um assunto é “sério”, como era tratar de uma propriedade física da luz, por lhes ter sido permitido, elas se apropriaram do aprendizado, transformando a “coisa séria” em brincadeira.

3.2.3 A câmera obscura

A câmera obscura teve início na aula anterior, quando confeccionamos a tampa da caixa e, antes de começar a construí-la, refletimos um pouco sobre a questão da imagem e do objeto. Para isso, utilizei uma câmera de papel que um aluno de outra turma, Douglas, nove anos, havia construído em casa e levado para aula.

Pedi que todos os alunos olhassem através da câmera de papel, um objeto que simulava o corpo da câmera, o visor, a lente e o painel em LCD, este último feito com um *pager* antigo. No entanto, não havia câmera obscura no interior da câmera de papel, exatamente o que iríamos construir na sequência. Pedi também para que eles dissessem se o que viam era uma imagem ou um objeto. A turma mostrou-se bastante dividida, uma parte achava que eles viam uma imagem, a outra, um objeto, quando, por exemplo, olhavam para uma mesa ou uma pessoa na frente deles.

Figura 62 – Câmera de papel construída por uma criança do PIÁ.

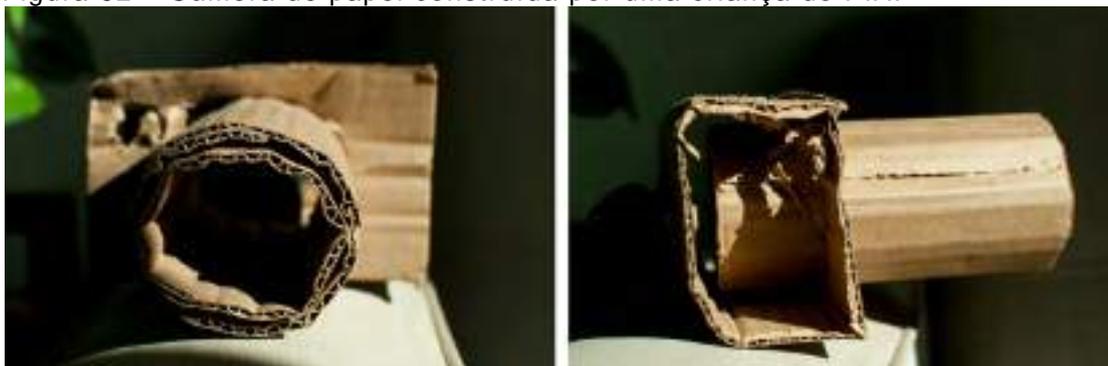


Foto: Val Lima.

Figura 63 – Crianças do PIÁ observando a diferença entre realidade e imagem através de uma câmera de papel.



Foto: Val Lima.

Em seguida, começamos a confecção da câmera. Entregues os papéis, comecei a usar meu corpo para explicar como fazê-la. Mostrava com gestos como marcar o papel, como utilizar o peso do corpo para tanto, os dedos como unidade de medida etc. E foi neste momento que começamos a enfrentar os primeiros

problemas. O excesso de barulho no Centro Cultural não permitiu que o silêncio se estabelecesse e pudéssemos desenvolver a atividade em harmonia. Foi preciso repetir muitas vezes as explicações, inclusive através da fala, para que eles pudessem confeccionar a caixa. Esta situação nos levou a constatar o quanto o trabalho manual favorece a concentração, pois foi o envolvimento do corpo das crianças e das suas mãos que permitiu a realização do trabalho sem distrações, apesar do som alto.

Levamos três aulas para terminar a caixa mágica⁹¹, porque houve dias em ficamos em sala, em outros ficamos sem material. Curiosamente, foram exatamente essas questões que revelaram a potência do trabalho. Mesmo que ele não tenha se desenvolvido sob as condições que havíamos planejado, permitiu a transformação de uma situação caótica em algo produtivo.

Foi possível constatar, mais uma vez, o encantamento que acontece quando alguém observa pela primeira vez a formação da imagem na câmera obscura. Diante da ansiedade das crianças, depois de uma breve explicação de como utilizar a câmera obscura, pedi para que elas formassem uma fila e olhassem todas ao mesmo tempo para a imagem que se formava dentro da caixa.

Começou uma grande confusão, em meio a gritos de surpresa, ao mesmo tempo em que elas percebiam as imagens. Por mais que eu tentasse dar algumas instruções para que elas pudessem perceber algumas coisas, como a formação da imagem de forma invertida dentro da caixa, as mudanças de luz etc., elas se apropriaram da caixa mágica e por si próprias começaram a investigar toda a magia daquela imagem que surgia de cabeça para baixo, que também se movia, dentro da caixa de papel que eles mesmos tinham confeccionado.

⁹¹ As imagens das figuras 64 até 68 são uma narrativa visual deste processo.

Figura 64 – Construção da câmera obscura pelas crianças do PIÁ.



Foto: Val Lima.

Figura 65 – Construção da câmera obscura pelas crianças do PIÁ.



Foto: Val Lima.

Figura 66 – Construção da câmera obscura pelas crianças do PIÁ.



Foto: Val Lima.

Figura 67 – Utilização da câmera obscura pelas crianças do PIÁ.



Foto: Val Lima.

Figura 68 – Crianças do PIÁ brincam com a câmera obscura.



Foto: Val Lima.

Assim como afirma Miguel Chikaoka:

Quando a pessoa tem mais vivência, tenta associar isso logo a questões diversas. A criança já brinca logo e quer logo transformar aquilo numa câmera, e quer logo filmar. Aquilo já vira um brinquedo mesmo. Mas o grau de surpresa é parecido, pois, mesmo quando tem gente que já estudou isso, quando vê a coisa acontecer, é algo que toca... É uma experiência, eu acho, pela qual ninguém passa ileso. Tem gente que quer logo consertar a posição da imagem, e a gente tem que brincar dizendo que não ficou legal, não deu certo, está invertido, então tem que fazer de novo (CHIKAOKA, 2012, p. 137).

Começamos a ocupar o espaço com as câmeras e a observar o CCJ a partir das imagens que iam surgindo dentro dela. Como as matrículas estavam abertas, muitos alunos que haviam chegado na aula anterior não possuíam câmera, o que nos levou a partilhar as caixas mágicas, exercício já bastante comum para as crianças. No PIÁ, um momento bastante importante é a hora do lanche, a proposta é que este seja um momento de partilha, de comunhão. Um momento para trabalhar a generosidade e a solidariedade, pois é muito comum que crianças não tragam comida e outras entrem na aula apenas nessa hora.

Finalizada a aula, enquanto esperavam os pais, elas começaram a nos fazer perguntas, sobre o *zoom*, a definição da imagem, o porque estava de cabeça para baixo etc. Então pedi para que todos sentassem no chão para fazer uma simulação do que acontecia com a câmera fotográfica.

Figura 69 – Brincadeira realizada com as mãos como exercício para compreensão da profundidade de campo na imagem fotográfica.



Foto: Val Lima.

Pedi para que elas fizessem um círculo pequeno com uma das mãos e observassem como enxergavam através do círculo. O que mudava se o círculo fosse muito grande e o que acontecia se elas diminuíssem o tamanho. Expliquei sobre este círculo ser o lugar que permite regular a quantidade de luz que entra na câmera e que, através dele, podemos mudar a forma como vemos determinada imagem.

Foi muito interessante observar como, para o adulto, essa atividade realizada de forma abstrata, sem a experiência manual, é de difícil compreensão, no entanto,

as crianças deduziram com muita facilidade questões que correspondem ao funcionamento técnico do aparelho fotográfico, que, em alguns aspectos, são muito semelhantes ao funcionamento do olho humano. Jacques Aumont nos lembra que essa comparação “só se aplica à parte puramente ótica do processamento da luz” (AUMONT, 2010, p.14).

3.2.4 Os livros de fotografia e a *fotocolagem*

Fabiana Ribeiro e eu havíamos planejado para o final das oficinas um trabalho de construção de narrativas para que, posteriormente, estas fossem transformadas em imagens com o intuito de materialização da aprendizagem. No entanto, os problemas enfrentados no Centro Cultural mudaram nossos planos.

Na aula em que finalizaríamos a construção da caixa mágica, deparamo-nos com a brinquedoteca fechada. Por causa da reforma, os funcionários do CCJ guardaram a chave na sala de manutenção e levaram as chaves desta com eles. Como ninguém podia entrar na sala, não pudemos dar continuidade ao trabalho, inclusive uma outra oficina oferecida pelo Educativo do CCJ também não aconteceu.

Diante do pequeno espaço e da falta do material para o término da câmera obscura, resolvemos adiantar o trabalho com a construção das narrativas. Formamos alguns grupos e pedimos para que eles pensassem em alguns sonhos, desse modo, as histórias foram surgindo de forma meio aleatória. Em seguida, pedimos que eles criassem uma encenação das narrativas criadas.

Na aula seguinte, quando pudemos dar continuidade a esta atividade, levei alguns livros para que as crianças tivessem contato com a linguagem fotográfica por meio de imagens que lhes apresentassem outra estética ligada à fotografia e que, ao mesmo tempo, pudessem provocar um rompimento com o imaginário da fotografia apenas como representação do real.

Grete Stern, Eustáquio Neves e Man Ray foram os fotógrafos que, com suas imagens, causaram impacto nas crianças. Como era possível fotografar uma mulher dentro de uma garrafa, numa época em que não existia computador? O quão assustador e curioso eram as mulheres daqueles retratos? E elas também pareciam se perguntar que mundo era aquele representado numa linguagem que elas

conheciam, mas que naquele momento, falava de algo completamente novo, exceto pelas fotografias de um jogo de futebol, com a qual criavam certa identificação e empatia, voltando a colocar o mundo “no lugar”.

Figura 70 – Futebol, Belo Horizonte, 1998-99. Foto: Eustáquio Neves.



Fonte: NEVES, 2005.

Figura 71 - Foto: Grete Stern.



Fonte: STERN, 2009.

Figura 72 – Foto Man Ray.



Fonte: HEITING, 2004, p. 113

Depois de manipularem os livros de fotografia, especialmente o de Eustáquio Neves, cujas fotos podem ser desdobradas e multiplicam-se de tamanho, abrindo-se numa grande tira de papel, convidamos as crianças a construir as imagens de suas próprias narrativas, por meio de colagens.

Figura 73 – Resultado do exercício de *fotocolagem*.



Foto: Val Lima.

Figura 74 – Realização do exercício de *fotocolagem*.



Foto: Val Lima.

No nosso último encontro, como não tínhamos nenhuma sala, ocupamos o vão livre do camarim do teatro, no andar superior. Estávamos em um local aberto e o som da percussão da aula de dança invadia o nosso espaço. Depois de alguns exercícios de respiração e de algumas posturas de ioga para estabelecer um mínimo de concentração, Fabiana Ribeiro pediu às crianças que se sentassem diante da parede de vidro.

Colamos papéis nos vidros, pedimos para elas se concentrarem na música, prestando atenção às imagens que surgiam em suas mentes e colocamos tintas ao lado de cada uma delas para que pudessem pintar as imagens. Dessa forma, pudemos ressignificar a experiência com os sons do Centro Cultural, permitindo ainda que as crianças pudessem olhar para a comunidade de outro ângulo, através de uma enorme parede de vidro, olhando a rua de cima, criando, mais uma vez, uma outra relação com o entorno, no exercício do olhar.

É necessário fazer uma reflexão sobre os tantos problemas enfrentados durante a realização das oficinas. Infelizmente, a reforma iniciada no CCJ, em janeiro de 2015, para nós, artistas educadores, pareceu sem planejamento. A obra estava acontecendo simultaneamente em todos os andares, com interdição de quase todos os espaços abertos, sem que houvesse uma mudança significativa na programação.

Entendemos a importância da escolha da gestão em não fechar o Centro Cultural e, assim, manter o vínculo com a comunidade, no entanto, é necessário questionar qual o impacto disso na qualidade dos encontros e das atividades realizadas. Nos sábados, no mesmo horário das oficinas, eram realizados dois cursos: um de *hip hop* e outro de dança afro, ambos aconteciam, simultaneamente, em lados opostos do primeiro andar, inviabilizando que qualquer outra atividade acontecesse naquele espaço, no mesmo horário.

Em alguns dias, não houve sala para trabalharmos porque outras atividades haviam sido agendadas para o mesmo horário. Sem as salas e com os espaços abertos interditados, vimo-nos, algumas vezes, na iminência de presenciar algum acidente, pois precisávamos conter vinte crianças agitadas pelo excesso de estímulos auditivos, em um espaço circundado por inúmeras grades e escadas.

Neste mesmo período, questões de violência, inclusive de gênero, começaram a surgir de forma mais intensa. Estávamos todos irritados, artistas educadores e funcionários do CCJ, inclusive era perceptível que, aos sábados,

esses mesmos funcionários buscavam ter uma atitude mais delicada para que ninguém se agredisse no meio daquele caos.

A questão estrutural não é o único problema grave que faz parte da realidade do PIÁ, e também de muitos projetos de arte e de educação mediados pelo poder público e/ou por ONG's em situações não-formais de ensino. A sensação é a de vivermos num abismo entre os princípios que criaram e baseiam os programas e a forma como são executados (NOBREGA, et. al, 2014, p. 224).

Esta situação, no entanto, não foi e nem é vivenciada apenas por nós. É uma realidade de muitos educadores e artistas, portanto faz-se pertinente questionar se isso é resultado de uma má gestão ou se é, na realidade, o cenário de um projeto político para não mudar a realidade social da periferia.

John Berger nos diz que o interesse pela arte está intimamente ligado a uma educação privilegiada e que as obras de arte “ainda são usadas para reforçar a ilusão de que nada mudou, de que a arte, com sua autoridade sem par e sem confronto, justifica a maioria das outras formas de autoridade, de que a arte faz a desigualdade parecer nobre e as hierarquias excitantes” (BERGER, 1982, p. 33).

Será que esse pensamento, de fazer a desigualdade e as hierarquias parecerem nobres, não está presente no poder público quando este oferece à população projetos de arte e de educação de forma tão precária? Por que, à priori, a ideia da precariedade está posta? Até onde esses projetos não contribuem para manter as coisas nos seus lugares, para manter a segregação?

Em artigo intitulado *Pela vocação ruidosa do artista na cidade*⁹², um grupo de artistas-orientadores do Programa Vocacional⁹³ elaboraram uma reflexão que pode ser estendida ao PIÁ, às práticas de arte e de educação em esferas não institucionais, em espaços de educação não-formais, assim como também ao papel do artista educador:

⁹² NOBREGA, et. al., 2014.

⁹³ “O Programa Vocacional não é uma escola, nem um projeto educacional – no sentido de que não se baseia em nenhuma metodologia pedagógica específica para pautar seus processos. É um Programa nômade, viral, espalhado em territórios completamente distintos, de todas as zonas da cidade de São Paulo, nos quais artistas, sem nenhum planejamento programático prévio, a partir do encontro com as especificidades do local, orientam *processos criativos* com coletivos artísticos que já existam na região ou com turmas formadas por jovens e adultos a partir de 14 anos”. Fonte: NOBREGA, et. al., 2014, p. 225.

Há relações de poder permanentes na inerente inadequação entre estrutura e essência. Por parte do poder público, parece-nos ser progressiva a tentativa de fazer a ideologia ser transmutada para servir melhor aos moldes da instituição, por isso, na mesma proporção e em direção inversa, por parte dos artistas, se faz cada vez mais urgente estabelecer-se um corpo em constante resistência, buscando reafirmar os princípios ideológicos e premissas do nosso trabalho. Sendo assim, a ação artística acontece não só como uma forma de gerar novas experiências de mundo à cidade, mas também como mobilidade que não se deixa capturar pela própria máquina que a gera (NOBREGA, et. al, 2014, p. 229).

No ano de 2014, numa das turmas com crianças de oito a dez anos, quando explicamos a elas sobre as questões burocráticas e sobre não sabermos da continuidade do programa no ano seguinte, elas sugeriram que nós fizéssemos um “PIÁ sem governo” – uma situação que revela, na verdade, o quanto este é um processo dialético. Os mesmos projetos que, em alguma instância atuam de forma a conter a periferia, favorecem também uma formação política. No entanto, Paulo Freire nos diz que “não basta saberem-se numa relação dialética com o opressor – seu contrário antagônico – descobrindo, por exemplo, que sem eles o opressor não existiria, para estarem de fato libertados. É preciso, enfatizemos, que se entreguem à práxis libertadora” (FREIRE, 2006, p. 39).

E sobre a prática da liberdade, Freire também nos diz que esta “só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica (FREIRE, 2006, p. 7).

Em meio à construção de uma prática educativa libertadora, por meio da arte, cabe também apontar a invisibilidade tanto da infância, quanto do ofício do professor. Apesar do discurso comum sobre a importância de valorização do trabalho do professor e do respeito às crianças, o mesmo não condiz com as práticas comuns. Regina Machado afirma que os professores de arte “têm sido duplamente desvalorizados pela ignorância oficial. Por serem professores – considerados menores entre os menores – e, como se não bastasse, professores de arte – menores que os menores entre os menores” (MACHADO, 2004, p. 13).

Assim também costuma ser tratada a criança, com menosprezo, impaciência e desatenção. E dentro desse contexto, qual o nosso papel? Marina Marcondes Machado, em consonância com o pensamento de Janusz Korczak, faz-nos uma proposta:

E como poderíamos trabalhar a volta às coisas mesmas em nossa profissão, na psicologia, na arte-educação, nos processos de ensino-aprendizagem, especialmente nas formações de jovens adultos, no que diz

respeito a educar uma criança? Proponho o viés de deixar (ou seria mais adequada a palavra *permitir*?) a criança *ser o que ela é*: em um sentido generoso e existencial, de agachamento – *ir ao chão onde a criança está* (MACHADO, 2011) – buscar a compreensão da criança em seus modos de ser e estar, em seu aqui-agora, na sua presença possível, pela observação adulta atenta e cuidadosa, necessariamente simples e pueril, para comunicar-se de forma direta e concreta com a criança, na presentificação de estados e atmosferas relacionais, conjuntas: gesto e palavra de co-pertença (MACHADO, 2013, p. 251).

Voltando para as experiências vividas pelas crianças durante as oficinas, ao estabelecerem o contato com a fotografia desta maneira, elas puderam realizar uma reflexão sobre os homens em suas relações com o mundo e também sobre a tecnologia.

Neste processo, foi a imagem fotográfica que provocou o diálogo, despertou a curiosidade e a imaginação, criando um espaço de escuta que deu lugar à expressão da subjetividade de cada um. Quando estimulamos as crianças a pensar sobre a construção da imagem, estimulamo-nas também a exercitar o olhar, pois, ao mesmo tempo em que vemos o mundo, vemo-nos em relação com ele.

Conclusão

Figura 75 – Ensaio fotográfico.



Fotos: Val Lima e Fernando Siviero.

Há alguns anos assisti a um show e lembro-me claramente de um casal que estava na fila, antes de entrar, bem na minha frente, eles apenas fotografavam. Chamava-me atenção o quanto a câmera mediava a relação dos dois. Não havia conversa, mal havia carinho, havia uma câmera entre eles. Pouco antes de começar o show, com o salão à meia luz, o casal continuava a se fotografar, mas houve uma pausa durante o espetáculo. Seguiu-se o show e fotografias de nuvens construíam o cenário, brincando no palco, de acordo com a mudança de iluminação. Pouco antes de terminar, uma multidão se aglomerou em frente ao palco com celulares e câmeras em punho. Isso aconteceu há quase dez anos.

Arriscamo-nos a dizer que as câmeras em punho viraram um símbolo da nossa época, mas é preciso olhar de forma mais aprofundada esta questão. Hoje, o gesto fotográfico está associado a dar sentido à existência, mas ele também nos fala de memória, da captura de um momento cheio de história e de sentimento, de um registro afetivo.

Figura 76 – Excesso de dispositivos óticos durante a posse do Papa Francisco. Foto Michael Sohn.



Fonte: Site 7FOTOGRAFIA.

Porém, quando as pessoas escolhem ver um espetáculo através do visor da câmera, elas estão, de fato, escolhendo a lembrança ou, como questiona a fotógrafa Priscilla Buhr “estamos nos transformando em eternos informantes, obcecados em divulgar sempre onde fomos, o que vimos, o que pensamos”⁹⁴.

John Dewey (2010, p. 136) nos diz que para enxergar através de um microscópio ou de um telescópio, é preciso um aprendizado, portanto, podemos deduzir que é preciso aprender a ver através de uma fotografia. Algo parecido com o que Regina Machado fala sobre as árvores mais para dentro da floresta:

As regras da boa educação, saber guiar um carro e as demais convenções culturais são exemplos de árvores da frente da floresta. A propaganda e todo topo de condicionamento social dirigem-se apenas a essas árvores, afinal não é preciso ir muito fundo no ser humano para fazê-lo desejar e comprar um sanduíche especial. Mas existem muitas outras árvores, que o condicionamento não atinge, cada vez mais para dentro da floresta, que são as imagens significativas por meio das quais guardamos o que é realmente importante para nós, ao longo de nossa vida (MACHADO, 2004, p. 27).

Machado (2004) nos fala de sanduíches, mas estes bem podem ser entendidos como celulares com câmeras cada vez mais sofisticadas ou equipamentos fotográficos grandes e muito caros, mas que são utilizados apenas no modo automático, pois as necessidades domésticas do uso estão aquém das possibilidades do aparelho. Aprender com a fotografia é como se dirigir para essas árvores mais ao fundo, como se a luz que constrói a imagem fizesse “ressaltar e acordar as árvores mais significativas, mais ao fundo dentro de nossa floresta interior” (MACHADO, 2004, p. 27).

A fotografia está, literalmente, ao alcance de nossas mãos, mesmo sem querermos. Os visores *touch screen* estabeleceram uma nova relação entre olhos e mãos. É possível, por exemplo, selecionar com a ponta dos dedos, onde estará o foco da imagem, o corte que vai ser feito, sem precisar deslocar o corpo. Há uma citação de Dewey, que apesar de escrita num período em que isso seria inimaginável, nos fala dessa relação:

⁹⁴ Fonte: Site 7FOTOGRAFIA.

Ao manipularmos, tocamos e sentimos; ao olharmos, vemos [...] A mão se move com a agulha usada para gravar ou com o pincel. O olho acompanha e relata a consequência daquilo que é feito. Graças a essa ligação íntima, o fazer posterior é cumulativo, e não uma questão de capricho nem de rotina. Em uma enfática experiência artístico-estética, a relação é tão estreita que controla ao mesmo tempo o fazer e a percepção. Essa intimidade vital da ligação não pode ser alcançada quando apenas a mão e os olhos estão implicados. Quando ambos não agem como órgãos do ser total, existe apenas uma sequência mecânica de senso e movimento, como em um andar automático. A mão e o olho, quando a experiência é estética, são apenas instrumentos pelos quais opera toda a criatura viva, impulsionada e atuante durante todo o tempo (DEWEY, 2010, pp. 130-131).

O que perdemos quando ignoramos tudo isso? O que perde um professor quando ele simplesmente proíbe o uso dos celulares em sala de aula? A fotografia se apresenta com a possibilidade de estabelecer uma conversa interdisciplinar entre o que propõe o professor, não importando o conteúdo de sua disciplina, e o cotidiano de seus alunos. No projeto de formação continuada de professores, o Fototaxia, Miguel Chikaoka, ao explorar a gênese do processo fotográfico como elemento transversal no processo de ensino e aprendizagem nas escolas, enfatiza constantemente que aquelas práticas podem ser desdobradas infinitamente se os professores as relacionarem com as suas realidades.

Buscando um olhar de Paulo Freire para esta prática, podemos dizer que a fotografia nos ajuda a pensar certo e a ler o mundo por meio da imagem. A tarefa criadora de ler uma imagem, relaciona-se diretamente com a compreensão crítica do ato ler a palavra, da qual fala Freire. Um processo que “se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 1989, p. 9).

A fotografia, portanto, num movimento dialético, não se presta apenas à leitura da imagem, do mundo, ou da palavra, ela também pode, de certa forma, transformá-lo, escrevê-lo, ou reescrevê-lo.

No início da dissertação expus algumas perguntas e inquietações que se constituíram a partir da minha vivência como fotógrafa e educadora: *Por que e para quê se fotografa? Por que os homens fotografam e o que eles aprendem com a fotografia? Para que continuar fotografando num mundo saturado de imagens? Que sentido há nesta atitude obstinada de fotografar quase tudo o que se faz hoje? Quem vê essas fotografias? O que essas fotos dizem?*

Não tive como objetivo respondê-las de forma definitiva, mas sim de aprofundar e refletir como a fotografia pode atuar num processo artístico educativo, a partir da experiência com Miguel Chikaoka e da minha própria prática pedagógica. No entanto, faz-se necessário estabelecer um ponto de chegada desta travessia, não o único possível, mas um que estabeleça uma relação com algumas propostas contemporâneas para a educação no século XXI.

Pensando no processo de ensino e de aprendizagem da arte por meio da fotografia, podemos dizer que este trata de promover um encontro do homem consigo mesmo, de provocar a descoberta de quem se é. Um movimento que se dá em várias dimensões: científica, artística e espiritual. Um encontro entre a pessoa e a vida, de forma inteira, sem fragmentações.

Neste contexto, Edgar Morin (2011) é um autor que dialoga com a educação contemporânea e também é suporte teórico das práticas elaboradas por Miguel Chikaoka. No ano 2000, respondendo a uma solicitação da UNESCO, Morin escreveu *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, segundo ele, saberes fundamentais que deveriam ser tratados pela educação “em toda a sociedade e em toda cultura, sem exclusividade nem rejeição” (MORIN, 2011, p. 15).

De acordo Morin, esses sete saberes: *as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão, os princípios do conhecimento pertinente, ensinar a condição humana, ensinar a identidade terrena, enfrentar as incertezas, ensinar a compreensão e a ética do gênero humano* (MORIN, 2011), deveriam existir segundo modelos e regras próprias de cada comunidade.

Em 1996, numa outra iniciativa da UNESCO, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, chefiada por Jacques Delors, resultou em um relatório chamado *Educação, um tesouro a descobrir*. O relatório de Delors ao partir desta constatação, de que um sentimento de desequilíbrio se apoderou das pessoas e que, devido à globalização, nos sentimos divididos e por isso estamos em busca de nossas raízes e referências, resultou em uma reflexão sobre este cenário e suas implicações sobre as políticas educacionais, estabelecendo alguns pilares para a educação no século XXI, são eles: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser* (WERTHEINT; CUNHA, 2000, p. 18).

Podemos pensar que estas propostas estão orientadas para uma educação cujo objetivo é o desenvolvimento integral das pessoas, com toda a complexidade de suas expressões num cotidiano cada vez mais fragmentado. Enquanto fotógrafa,

costumo ouvir das pessoas sobre a paixão pela fotografia, enquanto educadora, observo que a fotografia estimula o desejo e a curiosidade para a criação. Como se fosse possível, através dela, vincular a racionalidade exigente, aberta à vida, com a subjetividade, reconhecendo a amorosidade, resultando numa práxis que opera entre o ir e vir da lógica, somada à experiência.

Paulo Freire nos diz que é preciso ensinar a pensar certo (2002, p. 29). Morin nos fala que é preciso ensinar os métodos que nos permitam estabelecer relações entre as partes e o todo, para compreender o contexto e a complexidade da situação. Complexidade que se faz presente nesta era planetária, onde os pensamentos e as ações se desenvolvem em rede, como na *teia de luz*.

Na prática elaborada por Miguel Chikaoka, o barbante segurado pelas pessoas que compõem o círculo se cruza diversas vezes, nos revelando que estamos todos conectados, interligados. Se um pedaço do barbante é cortado, de alguma maneira, toda a teia sente.

Durante a saída fotográfica para Ilha do Marajó, quando Chikaoka levou os alunos para aprenderem, de forma prazerosa, em meio à natureza, ele não somente falava de fotografia, falava desse conviver, do aprender com o outro. Antes de brincar no balanço⁹⁵ para ensinar sobre o controle de velocidade da câmera, Chikaoka havia subido numa árvore para nos fotografar, foram dois momentos em que nos ensinou sobre a liberdade. Poderíamos dizer que, de acordo com Morin, ele nos ensinou sobre a condição humana.

A experiência estética com a luz e com a fotografia, vista nas práticas de Miguel Chikaoka e na construção da minha poética pedagógica, nos diz que pensar a educação de forma inteira, enlaçada com a vida, pode revelar a nossa capacidade de nos auto produzir, a capacidade poética de nos inventar.

A fotografia, muitas vezes ainda vista como um reflexo da realidade, pode nos levar a uma travessia semelhante à de Alice, ao encontro da nossa imaginação, enquanto possibilidade criadora do homem. A experiência estética com a fotografia permite o caminhar sobre o que é fundamental para a vida humana, um trânsito possibilitado pela arte, podendo nos levar ao protagonismo da nossa história, dialogando com a interdisciplinaridade do conhecimento humano. E talvez, nunca,

⁹⁵ Figura 47.

como agora, tivemos tanto a necessidade de atravessar o espelho e ver além da realidade de aparências.

Acredito que o artista educador tenha um lugar privilegiado neste contexto, mas é preciso ter coragem para romper com as estruturas institucionais. Precisamos ser menos obedientes, nos colocarmos em risco, não termos medo do fracasso, nem das incertezas. Isso implica em nos relacionarmos constantemente com a vida que pulsa ao nosso redor, seja em nós mesmos, nos alunos ou na comunidade onde atuamos.

Em sua prática, Miguel Chikaoka está atento à vida que acontece na cidade de Belém, na natureza vigorosa que se impõe, nas chuvas diárias, no rio, na floresta, nas cores, cheiros e nos sabores dos alimentos. Essa realidade se faz presente o tempo inteiro no seu trabalho, não havendo separação entre a sala de aula e a cidade.

A prática pedagógica também faz parte de um processo político atrelado a um pensamento de recriação da cidade e dos nossos modos de existir. Não precisamos de uma natureza pujante para nos conectarmos conosco, para descobrirmos quem somos e estabelecermos um encontro com a vida. A potência da prática aqui desenvolvida esteve quase o tempo inteiro presente na relação que estabelecemos com as crianças na estrutura de ferro e vidro do Centro Cultural da Juventude (CCJ), apesar de todos os problemas estruturais e institucionais.

A realização deste estudo foi, de fato, uma experiência significativa, seja na proximidade com Miguel Chikaoka, com meus alunos, ou durante a escrita da dissertação. Em vários momentos tive dificuldade de entender que a Casa do Espelho tem um funcionamento próprio, particular, pois ainda estava presa às lógicas do mundo visto do lado de fora. Esta travessia foi movida pela curiosidade, tal qual a de Alice, mas também por outros motivos, e um deles foi a paixão pela fotografia, uma paixão daquelas bem violentas que fazem a gente se perder no rumo. No entanto, chego ao fim do processo sem o entusiasmo da paixão.

E neste momento, do vazio de uma paixão que acaba, encontrei uma conversa de Nícia Grillo com uma das educadoras da Escola de Arte Granada, quando esta falava exatamente da falta de entusiasmo gerado pela paixão:

Então vou te contar uma história. Uma história de Nasrudin: Ele era um sábio, e as pessoas procuravam ele por causa da sabedoria, da experiência, ele tinha vivido muitas experiências na vida, era muito respeitado, e chegou um amigo dele e

falou assim, 'Ô, Nasrudin, por que você não passa seu conhecimento, as suas experiências?'. Começou a estimular, a encher o Nasrudin de vontade, 'As pessoas precisam saber o que você sabe, você ajudaria tanto as pessoas, você isso, você aquilo, você aquilo outro, nossa, seria tão bom...' E o Nasrudin então coçou a barba assim e disse, 'É... Estou esperando a vontade passar.' É mais ou menos assim a história. Por que que você não faz isso, porque não faz aquilo, não, estou esperando a vontade passar. Então a Nícia disse quando a vontade passa é que a gente está na hora de trabalhar [...] Depois que a paixão inicial passa e o processo continua, aí é que você está no ponto. Aí você vai ver mesmo o que é preciso fazer (LEÃO *apud* GRILLO, 2012, p. 97).

Foi um grande aprendizado. Saio desta pesquisa amadurecida e, assim como Walda Leão, sinto que daqui para frente será outro processo:

O primeiro fui 'eu, eu, eu.' Eu, com as minhas ambições, 'eu quero aprender, quero praticar, eu quero isso, quero aquilo'... estava focada nas minhas necessidades. A criança vinha, eu atuava com a criança, mas 'o que é que eu estou aprendendo', eu, eu, eu. Porque eu precisava me nutrir disso também. Precisava dessa nutrição (LEÃO *apud* GRILLO, 2012, p. 97).

Sinto que será preciso atualizar a cartografia dos meus afetos. E que agora já posso olhar para a fotografia, com a quantidade suficiente de luz para que eu possa vê-la de verdade, misturada na vida, na arte, nas pessoas. Esta travessia, cheia de riscos, de dificuldades, de encantamentos, alegria e aprendizado, me trouxe paz, a certeza de que o lugar de educadora artista é um espaço confortável para que eu possa me mover, onde eu possa criar.

Esta travessia foi como uma prática de meditação, entendi que não há separação entre o aprender e o ensinar, entre a vida e a fotografia, entre a fotografia e as outras linguagens, entre a arte e as pessoas. Assim como no zazen, a prática de meditação da tradição japonesa SotoZen, nada especial aconteceu, porque não existe a separação. Como disse Miguel Chikaoka, não há nada que eu faça que não seja aprender, e assim como nos ensina Paulo Freire, também não há nada que eu faça que não seja aprender a ensinar, ensinar aprendendo.

Isso não implica em uma não conclusão, pelo contrário, aqui tive a chance de iniciar um ensaio fotográfico, como consumação desta experiência. Nos últimos meses da escrita da dissertação, questões muito íntimas trouxeram-me a imagem de um coração dentro de uma gaiola, surgindo, assim, a necessidade de criação. Foi

quando pude experimentar, como fotógrafa, a conclusão deste trabalho; foi quando pude exercitar, de fato, uma outra relação com a minha fotografia, com o meu processo de criação e com o alimentar recíproco das práticas de ser artista e educadora.

Convidei o fotógrafo Fernando Siviero e, juntos, pensamos e construímos algumas imagens, onde eu me fiz fotografada, costurando um coração, enquanto um outro estava dentro de uma gaiola⁹⁶. Tive a sensação que, desta maneira, presentifiquei a fotografia no meu corpo, ao mesmo tempo em que este tornou-se veículo de sua materialização. Era como se a imagens encarnassem este processo dialético.

E construir essas fotografias em dupla, assim como se deu minha prática no PIÁ, foi como um ato de liberdade, foi poder escolher e assumir a autonomia do processo criativo de forma coletiva, quando a tradição diz que este se dá de forma individual.

Figura 77 – Ensaio fotográfico.



Fotos: Val Lima e Fernando Siviero.

⁹⁶ Figuras 77 e 78.

Referências

AUMONT, Jacques. **A imagem**. Campinas: Papyrus, 2010.

BANIN, Carolina Augusta. **O ensino da arte na contemporaneidade**: a trama da história. TCC. São Paulo: Centro Universitário Belas Artes, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

_____. John **Dewey e o ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2015.

_____. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 2007.

BARROS, Manoel. **Memórias Inventadas**: As Infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Ed. Planeta, 2008.

_____. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BAUDELAIRE, Charles. **O público moderno e a fotografia**. 2007. Disponível em: <<http://www.entler.com.br/textos/ baudelaire2.html>>. Acesso em: 08 mar. 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERGER, John. **Modos de ver**. São Paulo: Martins Fontes: 1982.

BISILLIAT, Maureen. **Fotografias**. São Paulo: Instituto Moreira Salles, 2009.

BRANCO, Miguel Rio. **Silent Book**. São Paulo: Cosac Naify, 1998.

BULLAS, Jeff. 12 **Awesome Social Media Facts and Statistics for 2013**. 2013. Disponível em: <<http://www.jeffbullas.com/2013/09/20/12-awesome-social-media-facts-and-statistics-for-2013/#iamTlms6XFRzXb8L>> Acesso em 19 mai. 2015.

CARROLL, Lewis. **Alice: edição comentada**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2002.

_____. **Aventuras de Alice no País das Maravilhas; Através do espelho e o que Alice encontrou por lá**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2009.

CARTIER-BRESSON, Henri. **O imaginário segundo a natureza**. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 2004.

CHIKAOAKA, Miguel. "A luz da casa". In: **Prêmio Diário Contemporâneo de Fotografia: memórias da imagem**. Belém: Diário do Pará, 2012.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

DELORS, Jacques, et. al. **Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Brasília/São Paulo: UNESCO/Cortez, 1997.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DUARTE JR, João-Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar, 2010.

DUBOIS, Philippe. **O ato fotográfico e outros ensaios**. Campinas: Papirus, 1999.

ENTLER, Ronaldo. **História do surgimento da fotografia – lado B**. 2011b. Disponível em: <<http://iconica.com.br/site/historia-do-surgimento-da-fotografia-lado-b/>> Acesso em: 8 de mar. 2015.

_____. **O fantasma de Baudelaire**. 2013. Disponível em: <<http://iconica.com.br/site/o-fantasma-de-baudelaire/>> Acesso em 08 out. 2014.

_____. Os coletivos e o redimensionamento da autoria fotográfica. 2011a. In: **Revista Studium**, n. 32, inverno 2011. Disponível em: <<http://www.studium.iar.unicamp.br/32.3.html>> Acesso em 15 abr. 2015.

FERNANDES JR., Rubens. **Fotografia Contemporânea Paraense 80/90**. Belém: SECULT, 2002.

_____. **170 anos de fotografia no Brasil. Viva a Fotografia Brasileira!**. 2010. Disponível em: <<http://iconica.com.br/site/170-anos-de-fotografia-no-brasil-viva-a-fotografia-brasileira/>> Acesso em: 14 de jun. 2015.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia**. São Paulo: Annablume, 2011.

_____. **Natural: mente**: Vários acessos ao significado da natureza. São Paulo: Duas Cidades, 1979.

FONTCUBERTA, Juan. **A câmara de Pandora: a fotografi@ depois da fotografia**. São Paulo: Editora Gustavo Gili, 2012.

_____. **O beijo de Judas: Fotografia e Verdade**. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 2010.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GOUVÊA, Patrícia. **Membranas de luz: os tempos na imagem contemporânea**. Rio de Janeiro: Azougue, 2011.

GRILLO, Julia Goldman de Queiroz. **O rio atravessa o deserto**: considerações sobre o conto tradicional e a aprendizagem na Escola de Arte Granada. 2012. 184 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) Escola de Comunicações e Arte. USP: São Paulo, 2012.

HEITING, Manfred. **Man Ray**. Paris: Taschen, 2004.

HUMBERTO, Luis. Fotografia: inquietações e ambiguidades. In: **Revista Fotoptica**, São Paulo, n.117, 1984.

KAPLAN, Abraham. Introdução. In: DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes: 2010.

KLAUTAU FILHO, Mariano. Para ter de onde se ir. In: **Prêmio Diário Contemporâneo de Fotografia**: memórias da imagem. Belém: Diário do Pará, 2012.

KORCZAK, Janusz. **Como amar uma criança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Quando eu voltar a ser criança**. São Paulo: Summus, 1981.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e História**. 3. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

_____. **Os tempos da fotografia**: o efêmero e o perpétuo. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

LAPROVÍTERA, Breno; ARAÚJO JUNIOR, Jarbas. **Projeto Lambe Lambe**: a fotografia no carnaval de Pernambuco. Recife: Ed. do autor, 2002.

LAROSSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2015.

LIMA, Gislene Vieira de. **O tempo e os tempos na fotografia - parte 2**. 2012. Disponível em: <<http://giscreatio.blogspot.com.br/2012/05/o-tempo-e-os-tempos-na-fotografia-parte.html>> Acesso em 08 de jul. 2015.

LIMER, Eric. **All the Stuff That Will Happen on the Internet in the Next 60 Seconds**. 2013. Disponível em: <<http://gizmodo.com/all-the-stuff-that-will-happen-on-the-internet-in-the-n-509886669>> Acesso em: 19 mai. 2015.

LISSOVSKY, Maurício. **A fotografia e seus duplos II**. 2011. Disponível em: <<http://iconica.com.br/site/a-fotografia-e-seus-duplos-parte-2/>> Acesso em 15 mar. 2015.

MACHADO, Arlindo. A fotografia sob o impacto da eletrônica. In: SAIMAN, Etienne (org.). **O fotográfico**. 2. ed. São Paulo: Ed. Hucitec / Ed. Senac, 2005.

MACHADO, Marina Marcondes. **A criança é performer**. 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11444>>. Acesso em: 22 abr. 2015.

_____. **A poética do brincar**. [s.l.]:Edições Loyola, 1998.

_____. **Fazer surgir antiestruturas**: abordagem em espiral para pensar um currículo em arte. . 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/9048>>. Acesso em: 22 abr. 2015.

_____. **Fenomenologia e infância**: o direito da criança ser o que ela é. 2013. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/913>>. Acesso em: 22 abr. 2015.

MACHADO, Regina. **Acordais**: Fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo: DLC, 2004.

_____. Venha ver o pôr do sol: considerações sobre a experiência do silêncio na formação artística. In: MATTAR, Sumaya; ROIPHE, Alberto (Org.) **Processos de criação na educação e nas artes**. São Paulo: Eca/USP, 2012.

MAGNO, Luciana. **Miguel Chikaoka e Fotoativa**: Pontuações no movimento contemporâneo no Pará. 2012. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/analisis/2012/pdf/simposio11/luciana_magno.pdf>. Acesso em: 21 set. 2012.

MATTAR, Sumaya. **A deflagração de projetos criadores na arte e na educação**: uma perspectiva dialógica, inventiva, experimental e investigativa na formação de professores de arte no âmbito da graduação e da pós-graduação. 2011. Disponível

em: <http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/sumaya_mattar.pdf>. Acesso em 05 jun. 2015.

_____. **Sobre arte e educação**: entre a oficina artesanal e a sala de aula. Campinas: Papirus, 2010.

MISHIMA, Yukio. **O Hagakure**: A ética dos samurais e japonês moderno. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

MOHALLEM, Gui. **Welcome Home**. São Paulo, 2012.

MOKARZEL, Marisa. **Navegante da Luz**: Miguel Chikaoka e o navegar de uma produção experimental. Belém: Kamara Kó Fotografias, 2014.

MORAES, Sumaya Mattar. **Aprender a ouvir o som das águas**: o projeto poético-pedagógico do professor de arte. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação. USP, São Paulo, 2002.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MUSA, João. **O viajante e as cidades**. Tese (Doutorado em Artes). Escola de Comunicações e Artes. USP, São Paulo, 1999.

_____. **Viagem a uma terra desconhecida**. Dissertação (Mestrado em Artes). Escola de Comunicações e Artes. USP, São Paulo, 1990.

NAKAGAWA, Rosely. A escola de Belém. In: **Fotografia Contemporânea Paraense 80/90**. Belém: SECULT, 2002.

NEVES, Eustáquio. **Coleção Fotoportátil**. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

NÓBREGA, Carolina et. al. Pela vocação ruidosa do artista na cidade. In: Revista Urbânia, n. 5. São Paulo: Editora Pressa, 2014.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 25. ed. Petrópolis, Vozes, 2010.

PARDINI, Patrick. A escola de Belém. In: **Fotografia Contemporânea Paraense 80/90**. Belém: SECULT, 2002.

PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

PERSICHETTI, Simoneta (Org.). **Encontros com a Fotografia – Entrevistas**. Fortaleza: Tempo d'Imagem, 2009.

QUINTAS, Georgia. **Man Ray e a Imagem da Mulher**. Recife: Ed. do autor, 2008.

READ, Herbert. **A redenção do robô – meu encontro com a educação através da arte**. São Paulo: Summus, 1986.

_____. **Educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RINPOCHE, Soygal. **O livro tibetano do viver e do morrer**. 12. Ed. São Paulo: Talento, 2013.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina, Editora da UFRGS, 2014.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

ROUILLÉ, André. **A fotografia: entre documento e arte contemporânea**. São Paulo: Senac, 2009

SACRAMENTO, Ana Maria. **Entre crianças: a aula de musicalização infantil como tempo e espaço para processos criativos**. 2014. Trabalho de conclusão de curso. Instituto de Artes. UNESP, São Paulo, 2014.

SALLES, Cecília. **Gesto Inacabado: processo de criação artística**. São Paulo: Annablume, 1998.

SANZ, Cláudia Linhares. **Sentiu uma fotografia desviar seu caminho?**. 2009. Disponível em: <<http://revistanuestramirada.org/suenodela razon/clauidialinhares>>. Acesso em: 19 jan. 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SONTAG, Susan. **Diante da dor dos outros**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

_____. **Sobre Fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SOULAGES, François. **Estética da Fotografia: perda e permanência**. São Paulo: SENAC, 2010.

STERN, Grete, et. al. **Os sonhos de Grete Stern: fotomontagens**. São Paulo: Museu Lasar Segall: Imprensa Oficial, 2009.

VIANA JR., José Almeida. **Miguel Chikaoka e a fotografia como prática educativa transformadora**. TCC. Faculdade Estácio do Pará, Belém, 2010.

Catálogos

AKAO, Makiko (Org.). **Imagética**. Belém: Secult-PA: Kamara Kó Galeria, 2013.

AKAO, Makiko (Org.). **Kamara Kó Galeria**. Belém: Secult-PA: Kamara Kó Galeria, 2013.

CHIKAOKA, Miguel. **Cenas de Fé**. Belém: Kamara Kó Galerias, s/d.

KLAUTAU FILHO, Mariano (et al.). **Prêmio Diário Contemporâneo de Fotografia: memórias da imagem**. Belém: Diário do Pará, 2012.

POR CONTATO. **Catálogo da exposição do projeto Fotolibras**. Recife: Centro Cultural dos Correios, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Amazônia, lugar de Experiência**. Belém: [s.n.], 2012.

Filmes

CORAÇÕES SUJOS. Direção: Vicente Amorim. Roteiro: David França Mendes. Brasil, 2011.

DODESKADEN: O caminho da vida. Direção: Akira Kurosawa. Japão, 1971.

PROFISSÃO REPORTER. Direção Michelangelo Antonioni. Produção: Carlo Ponti. Roteiro: Mark People, Peter Wollen e Michelangelo Antonioni. Estados Unidos da América, 1975.

Revistas

Revista EMIA EM REVISTA. São Paulo, n.1, 2014. Disponível em: <<http://issuu.com/emiaemrevista>> Acesso em 21 abr. 2015.

Revista PIAPURU. São Paulo, n.1, 2013. Disponível em: <http://issuu.com/divform/docs/revista_pia_final/1> Acesso em 14 mar. 2015.

_____. São Paulo, n.2, 2014. Disponível em: <http://issuu.com/divform/docs/revista_pia_final/1> Acesso em 14 mar. 2015.

Revista ZUM REVISTA DE FOTOGRAFIA. São Paulo: Instituto Moreira Salles. n. 1, 2013. Disponível em: <<http://revistazum.com.br/>> Acesso em: 22 set. 2014.

_____. São Paulo: Instituto Moreira Salles. n. 3, 2012. Disponível em: <<http://revistazum.com.br/>> Acesso em: 22 set. 2014.

Vídeos

H2olhos. Disponível em: <<https://vimeo.com/6796782>>. Acesso em 07 de abril de 2015.

Caixa de sapato. Disponível em: <<https://vimeo.com/2982126>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

Sites

Site 7 FOTOGRAFIA. Disponível em: <<http://www.7fotografia.com.br/dialogo-011-ao-vivo-2-2/>> Acesso em: 12 mai. 2015.

Site CANAL TECH. Disponível em: <<http://canaltech.com.br/noticia/internet/A-Internet-em-numeros-veja-o-tamanho-da-rede/>> Acesso em 17 out. 2014.

Site CENTRO CULTURAL SESC BOULEVARD. Disponível em: <<http://sescboulevard.blogspot.com.br/2011/06/projeto-belem-1616.html>> Acesso em Acesso em: 19 jul. 2014.

Site DENKEN AAN ZIJN. Disponível em: <<http://denkenaanzijn.blogspot.com.br>> Acesso em 04 abr. 2014.

Site DIVISÃO DE FORMAÇÃO ARTÍSTICA E CULTURAL. Disponível em: <<http://formacaoartecultura.blogspot.com.br/>> Acesso em: 26 abr. 2015.

Site ECA USP. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/cap/cultextensao.html>> Acesso em: 19 jul. 2014.

Site FOTOATIVA. Disponível em: <www.fotoativa.org.br> Acesso em 19 jul. 2014.

Site FOTORIO. Disponível em: <<http://www.fotorio.fot.br/>> Acesso em: 08 de jul. 2015.

Site FUNARTE. Disponível em: <<http://www.funarte.gov.br/brasilmemoriadasartes/acervo/infoto>> Acesso em: 04 abr. 2014.

Site GUI MOHALLEM. Disponível em: <<http://guimohallem.com/>> Acesso em: 26 abr. 2015.

Site IMS. Disponível em:

<<http://www.ims.com.br/ims/explore/acervo/noticias/glossario-de-tecnicas-e-processos-graficos-e-fotograficos-do-seculo-xix>> Acesso em 08 de jul. 2015.

Site INNOVARE PESQUISA. Disponível em:

<<http://www.innovarepesquisa.com.br/blog/infografico-os-numeros-da-internet/>> Acesso em: 19 mai. 2015.

Site IRA. 2013. Disponível em: <<http://www.ira.art.br/#!/blogger-feed/c1qll>> Acesso em: 19 jul. 2014.

Site JOÃO CASTILHO. Disponível em: <<http://www.joaocastilho.net/>> Acesso em: em: 26 abr. 2015.

Site KODAK. Disponível em:

<http://wwwbr.kodak.com/BR/pt/consumer/fotografia_digital_classica/para_uma_boa_foto/historia_fotografia/historia_da_fotografia03.shtml> Acesso em: 14 de jun. 2015.

Site MIGUEL RIO BRANCO. Disponível em: <<http://www.miguelriobranco.com.br/>> Acesso em: 17 set. 2014.

Site OLHAR. Disponível em: <<http://www.olhar.com.br/workshop.htm>> Acesso em: 26 abr. 2014.

Site OLHAVE. Disponível em: <<http://olhave.com.br/blog/a-foto-que-eu-queria-ter-feito-miguel-chikaoka/>> Acesso em 17 set. 2014.

Site PINHOLE DAY. Disponível em: <<http://pinholeday.org/?setlang=pt>> Acesso em: 07 abr. 2015.

Site THE GETTY. Disponível em: <<http://www.getty.edu/>> Acesso em: 01 de jun. 2015.

Site THE METROPOLITAN MUSEUM OF ART. Disponível em:

<<http://www.metmuseum.org/collection/the-collection-online/search/283092>> Acesso em: 01 de jun. 2015.

Site ZEN PAINTINGS. Disponível em: <<http://zenpaintings.com/article-enso.htm>>
Acesso em: 04 abr. 2015.