

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE ARTES – CEART
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES – PROF ARTES

THALITA EMANUELLE DE SOUZA

A FOTOGRAFIA NO ENSINO DE ARTE:
UM ESTUDO A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-
CRÍTICA

FLORIANÓPOLIS

2020

THALITA EMANUELLE DE SOUZA

A FOTOGRAFIA NO ENSINO DE ARTE:
**UM ESTUDO A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-
CRÍTICA**

Dissertação apresentada para o Programa de
Mestrado Profissional em Artes (PROF-
Artes/Capes) como requisito para a obtenção do
grau de Mestre em Artes.

Orientadora: Professora Doutora Maria Cristina da
Rosa Fonseca da Silva.

FLORIANÓPOLIS

2020

Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Central/UDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

de Souza, Thalita Emanuelle

A fotografia no ensino de arte : um estudo a partir dos
pressupostos da pedagogia histórico-crítica / Thalita
Emanuelle de Souza. – 2020.
210 p.

Orientadora: Professora Doutora Maria Cristina da Rosa
Fonseca da Silva

Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de
Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de
Pós-Graduação Profissional em Artes, Florianópolis, 2020.

1. Ensino de arte. 2. Artes visuais. 3. Fotografia. 4.
Pedagogia histórico-crítica. I. da Rosa Fonseca da Silva,
Professora Doutora Maria Cristina. II. Universidade do Estado
de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de
Pós-Graduação Profissional em Artes. III. Título.

ATESTADO

Atestamos para os devidos fins que **Thalita Emanuelle de Souza**, aluna regularmente matriculada no Programa de Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), realizou no dia 27 de julho de 2020 a defesa de Trabalho de Conclusão de Mestrado intitulada "***A fotografia no ensino da arte: um estudo a partir dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica.***", sendo considerada aprovada pela Banca Examinadora.

O que atestamos é a expressão de verdade

Florianópolis, 27 de julho de 2020.

Prof. Dr. Diego de Medeiros Pereira
Coordenador do PROF-ARTES

Banca Examinadora:

Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva	Presidente/orientadora
Dra. Inaê Coutinho de Carvalho	Avaliadora – Fundação IOCHPE, IAE
Dra. Virgínia Yunes	Avaliadora – UDESC

AGRADECIMENTOS

À minha irmã, Maria, que viveu a intensidade deste trabalho como eu, acompanhou-me em todos os momentos, por todas as leituras, as correções, mas, principalmente, pelo apoio incondicional, por ser a minha pessoa. Amo-te imensamente. Tem um pedaço teu em todos os lugares desta pesquisa e em toda a pessoa que eu sou.

Ao meu filho, Francisco, por ser um doce de criança, pela paciência, pelo tempo e pelo silêncio que me deu no entendimento de que a mamãe tinha que estudar. Por entender a minha ausência toda semana que precisei viajar e por me acompanhar em muitas viagens demoradas e aulas também. Não tenho como expressar a criança maravilhosa que você é, meu amor. Eu te amo, Chico.

Ao meu marido, Juliano, por sempre me incentivar e dizer: não duvide de você, pequena! Você consegue. Obrigada, sei que não foi fácil para você e o quanto seria imensamente mais difícil esse caminho sem você do meu lado. eu te amo, amor.

Aos estudantes do primeiro ano do Colégio Estadual Professor Pedro Carli de 2019. Vocês foram parte integrante deste trabalho. Agradeço imensamente pela entrega que tiveram e pelo trabalho que desenvolveram. Vocês demonstraram a possibilidade de produzir um olhar crítico através da arte e da fotografia. Obrigada pelas caminhadas, pelas fotografias, pelas discussões. Vocês mostram que é possível almejar uma educação pública efetiva.

À equipe do Colégio por todo apoio e confiança.

Ao meu pai, que sempre ficou orgulhoso pelos meus “trabalhinhos”, que viajou para me acompanhar, que me fez rir em momentos de nervosismo e que sempre, sempre me deu apoio e condições para eu ir atrás do que almejava. Eu te amo, paizinho.

À minha mãe e ao meu padrasto, por serem o meu suporte aqui em Guarapuava quando eu não estava, por ficarem e cuidarem do meu pequeno dando a ele todo amor possível. Vovô e vovó do Francisco, vocês fizeram com que isso fosse leve e divertido para ele. À minha mãe, agradeço também por todas as noites não dormidas, preocupada com as viagens. Amo vocês.

À minha vó, Maria, por ser um exemplo para mim de mulher, de força, de persistência. Agradeço por me confiar os seus cartões-postais, relíquias que guardava

com tanto carinho e que eu usei neste trabalho. Obrigada por todo amor, vizinha, eu te amo muito.

À minha orientadora, Professora Doutora Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, que me ensinou muito, que confiou em mim e ajudou-me a crescer como profissional e pesquisadora, e por quem eu nutro uma profunda admiração pela mulher, pesquisadora e professora que é. Obrigada, Cris, por todo esse percurso que fizemos juntas e por mostrar caminhos para que se construa um ensino público e de qualidade.

À minha banca examinadora, Professora Doutora Inaê e Professora Doutora Virgínia, por todas as contribuições dadas para o desenvolvimento desta pesquisa. E agradeço também por terem aceitado o convite de fazer parte deste momento tão importante, acrescentando a ele um olhar sensível.

“O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES)”.

RESUMO

Com a presente pesquisa, elaborada no Programa de Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), tenho como objeto responder a pergunta: como o ensino de artes visuais, por meio da fotografia, pode ampliar a visão estética dos estudantes para com o seu entorno? Para respondê-la, fundamentei-me na pedagogia histórico-crítica, de Demerval Saviani, no entendimento de como esse arcabouço teórico contribuiria nas aulas de artes visuais, no estudo da linguagem fotográfica para ampliar a visão estética dos estudantes e aprofundar os conhecimentos artísticos e fotográficos com vistas à ampliação do olhar deles acerca do seu contexto. A pesquisa foi realizada junto aos alunos do primeiro ano do ensino médio do Colégio Estadual Professor Pedro Carli, localizado na região periférica da cidade de Guarapuava-PR. Visou, então, investigar a forma como os estudantes fotografam o seu cotidiano e qual a concepção que eles tinham sobre o local em que a escola está situada. Assim, o estudo contribuiu para a relação entre o entorno e a ampliação do olhar deles para aquilo que é mais amplo.

Palavras-chave: Ensino de arte. Artes visuais. Fotografia. Pedagogia histórico-crítica.

ABSTRACT

The present research project, elaborated in the program of Professional Master in Arts, (PROF-ARTES) of the University of Santa Catarina – UDESC, has as research object a question: How the teaching of visual arts through photography can broaden the aesthetic view of students from their own environment? To answer to these concepts, grounded in Demerval Saviani's critical historical pedagogy and how this theoretical framework could contribute to visual arts classes. Likewise, the study of photographic language in order to broaden the students' aesthetic vision, deepen artistic and photographic knowledge with a view to broadening the look on their context. The research intended to be conducted with first year's high school students of State Public School System, Professor Pedro Carli School, located in the peripheral region of the city of Guarapuava-PR. The work aims to research on how students photograph or their days, and how they qualify the place where the school is located. The study also seeks to contribute to a relationship between the surroundings and the broadening of the gaze to what is broader.

Keywords: Art teaching. Visual arts. Photography. Historical-critical pedagogy.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 A FOTOGRAFIA COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	22
3 CONTRIBUIÇÕES DA PHC PARA O ENSINO DA ARTE A PARTIR DA FOTOGRAFIA.....	43
4 PROPOSTA PEDAGÓGICA: UM OLHAR ACERCA DO ESPAÇO.....	70
4.1 INÍCIO DA PROPOSTA E APLICAÇÃO EM SALA DE AULA.....	70
4.2 DIÁRIOS.....	71
4.3 QUESTIONÁRIOS.....	74
4.4 GRÁFICOS.....	75
4.5 ENVELOPES.....	76
4.6 INÍCIO DA HISTÓRIA DA FOTOGRAFIA: CÂMERA ESCURA.....	86
4.7 LILIAN BARBON: CIANOTIPIA.....	91
4.8 VILMA SLOMP.....	98
4.9 PRIMEIRA SAÍDA FOTOGRÁFICA: POLAROID.....	104
4.10 BORIS KOSSOY: CARTÕES ANTIPOSTAIS.....	111
4.11 SAÍDA FOTOGRÁFICA: CARTÕES ANTIPOSTAIS DA VILA BELA	118
4.12 RODA DE CONVERSA NO COLETIVO E ANÁLISE DA PRODUÇÃO REALIZADA.....	131
4.13 ATGET.....	145
4.14 ÚLTIMA SAÍDA FOTOGRÁFICA.....	146
4.15 RETORNO AO INÍCIO, REFLEXÃO FINAL SOBRE O PROCESSO E FOTOGRAFIAS DA EXPOSIÇÃO.....	152
4.16 EXPOSIÇÃO E MONTAGEM.....	161
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	171
REFERÊNCIAS.....	178
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO.....	181
APÊNDICE B – GRÁFICOS.....	182

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação foi desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES), destinado para professores efetivos da rede pública, e tem como alvitre central a aplicação de uma proposta pedagógica com os estudantes da rede em que atuo. A coleta de dados foi desenvolvida na minha docência de ensino de artes, na condição de professora efetiva do Colégio Estadual Professor Pedro Carli, há 10 anos, com os estudantes do primeiro ano do ensino médio matutino, e teve como principal objetivo desenvolver o olhar fotográfico deles em relação ao ambiente que os cerca e cerceia a escola, de forma crítica e estética. A principal questão desta pesquisa é: como o ensino de artes visuais, por meio da fotografia, pode ampliar a visão estética dos estudantes, a partir do seu entorno? Para respondê-la, fundamentei-me na pedagogia histórico-crítica de Demerval Saviani¹, também nos autores que se vinculam à mesma perspectiva teórica para pensar o ensino de artes, como: Saccomani (2016); Galvão, Lavoura e Martins (2019).

Nesse sentido, sistematizei as contribuições para as aulas de artes visuais, realizadas na coleta de dados deste estudo, especificamente da linguagem fotográfica, com os objetivos de ampliar a visão estética dos estudantes, e de aprofundar os conhecimentos artísticos e fotográficos com intento de expandir o olhar deles em relação ao seu cenário.

O Colégio Estadual Professor Pedro Carli está situado na Vila Bela, bairro periférico da cidade de Guarapuava-PR. Conta com 22 turmas no período matutino e com cerca de 600 alunos. A turma escolhida para aplicar este projeto tinha 37 alunos com idades que variavam dos 14 aos 17 anos, dados esses que coletei junto à secretaria da escola em questão e que apontavam que havia 14 estudantes entre 16 e 17 anos. Portanto, pude constatar a distorção entre idade e série nessa turma, algo comum no ensino público, pois há grande evasão e reprovação ocasionadas por falta de estrutura familiar e carência de políticas públicas que ampliem a permanência na escola.

O colégio aqui referido é a única escola de anos finais do ensino fundamental e ensino médio que atende aos estudantes da vila. Sendo assim, a maior parte dos

¹ Professor e filósofo brasileiro, criador e idealizador da Pedagogia Histórico-Crítica, de cujos principais pressupostos utilizei-me para a escrita deste trabalho. É autor de **Escola e Democracia** (1983) e **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações** (1991).

estudantes mora em torno da escola, e a averiguação realizada a partir de dados que coletei junto à secretária do colégio revela que, da turma aqui referenciada, 30 estudantes são moradores da Vila Bela, 3 são dos bairros Cascavel e Planalto, que ficam próximos à escola, e apenas 4 moram fora do georreferenciamento² da instituição. Trago esses dados, primeiramente, para destacar quantitativamente a situação dessa escola pública, que é cerceada pela falta de estrutura e espaço, pois possui 22 turmas em 22 salas de aula, não tendo espaço para mais nada além de uma biblioteca. E um segundo argumento para evidenciar o motivo e a inquietação que me fez recorrer ao programa de mestrado e almejar este estudo diz respeito à necessidade percebida de um olhar atento sobre a desigualdade social e econômica, a falta de estrutura relacionada à moradia, ao saneamento e à qualidade de vida.

Para descrever, pois, a inquietação que fomentou esta pesquisa, devo relatar um pouco da minha trajetória. Assumi meu concurso no Estado em 2009, no colégio aqui relatado, porém, na época, até meados do ano de 2019, a escola dividia espaço com outra da prefeitura, a Escola Municipal Capitão Wagner, no prédio do Centro de Atenção Integral à Criança e Adolescente (CAIC), na mesma vila. Assim que assumi, eu me deparei com as dificuldades que vivenciam as escolas públicas brasileiras, além da falta de estrutura física decorrente da divisão de espaço. Na minha visão inicial, havia um alto índice de problemas advindos das condições sociais e econômicas e da falta de um olhar atento da equipe sobre isso, entendendo por equipe todos os envolvidos no trabalho pedagógico: direção, pedagogos, professores e agentes. Quando relato equipe, incluo-me nela, pois, naquele momento, recém-formada, também não sabia como atuar e agir frente às situações impostas na realidade escolar.

De lá para cá, fui desenvolvendo o pensamento de que nada adiantava enfrentar o sistema sem que todos os integrantes do processo de ensino vislumbassem o quanto a falta de recursos econômicos, sociais e culturais o afetavam. Nisso, surgiu a motivação: como refletir com os estudantes sobre a sua realidade e representá-la aos olhos da sociedade? A minha resposta veio, então, pelo ensino de arte a partir da fotografia. Vislumbrei nessa proposta didática possibilidades

² “O sistema da Secretaria de Estado da Educação consiste em encaminhar os alunos da rede pública à escola estadual mais próxima de sua residência. Esse mapeamento de escolas e residências é realizado através da conta de energia elétrica, sendo que os postes de luz são georreferenciados.” (PARANÁ, [2019]).

de ampliação do conhecimento artístico a partir de uma abordagem crítica, subsidiada por fundamentos da pedagogia histórico-crítica, doravante PHC.

A experiência leiga com a fotografia durante minha trajetória fez-me perceber que, ao enquadrar uma cena, olho mais atentamente o objeto do que o faço no cotidiano. Percebo melhor os seres e os espaços sociais e posso, a partir do registro fotográfico, compreender as condições que me são impostas. Então, por que não dizer que a câmera abre uma janela para que eu possa ver de verdade o que me cerca? Certamente, a fotografia sozinha não amplia o olhar de alguém para além das ações cotidianas, ela necessita cercar-se de uma proposta didático-metodológica que tenha a pretensão de fazer ver além da aparência, ver a essência.

Sendo o fazer fotográfico capaz de abrir uma janela para a verdade que me cerca, seria então possível dizer que a fotografia, como conteúdo das aulas de arte, possibilitaria concretizar o que é produzido pelo ser humano em seu cotidiano de forma pictórica e artística. Essa síntese feita no pictórico, abrangendo a forma e o conteúdo ali expostos pelo artista, demonstra, no fazer artístico, tanto o vínculo de classe social dos estudantes, potência criadora, como as desigualdades e mazelas sociais, tudo a partir do clique e da visão do fotógrafo. Na imagem fotográfica, há um arcabouço de conteúdo a ser apreendido, desde a percepção do fotógrafo em relação à realidade até a recepção do espectador. Entender a visibilidade da humanidade pelo objeto artístico é entender os resquícios do homem no mundo do trabalho. O que eu sinto ao me deparar com as mazelas sociais do cotidiano representadas na fotografia pode despertar medo, repúdio; trazer vontade de transformação, de denúncia; sensibilizar-me, emocionar-me; ensinar-me, aproximar-me; faz-me lembrar outros tempos históricos e afetivos, ressignifica-me como pessoa e sociedade.

A fotografia tem como potencial artístico trazer essas realidades de vidas e sofrimentos alheios e, assim, pode apresentar ao olhar essas questões, criando uma ligação também com a própria vivência de quem a vê e fomentando a possibilidade de relacionamento com a realidade do outro e entendimento sobre ela. Então, essa janela poética para a vida humana é vista primeiramente na reação do artista e posteriormente nas múltiplas conexões que o espectador terá com ela, possibilitando, através das mais diversificadas reações, uma mudança de posicionamento em relação à sociedade que primeiramente foi concretizada na obra de arte.

Percebi também que, ao longo desses anos, com o surgimento do aparelho celular, a relação dos estudantes com a fotografia foi ficando mais íntima, ainda que

não aprofundada. Eles recorrem à fotografia para registrar tudo que julgam importante para sua vida e as dos seus³. Dessa constatação vem a segunda questão: por que não aprofundar os conhecimentos estético, técnico e histórico para que eles consigam realmente representar o seu espaço e o que os tange? O mecanismo já está na mão de quase todos e é usado cotidianamente. Tornava-se necessário ir além, sistematizando o ensino para que se ressignificasse, ou talvez trouxesse sentido ao ato de fotografar e os lugares relevantes a serem fotografados. A necessidade dos estudantes de se fotografar é tanta que eles vão contra as normas da direção e, apesar de o celular ser proibido em sala de aula, continuam a utilizá-lo. A câmera possibilita que se vejam no mundo e demonstrem seu mundo para os outros. Em vários momentos durante as aulas pude flagrá-los se autofotografando, fotografando os colegas, registrando a matéria do quadro, entre outros.

O ensino de arte a partir da fotografia foi o fio condutor do trabalho pedagógico. Busquei investigar o local de vivência e estudo, e mostrar o olhar de cada aluno para outrem, um olhar que, no processo, seria problematizado para se tornar crítico e instrumentalizado, para que se pudesse mostrá-lo, ampliando a formação estética dos estudantes para além da percepção das bonitezas e/ou das fraquezas do que cerca o seu ambiente escolar. Vasquez (1978), ao apresentar **As ideias estéticas de Marx**, afirma que as formas artísticas devem ser concebidas dentro do realismo crítico, o objeto artístico deve, então, esteticamente expressar a realidade, não como uma cópia do real, mas uma realidade transfigurada. Entendo esse realismo como não sendo o visual, mas, sim, uma abordagem estética, no sentido de que o objeto artístico não tem autonomia total, pois não é independente de classe e nem de origem, é a apropriação objetiva da realidade que é transformada em arte. Por esse viés, o artista adentra a realidade concreta e a transforma em humana, humaniza-a. Por esse fator, a formação estética dos estudantes deve ater-se a esse vislumbre. Na criação de repertório e na própria produção artística, eu deveria mostrar a eles a possibilidade de captarem o que é essencial, além da aparência, e humano na realidade em que vivem. Não apenas para conhecê-la, mas também para possibilitar-lhes que artisticamente a representassem dentro da estética realista para que, a partir do seu testemunho e da sua visão de mundo, pudessem conceber uma nova realidade, humanizada e essencial, que demonstrasse no seu fazer artístico um reflexo do real.

³ Sobre o uso do aparelho celular em sala de aula como ferramenta pedagógica e como recursos para o acesso a imagens e para a produção fotográfica, ver Sandrine (2012).

A questão do cenário no entorno da escola evidencia a vida social desses estudantes e como essa realidade se conecta com o mundo de forma mais ampla, demonstrando como a fotografia artística elabora essas diferenças e similitudes. Defendo que a escola deve focar o olhar na sua redondeza como ponto de partida, com o devido entendimento crítico e social, buscando identificar como essas realidades são produzidas e como o olhar fotográfico pode evidenciar as desigualdades com vistas à reflexão estética e política.

Considerando a prática social vivenciada na realidade, busquei aliar os princípios da PHC, e destaco as tarefas dela na educação escolar, como apontador por Saviani (2013) no segundo capítulo. Penso que, junto aos estudantes, eu posso buscar um olhar humanizado⁴, direcionado ao espaço, e que, ao adquirir o meu olhar estético com a fotografia, eu possa entender a relação desses estudantes com a prática social, tendo em vista o papel da escola como espaço de aquisição de saberes mais relevantes. Entendo, então, que esta proposta tem comprometimento social e político, mas também ambiciona que os estudantes ampliem sua visão criadora através da fotografia, que, pelas lentes da câmera, seja possível atentarem-se aos detalhes, que essas novas formas de ver e analisar criticamente repercutam nas suas relações humanas, e que a fotografia seja capaz de humanizar seus ambientes. Pretendo, portanto, reiterar nesta pesquisa como uma ação humana pode mostrar, a partir do uso da tecnologia, aquilo a que o olho, acostumado no dia a dia, não se atenta.

Dessa forma, o estudo aqui proposto se desenvolveu a partir de práticas pedagógicas que foram sistematizadas pelos pressupostos da pedagogia histórico-crítica. Ainda que os estudos de Saviani (1988) não abordem o ensino de arte, muito menos da fotografia, entendo que essa teoria auxilia a indagar o papel do Estado na sociedade capitalista, além dos desdobramentos dessa ação na educação. E, para as elaborações para o ensino de arte, corroboro com os estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa Educação, Arte e Inclusão⁵. Ressalto que Saviani (1988) destaca o conhecimento da ciência, da ética e da arte como necessidades para a compreensão da materialidade em que se é produzido ao mesmo tempo em que se produz. Igualmente, utilizar os fundamentos da PHC auxiliou-me a vislumbrar a escola como

⁴ O conceito de humanização na pedagogia histórico-crítica será bem explicado durante a dissertação.

⁵ Grupo de pesquisa da UDESC (Universidade do Estado de Santa Catarina) que se propõe a discutir o ensino da Arte e a formação de professores.

parte integrante da sociedade, e como a sociedade em si deve ser vista em sua totalidade.

Neste estudo, tenho o intuito de abordar o conhecimento fotográfico como um processo sócio-histórico do campo da arte, posicionando a fotografia historicamente, apresentando técnicas fotográficas e estimulando junto aos estudantes a criação artística fotográfica autoral e consciente em sala de aula e a partir dela. Fomentar a consciência crítica no fazer artístico e na produção fotográfica foi propiciar a eles a possibilidade de enxergar os mecanismos sociais e físicos da sociedade de forma objetiva e, objetivamente, fazê-los conseguir se relacionar com o meio e compreendê-lo, podendo, assim, na representação fotográfica, representá-lo e exprimir, a partir dele, o que há de mais essencial.

Desenvolver a consciência crítica considero também como um dos pontos principais no papel da escola na formação humana. Lavoura, Galvão e Martins (2019) ressaltam esse papel, colocando que cabe à escola formar essa consciência para que professores e estudantes possam balançar a ordem vigente, pois, compreendendo o fazer escolar como ato de resistência na luta de classes e força fundamental que vai contra a manutenção do poder da elite sobre o trabalhador e contra a conservação de uma classe de alienados, a escola deixa de ser uma moeda de troca do sistema e passa a contribuir através da consciência da classe para a transformação social. A escola sozinha não transforma a realidade, mas colabora para a formação de sujeitos críticos que se engajem em um projeto também crítico de transformação social.

Tomo como base a pedagogia histórico-crítica de Saviani (1988), na qual são destacados alguns pontos para que o processo de ensino seja sistematizado, efetivando-se oportunidades de aprendizagem à classe trabalhadora. Essa perspectiva, além de prover acesso a um conhecimento restrito à elite, igualmente se propõe a ampliar as aprendizagens de forma crítica. Para Saviani (1988), a prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final são alguns aspectos que precisam ser considerados na práxis pedagógica. Cada um desses momentos será detalhado teoricamente nas próximas páginas desta dissertação, no entanto, já alerto o leitor de que esses momentos são dialéticos e, portanto, não se traduzem em passos a serem seguidos, são parte do processo e se interpõem durante todo o percurso da práxis. Para tal, como vertente teórico-metodológica, primeiramente, eu me baseio em Saviani (1988; 2013) e a pedagogia histórico-crítica; em Fonseca da Silva (2016; 2017) e a formação didática do professor

de artes; em Saccomani (2016) e a relação da arte com a criação; e nos fundamentos da didática histórico-crítica de Galvão, Lavoura e Martins (2019).

Com a pesquisa, segui dois fios condutores durante o processo. Primeiramente, a necessidade e o desafio de me manter dentro dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, pois essa compreende o estudante dentro dos diversos níveis de conhecimento e não exime do ensino as condições sociais que a ele são impostas, mas entende a necessidade de problematizar com os estudantes do ensino público o conhecimento produzido historicamente, mas que, de modo geral e a partir das condições de produção da escola pública, só é devolvido para as elites, naturalizando nessa classe social a sua posse. O outro fio é o da temática do espaço ao redor da escola e suas moradias. O tempo todo, os estudantes foram levados a vislumbrar e questionar o espaço que os cercam, a sua prática social, para que mantivessem, no final do trabalho, quiçá uma relação mais crítica e estética em relação à arte, relacionando-a com a sociedade. Abordei então alguns conteúdos do ensino de arte que foram desdobrados na proposta pedagógica: fotografia e seus processos; análise e produção da imagem; cidade e suas referências históricas; o espaço humanizado. Esses desdobramentos aconteceram no decorrer do processo e foram pensados objetivamente como foco do trabalho. O entendimento dos alunos sobre a situação social, econômica e cultural da comunidade pôde ser desenvolvido através da arte. O enfoque nos sentidos humanos alterou a forma como os estudantes entendiam o seu espaço e possibilitou mais clareza sobre a função artística de representar a humanidade: é da vida humana, social e cultural de que a arte trata. Com a fotografia, vi que a arte pode estar presente na comunidade e ser produzida pelo olhar dos estudantes, retirando dela a “fetichização” da obra e mostrando a sua potência criadora a partir do concreto, para que, com os instrumentos, as técnicas e as poéticas escolhidas eles pudessem reproduzir a cidade e seus espaços mais marginalizados.

Realizei 27 aulas ao todo, separadas na proposta pedagógica em 16 encontros, intercaladas de acordo com o horário escolar, sendo a quarta aula de segunda-feira e a quinta aula de quinta-feira. O leitor poderá perceber que alguns encontros tiveram maior duração, pois, para que as atividades pudessem ser desenvolvidas, utilizei aulas de outros professores que cordialmente me cederam seus tempos.

No estado do Paraná, há apenas duas⁶ aulas semanais de artes com os estudantes, o que seria insuficiente para eu realizar a maior parte das atividades práticas, tendo em vista que não era de meu intento que os estudantes terminassem as práticas em casa. Assim, a parceria com os demais professores foi um recurso que muito auxiliou minha caminhada nesse processo. Após as primeiras aulas de aplicação, no entanto, requisitei uma mudança de horário, o que me propiciou aulas geminadas, facilitou as saídas fotográficas e as discussões em grupo.

A proposta pedagógica desenvolvida neste estudo levou referências de alguns fotógrafos para instrumentalizar os alunos esteticamente, aprofundar o conhecimento do processo criador desses artistas, e ampliar o repertório dos estudantes. Abordei primeiramente as obras de cianotipia de Lilian Barbon⁷ e seu trabalho em comunidades, para evidenciar aos estudantes o processo de sensibilização do plano fotográfico, isto é, criar possibilidades de atuação utilizando químicos para produzir a estamperia fotográfica. A fotógrafa Lilian Barbon trabalha com diferentes técnicas para realizar seus processos fotográficos alternativos. Ela demonstra o caráter histórico da fotografia, por exemplo, com a utilização de *pinhole* e cianotipia. A artista tem o seu trabalho desenvolvido junto a comunidades, ensinando às crianças como se processa o ato fotográfico e levando arte para os espaços em que atua.

Com as obras de Vilma Slomp, eu pude ressaltar o recorte fotográfico e o achado das bonitezas nos detalhes que a fotógrafa paranaense retrata dos caminhos que percorre no dia a dia. A artista ainda demonstra a importância de pensar no momento do clique, evidenciando a necessidade de, ao adentrar a cidade, visualizar através da captura fotográfica os detalhes essenciais. Ela utiliza câmera analógica e só faz a fotografia quando tem certeza da potência da imagem capturada.

A escolha dos cartões antipostais de Boris Kossoy foi feita em decorrência da sua poética, que evidencia as questões sociais. O artista é fotógrafo, teórico, professor e historiador brasileiro de grande relevância para o estudo da história da fotografia nacional. As suas obras têm caráter documental e, em sua maioria, representam a realidade social brasileira, como também evidenciam momentos peculiares da vida

⁶ A divisão do número de aulas no Paraná é feita dentro de uma hierarquia de disciplinas. No ensino fundamental, a disciplina de arte tem duas aulas semanais, sendo que matemática e português têm cinco. Já no ensino médio, esse número é um pouco mais igualitário: arte, filosofia, sociologia e educação física têm disponíveis duas aulas, e matemática e português, entre outras, têm três aulas semanais. Porém, no Colégio Pedro Carli, a disciplina de arte está presente apenas no primeiro e no segundo ano do ensino médio, enquanto as demais disciplinas estão presentes nos três anos.

⁷ Lilian Barbon é artista visual e fotógrafa, bacharel e mestre em Artes visuais pela UDESC.

humana, criando uma narrativa real a partir da sua relação com o espaço e as histórias, que podem, então, ser contadas a partir da sua fotografia.

E, finalmente, trabalhei com Atget, que foi um fotógrafo importante para a história da fotografia. Um clássico, um dos pioneiros a captar o espaço suburbano, demonstrando a vida cotidiana dos trabalhadores, sem os deixar em evidência, pois sua poética evidenciava a mudança causada pelo ato do homem sobre a natureza e a sociedade. Tudo isso representando e enfocando em suas imagens apenas o espaço. As fotografias de Atget foram vendidas por meros trocados, mas, mesmo assim, ele mudou a história da fotografia ao registrar espaços e não pessoas logo nos seus primórdios⁸.

Para análise histórica da fotografia, utilizei como referencial primeiramente Benjamin (2012; 2019) e o seu conceito de obra de arte pós-aurática. Em Kossoy (2014; 2016), utilizei os estudos sobre a história da fotografia no Brasil e o que elas significaram para o ideal coletivo brasileiro. E da Buck-Mors (1996), filósofa norte-americana que analisa a era das imagens, utilizei a alienação e anestesia da massa. Comprometo-me ao longo deste estudo a articular as ideias de alguns autores mais antigos da teoria crítica, como Benjamin e Kracauer (1963) com os contemporâneos Morss (1996) e Kossoy (2014).

No primeiro capítulo, logo após esta introdução, discorro acerca da fotografia como espaço de aprendizagem no ensino de arte, com base na história da fotografia e na concepção dela na sociedade contemporânea para que se compreenda como funciona a seguinte contradição: ao mesmo tempo em que eu tenho acesso às imagens que me cercam, a inundação dessas imagens me cega para a realidade, anestesia-me.

Baseio este capítulo na contradição posta: o acesso à tecnologia ao mesmo tempo que me possibilita produzir fotografias e estar em contato com elas em um tempo em que tenho imagens em excesso, também me priva e faz com que eu não interprete o que me cerca. Isso me induz a pensar que a futilidade das redes é o que se faz relevante. Entender esse universo imagético é papel central das aulas de arte, tal qual o é aprender a produzir fotografias que não sirvam apenas às produções superficiais, mas que possam se constituir em processos autorais, criadores e que

⁸ Ver Benjamin (2012).

possam transcender a realidade imediata, contribuindo, a partir da arte, para denunciar as condições sociais humanas atuais e humanizá-las. De verdade.

No capítulo posterior, o segundo, apresentei as contribuições da pedagogia histórico-crítica para o ensino de arte a partir da fotografia, ou seja, mostrei como estive fundamentada na proposta pedagógica elaborada por Saviani (1988), adaptada para o ensino de arte e aplicada em sala de aula para fazer com que os estudantes tivessem acesso aos conhecimentos da arte, em especial, ao fotográfico. A proposta foi construída de forma ampla e consciente, não eximindo os diferentes níveis de conhecimento e sem relegar à parcela da população da classe trabalhadora o que artisticamente foi construído ao longo da história.

Ainda no segundo capítulo apresentei a base de fundamentação: os conceitos da PHC. Igualmente, elucidei nesse capítulo os três desafios para o entendimento da aplicação da pedagogia, professados por Saviani (2013). O primeiro, que cabe ao professor identificar o que há de nuclear e específico na sua área de ensino, destacando a necessidade de domínio do conhecimento por parte do educador. O segundo ponto seria o de desenvolver didática e metodologicamente formas de traduzir o saber científico em saber aplicável em sala de aula, considerando também a dimensão crítica. Por último, explico as formas mais desenvolvidas para que os estudantes entendessem como o conhecimento foi produzido historicamente. Para ampliar a práxis docente, problematizei os cinco momentos dialéticos (SAVIANI, 1988) para o acesso ao conhecimento e a efetivação do processo de ensino-aprendizagem: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. Ressalto que a prática social se faz na existência como ser humano na sociedade e, portanto, está implicada no processo educacional, e que os outros três pontos se interpõem durante todo o processo. Por fim, apresento o que Saviani (2013) coloca como necessário para a promoção humana na realidade educacional brasileira, que seriam: a educação para subsistência, a educação para a libertação, a educação para a comunicação e a educação para a transformação.

Após explicitar minhas bases teóricas e metodológicas, faço a descrição da proposta pedagógica baseada na PHC e aplicada em sala de aula. O terceiro capítulo, então, apresenta detalhadamente o decorrer das aulas. Eu me propus a cada aula retornar à problematização, de acordo com as fotografias produzidas no processo e com os pensamentos que fossem fomentados. O trabalho começou com uma avaliação diagnóstica para que eu pudesse compreender a relação dos estudantes

com a fotografia e com o entorno da escola. Isso foi feito para ter uma avaliação diagnóstica inicial. Para tal, utilizei-me de três formas de busca de dados. Primeiramente, apliquei um questionário aos estudantes e requisitei que eles me enviassem via *WhatsApp* uma fotografia de um dos lugares que percorrem indo até a escola e outra de um local que mais apreciam. Em último plano, selecionei várias fotos e pedi para que as colocassem em categorias dentro de envelopes, sendo elas: históricas, documentais, publicitárias e artísticas. Todo esse trabalho estabeleceu a base para continuar a proposta e saber de que ponto os estudantes estavam partindo, pois eu necessitava desse diagnóstico inicial para desenvolver uma práxis crítica.

Cada uma dessas propostas foi evidenciada novamente com uma discussão em sala de aula explicitando os resultados encontrados na prática social inicial. Igualmente, realizei perguntas que fomentaram a problematização no processo de instrumentalização, que nomearei da seguinte forma: 1. Câmera escura: a história da imagem invertida; 2. Cianotipia: a sensibilização azul; 3. Polaróide: o mundo enquadrado; 4. Cartões postais e sociais; 5. Caminhadas fotográficas sem pessoas; 6. Exposição: o nosso olhar para olharem.

Assim, os estudantes puderam ampliar seu conhecimento acerca da arte, da fotografia e, com isso, sua concepção histórica e social. A apresentação do repertório artístico e a produção criativa em fotografia foram dialeticamente desenvolvendo formas mais avançadas de construção da formação estética dos estudantes.

Concluo o processo comparando as fotos enviadas por *WhatsApp* com as produzidas no decorrer do trimestre, e redistribuindo aos estudantes os materiais para que discutissem sobre as imagens produzidas e analisassem os pensamentos elaborados e registrados. Como coloquei anteriormente, toda produção fotográfica foi seguida de problematização e esse retorno ao início fazia com que cada aluno vislumbasse os variados momentos de catarse⁹ que ocorreram durante o seu processo, possibilitando-o enxergar o horizonte da prática social final, modificada, e gerando um salto qualitativo em relação à prática social inicial. O encerramento das aulas culminou na curadoria dos objetos fotográficos produzidos para uma exposição na escola, para que estudantes, colégio e comunidade tenham acesso aos trabalhos produzidos e percebam os olhares e as reflexões construídas.

⁹ Para Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 136), “[...] a catarse expressa o movimento contraditório de ensino e aprendizagem, que na unidade entre a qualidade do conteúdo e a quantidade de suas formas assimiladas permitem saltos qualitativos no desenvolvimento do aluno.”

2 A FOTOGRAFIA COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Pela janela do quarto pela janela do carro
Pela tela, pela janela
Quem é ela? Quem é ela?
Eu vejo tudo enquadrado [...] (CALCANHOTO, 1992).

Ao longo dos anos trabalhando no sistema básico de ensino público do Paraná, percebi que o uso de imagens fotográficas é recorrente nas aulas de diversas disciplinas, inclusive nas de artes, como apoio para os conteúdos a serem trabalhados. Entendo que esse tipo de ação é necessário e válido ao ensino, pois as imagens possibilitam acesso aos mais diversos lugares e às mais diversas obras de arte. Poderia afirmar que a fotografia democratiza esse acesso, principalmente em uma cidade como a que resido e atuo, Guarapuava, no estado do Paraná, na qual não há museus de arte.

Este capítulo, então, é destinado a apresentar aspectos que desvelem processos históricos que instituíram a fotografia como a temos hoje, com a sua massificação e utilização para a manipulação da visão da classe trabalhadora. Mas, ao mesmo tempo em que ela é utilizada dentro dessa engrenagem de manipulação, nela reside também um cerne revolucionário. É uma linguagem artística mais próxima da classe trabalhadora e, ao ser incorporada por ela, adquire, dentro do campo da arte, caráter transformador e emancipador. Também mostrarei como o fato de o sentido da visão ser muito estimulado, devido às muitas imagens que adentram o olhar no cotidiano, seja pelos televisores, pelas imagens urbanas ou até pela tela do celular, faz com que uma pessoa tenha esse mesmo sentido anestesiado e que ela perca uma visão mais humanizada e consciente daquilo que a cerca, perdendo a sensibilidade e não tendo o discernimento para entender que essa massificação das imagens é feita com o intuito de não a deixar perceber os espaços sociais e suas mazelas.

Explico, pois, a relevância do ensino das artes visuais com ênfase no ensino da fotografia para que estudantes se tornem pessoas críticas e tenham uma visão do mecanismo criado outrora e vigente até hoje pelas elites com vistas a manter a classe trabalhadora alienada em relação aos seus condicionantes sociais, efetivados pelo capital e seu modo explorador. Em uma sociedade rodeada por imagens, o sentido da visão é o mais estimulado no cotidiano e também é o mais manipulado. Sendo assim, o ensino da fotografia pode colaborar para desvencilhar o sujeito das amarras sociais

e possibilitar a humanização¹⁰ do seu olhar, podendo fazê-lo diferenciar, também, o objeto artístico do que é produzido pelas mídias e pelo Estado como artefato de alienação.

Mostro como a fotografia se relaciona com a educação, pois tanto a primeira como a segunda é revolucionária, caso sejam entendidas como meios para a transformação social e para um discurso concebido para a crítica e denúncia. E ambas podem ampliar as condições de transformação humana, pois a fotografia, como espaço para aprendizagem, fomenta a possibilidade de compreensão social e cultural mais ampla, transpõe a visão para um nível não natural, objetivado, humaniza o meio e o ser que nele está inserido, e fomenta a consciência, como já ressaltai.

Saviani (2013) coloca que o professor deve escolher o que há de mais nuclear, específico e avançado entre os conhecimentos científicos para ensinar aos estudantes. Considerando esse aporte teórico, justifico a minha escolha pelo ensino da fotografia ao me basear nos escritos de Benjamin (2012), filósofo alemão que escreveu uma tese sobre a fotografia com o título **A pequena história da fotografia**, que se encontra no livro **Magia e técnica, arte e política**, de 2012, e **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**, de (2019) Nesses estudos, o autor relaciona o surgimento da obra de arte pós-aurática e a técnica com a invenção da fotografia e do cinema na história.

Apresento neste capítulo o conceito de anestesia das massas, da filósofa norte-americana Susan-Morss¹¹, juntamente com os estudos do brasileiro historiador e fotógrafo Boris Kossoy¹², que agrega ao texto seus estudos sobre a história da fotografia brasileira e a relação com as elites. Também adiciono as contribuições do filósofo alemão Kracauer acerca dos conceitos de imagem, morte e memória.

Milhões de imagens se acumulam e formam a memória humana. São armazenadas para que o passado esteja resguardado. O crítico e jornalista alemão Sigfried Kracauer, em texto sobre a fotografia publicado originalmente em 1927, afirma que

¹⁰ Para Galvão *et al.* (2019, p. 48), “Mediante o trabalho, portanto, os seres humanos constituem a sua existência significa produzir a si mesmo, se autoproduzir como resultado de sua própria atividade. Esse é o processo histórico de produção da humanidade. O desenvolvimento do ser social possibilita, de maneira mais complexa, o processo de humanização dos sujeitos. Quanto mais o indivíduo se torna social – socialmente desenvolvido –, mais se humaniza”.

¹¹ Susan Buck-Morss é filósofa e historiadora crítica estadunidense.

¹² Boris Kossoy é fotógrafo, professor, historiador e pesquisador brasileiro que se dedica ao estudo da fotografia e sua história.

A acumulação de fotografias tenta banir a lembrança da morte que está presente em qualquer imagem da memória. Nos jornais ilustrados, o mundo tornou-se o presente fotografável, e o presente fotografado eternizou-se. Parece ter sido arrancado à morte; na realidade, foi abandonado à morte.” (KRACAUER, 1963, p. 214).

A fotografia é sempre o passado, o registro da hora clicada, de um momento que já passou. E a necessidade desse registro é por conta também de uma sociedade que provê lançamentos de atualizações com uma rapidez extraordinária. Assim que um produto novo surge, ao mesmo tempo, ele já é ineficiente e já pode ser descartado.

A sociedade atual, nesse sentido, promulga o futuro e, portanto, vive alimentando o fetiche da morte. Assim, a morte rodeia o homem contemporâneo, pois tudo lhe é descartável e o pensamento no futuro faz com que ele se esqueça da riqueza da experiência do passado. O que é expressado em muitas fotografias seria, então, apenas a forma de ele prender esse passado em um arquivo, pois o mundo, regido pela moda e pela efemeridade, desprendido do passado, leva esse homem ao medo de perder momentos na mesma rapidez em que ele perde aparelhos celulares, roupas, carros. A vivência no capital é naturalizada para ser tão efêmera quanto um produto.

A relação com a morte também aparece em um trecho do texto **A pequena história da fotografia**, de Benjamin (2012), quando ele faz uma crítica à fotografia como criadora e como forma bela de representar o mundo. Ao fazer isso, segundo o autor, a fotografia se desprende de seu caráter político e científico e restringe-se à arte pela criatividade. Ressalto que, aqui, ele reitera a morte da fotografia como arte legítima ao fazer relação da fotografia como o culto fetichista de enaltecimento da beleza e, ainda, ao relacioná-la com as modas. Devo ressaltar também que, quando o autor escreve sobre moda, ele a está delineando como uma forma de expressão que sempre visa o futuro e a morte de si mesma, que é efêmera e, portanto, manipulável pela sociedade de consumo. Elenco aqui, pois, o trecho em que esse fato pode ser percebido:

Quanto mais se propaga a crise atual, quanto mais rigidamente os momentos individuais dessa ordem se contrapõem entre si, numa oposição morta, tanto mais a “criatividade” – no fundo, por sua própria essência, mera variante, cujo pai é a contradição e cuja mãe é a imitação – se afirma como fetiche, cujos traços só devem a vida à alternância das modas. (BENJAMIN, 2012, p. 113).

Frente a essa apresentação, eu me baseio neste desafio que Saviani (2013) coloca, o de selecionar o que é nuclear e avançado no conhecimento produzido na sociedade. Como já citado, elenco o ensino da fotografia na disciplina de artes como conteúdo que pode ajudar alguém a se expressar em relação ao contexto em que esteja inserido, primeiramente, por perceber o quanto imagens fotográficas visualmente inundam o cenário atual e, também, o quanto as fotografias se comunicam com a massa, que as recebe, na maioria das vezes, de forma acrítica e dentro da então sociedade capitalista, que maneja e coage de acordo com seu principal interesse: o do capital.

Cito Walter Benjamin, quando ele afirma: “[...] o analfabeto do futuro não será quem não sabe escrever, e sim quem não sabe fotografar.” (BENJAMIN, 2012, p. 115). Um estudante aprender a ler as imagens que o cercam, entender por que há essa produção massiva de imagens que o invadem e olhar para o cenário atual e poder representá-lo imgeticamente é de suma relevância para a sociedade e, por conseguinte, para justificar o ensino de artes visuais.

Ao fazer a leitura de Benjamin (2012), anteriormente referido, percebo o quanto ele continua atual por ser um teórico que se intitula materialista-histórico. A sua preocupação com a manipulação das massas, com a ascensão da fotografia e a consequente avalanche de imagens na vida contemporânea, já pode ser percebida nos seus escritos de 1931, quando ele cria a imagem comparativa entre a fotografia e a caça, sendo que ambas acontecem por meio de um disparo. O autor afirma: “E realmente não parece estar longe o dia em que haverá mais folhas ilustradas que lojas vendendo caças ou aves.” (BENJAMIN, 2012, p. 111). Pois, de fato, não estava longe. Hoje, vejo mais imagens por segundo do que troco palavras, olho mais para telas do que olho ao redor, preocupo-me mais com o exterior do que com os meus pares, ou seja, a superprodução de imagem me cega continuamente para a minha realidade.

E aqui está cada indivíduo rodeado por milhões de imagens, disparadas a esmo para um controle da massa, sejam essas publicitárias com vistas ao consumo, sejam jornalísticas com uma superexposição humana a ponto de a dor alheia não mais importar. Difícil saber o que o autor pensaria se fosse colocado neste momento do mundo, quando, a cada clique no celular, uma imagem nova brota, com tantos televisores, projetores, painéis, imagens e mais imagens que o estariam cercando. Provável que sua conclusão ainda seria a mesma, de que a arte deve dominar a técnica da fotografia para que essa não seja utilizada como mecanismo de exploração

do capital sobre a população, mas como ferramenta para uma arte politizada, como ele destaca:

Os novos conceitos que a seguir introduziremos na teoria da arte diferenciam-se dos mais correntes por serem completamente inutilizáveis para os fins do fascismo. Ao contrário, são úteis para a formulação de reivindicações revolucionárias na política da arte. (BENJAMIN, 2019, p. 54).

A fotografia, no campo das artes, tem essa força revolucionária por estar, de certa forma, mais próxima ao trabalhador. Então, utilizar a relação entre fotografia e política é fundamental para estruturar uma transformação social e expor a visão da classe trabalhadora em relação ao que a cerca, dando-lhe a possibilidade de reivindicar sua posição através do momento fotográfico.

Saviani (1988) também coloca a educação como um ato revolucionário, pois diz que apenas pela educação sistematizada haverá uma verdadeira transformação social, comungando com a ideia de Benjamin (2012) de que a fotografia também é revolucionária e que o domínio dessa técnica pode auxiliar na luta proletária. Saviani (1988, p. 75-76) defende e apresenta sua pedagogia da seguinte forma:

A pedagogia revolucionária situa-se, pois, além das pedagogias da essência e da existência. Supera-as, incorporando suas críticas recíprocas numa proposta radicalmente nova. O cerne dessa novidade radical consiste na superação da crença seja na autonomia, seja na dependência absoluta da educação em face das condições sociais vigentes.

Para o autor, a educação liberta o homem dos seus condicionantes sociais e, portanto, só dessa forma, é política. Benjamin (2012) reitera que a fotografia é revolucionária desde seu surgimento e que o domínio da técnica pela arte deve ser político, um ato na luta contra uma sociedade capitalista com novas figuras e com ideais fascistas. Na época, Benjamin (2019) fugia do nazismo na Alemanha e, em seus escritos, resistia ao fascismo crescente. Hoje em dia, a educação política resiste à aparição de novos líderes com ideais fascistas, o que coincide com a ideia de autoimagem humana suscitada por Benjamin (2019, p. 99):

A humanidade, que em Homero fora um dia objeto de sua própria contemplação para os deuses olímpicos, tornou-se objeto de sua própria contemplação. Sua autoalienação atingiu tal grau que se lhe torna possível vivenciar a sua própria aniquilação como um deleite estético de primeira ordem. Assim configura-se a estetização da política operada pelo fascismo. A ele o comunismo responde com a politização da arte.

A aniquilação do ser humano por via de um analfabetismo fotográfico seria o sobrecarregamento de imagens de hoje. Eu me coloco, então, em determinada posição e, antes de comer, estando em um restaurante, tiro uma foto do prato, mas será que apreciarei o seu sabor? Há muitas *selfies* sendo tiradas o tempo todo. Eu tiro uma de lado, uma de frente, uma com o pescoço dobrado. É a mim que represento? Entre a juventude, isso é ainda mais recorrente. A quem os jovens estão querendo representar? São tantas as indagações que só posso afirmar que, em algum momento, deixou-se de produzir fotografias para que elas produzissem aquilo que é fotografado.

Sobre esse des(re)conhecimento, Buck-Morss (1996, p. 37) elucida:

Esta experiência narcisista do eu como um 'reflexo' especular é uma experiência de des(re)conhecimento. O sujeito identifica-se à imagem como a 'forma' (*Gestalt*) do ego, de uma maneira que esconde a sua própria 'falta' (*lack*). Conduz, retroativamente, a uma fantasia do 'corpo-em-pedaços' (*corps morcéle*).

Ressalto, então, que, quando não tomar conhecimento do ato fotográfico, pela fotografia serei manipulada e não o contrário. Serei enquadrada, fragmentada e destituída do meu ser social e histórico. No mundo atual, cercado por telas, no qual não sei quem é quem, e sem domínio da técnica fotográfica, eu sou uma pessoa que apenas vislumbra, mas não entende esteticamente e criticamente o que os olhos apreciam, nem quem sou frente ao esquartejamento das telas. Por isso, dominar a técnica nessa instância é necessário para humanizar-me frente às lentes e, também, humanizar os espaços em que vivo e a que sou submetida.

Nesse momento, já tendo apresentado esse homem atual, cercado por imagens, engolido pelas modas, aprisionado pelos seus condicionantes sociais e defasagens culturais, reitero, então, mais uma vez, a necessidade de humanização do homem pela arte e, por conseguinte, pela fotografia, que passa a ser humanizadora quando tem como centro o sujeito e sua constituição sócio, histórica e cultural. As amarras sociais, de certa forma, acabam com as sensações humanas.

Buck-Morss (1996) faz um paralelo entre o excesso de imagens que alienam os sentidos humanos e a anestesia. Fala que os olhos "[...] 'perderam a capacidade de olhar'. É claro que os olhos ainda veem. Bombardeados com impressões fragmentarias, veem demasiado – e nada registram." (BUCK-MORSS, 1996, p. 24). Enquanto o corpo anestesiado, ainda que sinta a dor, essa não chega aos canais

nervosos e, portanto, o cérebro não a transmite para o corpo. Da mesma forma, a visão sobrecarregada de imagens diárias também perde a capacidade de ver, tal qual o ouvido massacrado por sons perde a capacidade de ouvir, e tal qual o corpo anestesiado exime-se da dor e do sentir.

Na sociedade capitalista, o homem tem um corpo anestesiado ao ser muito bombardeado por estímulos exteriores. Ele perde a percepção, deixa de sentir, fica entorpecido. Percebo, pois, que esse entorpecimento não deriva da falta de estímulos, mas de pessoas sobrecarregadas justamente para que não tenham percepção da sua própria realidade e do que as cercam. Em meio a isso, Buck-Morss (1996, p. 24) coloca que, “Nessa situação de ‘crise de percepção’, já não se trata de educar o ouvido rude para ouvir música, mas de lhe restituir a audição. Já não se trata de treinar os olhos para ver a beleza, mas de restaurar a ‘perceptibilidade’”. Defendo, então, que o ensino da fotografia e o entendimento da sua linguagem de forma mais ampla, visando seus aspectos políticos e tecnológicos, não apenas a criação e a beleza elitizada, podem restituir à sociedade a percepção da beleza e a conscientização do ser.

O mundo da moda, do progresso, do futuro é o mundo que destitui os homens da sua vivência humana para que produzam cada vez mais. Homens e mundo se perdem em um processo contínuo e incessante, e essa relação de produção castiga o ser e faz com que seus sentidos sejam privados. Quando Benjamin (1933) se refere à perda da experiência, ele narra esse homem que, para se redimir das dificuldades, abstém-se de senti-las e contá-las. Benjamin (1933) relata que esse homem se desprende do passado e de suas histórias para evitar o sofrimento de revivê-las, e concebe que o início disso se deu quando os homens voltaram da guerra e eximiram-se de contar as suas experiências vividas. Não posso falar que eles apenas “se eximiram”, eles também não conseguiram contar suas histórias de guerra. A mudez é uma situação imposta pela conjuntura da guerra, portanto, não é uma decisão não narrar, mas uma impossibilidade de fazê-lo.

Por fim, Benjamin (2012, p. 128) coloca o olhar sobre essa vida do homem moderno, famigerado pelas condições que o cercam e às quais ele deve se submeter:

[...] aos olhos das pessoas, fatigadas com as complicações infinitas da vida diária e que veem a finalidade da vida apenas como o mais remoto ponto de fuga numa interminável perspectiva de meios, surge uma experiência redentora que em cada dificuldade se basta a si mesma.

Continua relatando que a humanidade passa a ignorar essa realidade por vezes cruel e que “[...] ela o faz rindo. Talvez esse riso tenha aqui e ali um som bárbaro. Perfeito. No meio tempo, possa o indivíduo dar um pouco de humanidade àquela massa, que um dia irá retribuir-lhe com juro e com os juro dos juro.” (BENJAMIN, 2012, p. 128). O riso proferido da massa é a cegueira social, é o destituir-se do ser humano, é o que aniquila os sentidos e, de certa forma, talvez a arte possa devolver esse olhar humano e instaurar no indivíduo um pouco do que lhe é cerceado pelo capital. Nesse cenário, então, há um sujeito sobrecarregado de estímulos que o fazem perder a percepção de mundo e seus sentidos em primeira instância; e os meios de produção, juntamente com as mazelas da vida diária, tolhem-no da sua humanidade em segunda instância. Não é de se admirar que esse homem, restringido pelo trabalho, pelo sistema fabril e pelas necessidades básicas, olhe ao seu redor e naturalize condições de vida que um olhar verdadeiramente humano não seria capaz de tolerar.

O Brasil todo é representado em imagens protagonizadas pela elite econômica, circundado e restrito a um sonho burguês inalcançável, enquanto a pobreza nacional é mostrada de forma grotesca, tão grotesca e tantas vezes que não mais choca, mas naturaliza a própria situação. Kossoy (2016) escreve sobre essa seleção de imagens e afirma que é feita sob a ideologia de um tempo e de uma sociedade vistas a interesses externos. Sendo assim,

[...] papel ideológico da fotografia enquanto instrumento de comprovação documental empregado pela elite econômica e política da sociedade brasileira com o intuito de apresentar o país através de seleções de imagens cujos códigos culturais e estéticos nelas explícitos transmitissem a si mesmos e aos receptores estrangeiros a ideia de modernidade, esplendor e progresso. (KOSSOY, 2016, p. 16).

Reitera que, na história fotográfica brasileira, essa alusão à vida da elite e aos seus interesses é muito impregnada e que, dentro desse panorama, o proletário e as periferias não são representados, visto que

[...] jamais encontramos fotos dos bairros operários e suas moradias. A ausência dessas imagens nos priva de uma documentação visual importante para o estudo das condições de habitação – e portanto de vida – de uma parte significativa da população. (KOSSOY, 2016, p. 67).

Posso perceber que, quando são representados, é de forma grotesca e tão massificada que o ser humano, para ignorar a experiência negativa e dolorosa, abstém-se de senti-la e, por consequência, não a enxerga. Os espaços periféricos são desumanizados na construção coletiva, parte pela necessidade de afirmação do consumo das coisas patrocinadas pela elite, e parte pela necessidade de controle dessa parcela da população, pois a sociedade capitalista e de consumo precisa de pessoas “domesticadas”, que reneguem a sua realidade e alimentem os meios de produção.

Há um cerco de imagens no qual o “homem-humano” se tornou “homem-objeto”. Dentro desse panorama, eu passo por pessoas em situação de rua e continuo meu caminho ao trabalho. As diversas mortes não me chocam. Para governantes, a fome não existe. Eu me iludo com um crescimento que a classe trabalhadora há muito teve negado. A armadura visual é criada para que eu evite o choque duro com a minha própria realidade. Eu, como “[...] um corpo virtual, capaz de suportar os choques da modernidade sem sentir dor. Como escreve Junger: ‘É quase como se o ser humano pudesse empenhar-se em criar um espaço em que a dor [...] fosse vista como uma ilusão’” (BUCK-MORSS, 1996, p. 36). Os choques da modernidade são tantos que a dor infringida pelo capital nos corpos trabalhadores faz com que eu seja mecânica e, para ser assim, preciso me desprender dos meus sentidos. A sensibilidade é amortecida para que eu não sinta as moléstias sociais.

Reitero, pois, que a aproximação torpe da realidade faz com que o homem desconheça a sua própria e fique restrito da trama que envolve a sua realidade sócio-histórica-cultural. Benjamin (2012), nesse sentido, ressalta o papel da fotografia como o de criar uma segunda realidade que não sirva de instrumento para o mercado ou para o Estado. Ele diz que a fotografia, nesse âmbito, “[...] não visa à excitação e à sugestão, mas à experimentação e ao aprendizado” (BENJAMIN, 2012, p. 113). Kossoy (2016) também se refere à fotografia como essa segunda realidade fabricada, sendo que a primeira realidade é a da natureza, a qual, nesse mundo já apresentado, eu teria propensão a ignorar, e a segunda realidade, essa que surge do meu aprendizado, como diz Benjamin (2012), apresenta um mundo sem amarras sociais e representa as minhas manifestações ideológicas e culturais. E Kossoy (2016, p. 37) explica que “[...] a imagem obtida já se integra numa outra realidade, a segunda realidade. A segunda realidade é a realidade do assunto apresentado”. Nela, eu não tenho apenas um registro do real, mas também um registro idealizado, segundo o

assunto que o fotógrafo decidiu retratar a partir dos seus preceitos e pensamento crítico.

Então, o entendimento por parte dos estudantes sobre o mundo que os cerca faz com que eles compreendam o sistema e sua realidade sócio-histórica para que, só assim, tenham os instrumentos necessários para enfrentar e transformar o que os condiciona socialmente. Entendo que, nesse ponto, a fotografia e a representação dessa segunda realidade possam desenvolver nesse estudante de periferia um olhar mais humanizado em relação à sua realidade e à dos outros que caminham ao seu lado na vivência da classe trabalhadora. Nesse mundo regido apenas por imagens feitas para manipular, e que renega uma parcela da população, percebo que dominar a técnica fotográfica não é apenas uma forma de compreender a sociedade que me rege, mas é também uma forma de modificá-la, fotografando além do esperado pela sociedade capitalista e mostrando, a partir de um olhar sensível sobre o mundo, os verdadeiros mecanismos que regem a humanidade.

Anteriormente, citei Benjamin (2019) que coloca a fotografia e o cinema como obras de arte da era pós-aurática, antes de explicar o que é esse conceito. Trago aqui a definição de aura do autor. A aura, pois, existe na obra de arte em forma de culto, de paixão e apreciação, ela está longe dos olhos comuns e deslumbra quem a ela tem acesso. “O que é de fato, a aura? É uma trama singular de espaço e tempo: a aparição única de uma distância, por mais próxima que esteja.” E, logo após essa resposta objetiva, o autor cria a imagem do conceito:

Observar, em repouso, numa tarde de verão, uma cadeia de montanhas no horizonte, ou um galho que projeta sua sombra sobre o observador, até que o instante ou a hora participem de sua aparição – é isso que significa respirar a aura dessas montanhas, desse galho. (BENJAMIN, 2012, p. 108).

A aura, pois, está no objeto artístico único, que perdura no tempo e espaço histórico do homem, que é cultuado quase que religiosamente. Não importa o tempo que passe, o objeto continua tendo lacunas e projetando-se sobre o ser humano como os galhos da árvore. A cópia do que o cerca e a necessidade de trazer para perto de si o mundo sempre fez parte do ideal humano, e essa necessidade só aumentou com o invento da fotografia. “A cada dia torna-se mais irresistível a necessidade de possuir um objeto de tão perto quanto possível, na imagem, ou melhor, na cópia.” (BENJAMIN,

2012, p. 108). Percebo esse fator até hoje na necessidade de fotografar obras em museus e paisagens em viagens.

Retomo, então, neste momento, o início da fotografia, por entender que o ensino não se constitui apenas pelo agora, e que o aprender sobre o princípio da história fotográfica e seu surgimento é sumário para um aprendizado completo e efetivo. No princípio, pois, o fascínio pela imagem reproduzida pela luz já existia. Benjamin (2012, p. 97, grifo do autor) fala que era imprescindível que a fotografia fosse inventada, “[...] tendo sido sentida por um certo número de pessoas; homens que, trabalhando independentemente, visavam ao mesmo objetivo: fixar imagens na *câmera obscura*, que eram conhecidas pelo menos desde Leonardo.” Inúmeros artistas utilizavam a câmera obscura em uma sala escura com a imagem projetada na parede pela vontade de registrar, nos mais específicos detalhes, a paisagem ali existente. Essa necessidade evidente de registro de imagens por parte dos artistas é intrínseca ao ser humano desde áureos tempos. Desde sempre há essa vontade humana de possuir em mãos a realidade que o cerca.

Ao relatar esse início da história da fotografia e a necessidade do ser em retratar as imagens que o cercam, também trago Kossoy (2014), que reitera o uso da câmera escura como que vinculado a esse imperativo de gravar a imagem como sendo inato para a história humana quando diz que “Durante séculos o homem serviu-se da *câmera obscura*, instrumento que o favorecia para desenhar uma vista, uma paisagem que por alguma razão lhe interessou conservar a imagem.” (KOSSOY, 2014, p. 39, grifo do autor), reiterando a necessidade humana, aqui evidenciada, de guardar para si o que sensibiliza o olhar e representar a realidade exterior segundo os seus preceitos humanos.

Então, quando Niépce e Daguerre¹³ conseguiram fixar essa imagem e gravá-la pela ação da luz em uma chapa sensibilizada por químicos, a fotografia tomou vida e força entre os artistas. Os homens foram desprendidos do tempo gasto para registrar imagens e a velocidade da técnica desenvolvida nos anos que se seguiram fez com que a câmera fotográfica pudesse registrar uma imagem tal qual o olhar o faz, referente ao ângulo escolhido pelo artista. O instante fotográfico resume a obra ao agora e o conceito de aura se desfaz na possibilidade de jogo entre escolha do

¹³ Niépce e Daguerre foram pesquisadores e artistas que fomentaram experimentos que levaram à invenção da fotografia.

fotógrafo e a realidade representada. A magia do olho mecânico é representada por Benjamin (2019, p. 55) da seguinte forma:

Com a fotografia, a mão foi pela primeira vez aliviada das mais importantes obrigações artísticas no processo de reprodução figurativa, as quais recaíam sobre o olho. Como o olho apreende mais rápido do que a mão desenha, o processo de reprodução figurativa foi acelerado de modo tão intenso que agora ele podia acompanhar o ritmo da fala.

O surgimento da fotografia traz, então, uma dicotomia de conceitos. Com a invenção, muitos acreditaram no fim do fazer artístico frente à técnica, e outros utilizaram a técnica fotográfica apenas em função artesanal e de retratos. A fotografia veio, pois, derrubar muitas ideias fetichistas sobre a obra de arte: “Na medida em que a era de sua reprodutibilidade técnica desprendia a arte de seu fundamento cultural, apagou-se para sempre a sua aparência de autonomia” (BENJAMIN, 2019, p.69). Assim, o conceito de dom do artista ou de culto das belas artes foi colocado em questionamento. É, “[...] irrelevante a justificação da fotografia em face a pintura” (BENJAMIN, 2012, p. 99), pois a fotografia é uma outra técnica capaz de reproduzir o mínimo e o máximo da imagem dentro de seu retângulo entrecortado, não pretende ser elevada ao teor das obras auráticas, mas, sim, estabelecer o jogo com a realidade humana, criando, pois, uma segunda realidade.

A fotografia é nominada por Benjamin (2019) como uma segunda técnica, mecânica, em que o artista consegue tomar distância da realidade que o cerca e fazer a transição simbólica para o bidimensional. Ele afirma que “[...] a origem da segunda técnica deve ser buscada onde o ser humano, com uma astúcia inconsciente, chegou pela primeira vez a tomar distância em relação à natureza. Em outras palavras, ela encontra-se no jogo.” (BENJAMIN, 2019, p. 65). Sendo assim, com o invento da fotografia, a obra de arte galgada na tradição, na reverência e no culto é abalada, pois a fotografia não se resume à unicidade mas à massividade. A segunda técnica se mantém pela reprodução e pelo acesso, e o jogo estabelecido por ela supera a aparência da obra cultural, diminui a distância entre artista e público, entre obra e cotidiano. Por isso, a segunda técnica entra em um estado de jogo, como diz Benjamin (2019), e, em sua simplicidade, no aparato técnico que a exime de “dons”, ela tem capacidade de se comunicar com a maior parte da população. Para além disso, ainda possibilita uma experiência artística mais acessível sem o invólucro superior da obra de arte.

A sociedade pós-fotografia, então, passa a ser vista e registrada de forma diferenciada. Tudo poderia ser retratado pela câmera, desde as diversas imagens com eixo central no ser humano até paisagens, culturas e construções. Os detalhes poderiam aparecer para todos, de acordo com a escolha do momento do fotógrafo. Kossoy (2014, p. 31, grifo do autor) relata essa revolução pela fotografia da seguinte forma:

O mundo, a partir da alvorada do século XX, se viu aos poucos, substituído por sua imagem fotográfica. O mundo tornou-se, assim, portátil e ilustrado. [...] A história, contudo, ganhava um novo documento: uma verdadeira revolução estava a caminho.

Assim, houve uma mudança não só na forma de produzir imagem, mas também de ver o mundo. Ao poder gravar a imagem dentro de um retângulo, o mundo pôde ser narrado a partir de vários olhares e armazenado de acordo com a consciência crítica pré-concebida do sujeito.

Se sou capaz de fotografar o que vejo, sou capaz de ver melhor, avaliar, entender e registrar conscientemente o que no mundo é despercebido. Também posso criar imagens e “ressignificar” o que vejo. Como coloca Kossoy (2016, p. 43, grifo do autor), “A representação fotográfica é uma recriação do mundo físico ou imaginado, tangível ou intangível; o assunto registrado é produto de um elaborado *processo de criação* por parte de seu autor.”. Quando eu fotografo, cristализo o momento, imortalizo-o em um segundo. Esse registro, então, é a criação de uma segunda realidade, baseada naquilo que o fotógrafo decidiu representar e na bagagem social e cultural de quem está vendo a fotografia. Enquanto documento, a fotografia, ainda que real, é uma realidade forjada pelo fotógrafo ao enquadrar o momento.

Com a técnica fotográfica como um mecanismo de representação, uma nova frente surge com vistas a criar um imaginário social. Entre vários olhares e várias fotografias, ideologias são incutidas e histórias são contadas. Na fração do instante, do aqui, a imagem que surge é a representação simbólica da ideologia do fotógrafo. Benjamin (2012, p. 100) coloca isso da seguinte forma: “A natureza que fala à câmara não é a mesma que fala ao olhar; é outra, especialmente porque substitui um espaço preenchido pela ação consciente do homem por um espaço que ele preenche agindo inconscientemente.”. O homem naturalmente age por impulso, automaticamente fala,

olha, anda, mas, ao fotografar, ele age intencionalmente, selecionando da cena natural a imagem que idealizou mentalmente. É como se desenvolvesse um segundo olhar, mais atento e consciente do que o cerca.

No princípio, destarte, a fotografia foi produzida maciçamente em feiras, quase que como artesanato. Como coloca Benjamin (1931), também foi produzida em cartões de visita na era industrial. Comercializada como *souvenir* e lembrança, era guardada como relíquia em álbuns e baús. As recordações das famílias eram assim estocadas em grandes molduras luxuosas. Os retratos se tornaram recorrentes e, assim como fora outrora com a pintura, os fotógrafos também eram requisitados para esse tipo de trabalho. Estúdios foram criados e grandes cenários compunham o ambiente para ser fotografado com pessoas inertes no centro, muitas vezes não encorajadas a olharem para o aparelho, por medo, talvez, de ter sua alma abarretada ou sua identidade revelada. As fotografias, então, retiravam o objeto de seu invólucro, de sua real existência, pessoas e objetos eram destacados do seu cenário. Dado a isso, não foram os pintores de paisagens que perderam espaço para a fotografia. Frente ao egocentrismo do ser humano, foram os pintores dos minirretratos que perderam seu trabalho e recorreram à fotografia como meio de subsistência.

A esse contexto brevemente apresentado acrescento que os artistas tentaram, então, instaurar na fotografia dessa época a aura, o culto. E essa se torna a fotografia tradicional, a do retrato que tem como centro o homem.

O entendimento dessa fração da história pode levar os alunos à consciência do porquê de, até os dias atuais, a autoimagem ser buscada nas câmeras e o culto à imagem humana ser problematizado nessa ação.

Após esse prenúncio sobre a história da fotografia, Benjamin (2012) enaltece Eugène Atget (1857-1927) dizendo que foi um dos primeiros a retirar a figura humana de suas imagens com maestria, que, assim, Atget passou a desmascarar a realidade por suas lentes, e que

Ele foi o primeiro a desinfetar a atmosfera sufocante difundida pela fotografia convencional [...] [ele] purifica essa atmosfera, ou mesmo a liquida: começa a libertar o objeto de sua aura, o mérito mais incontestável da moderna escola fotográfica. (BENJAMIN, 2012, p. 107).

Primeiramente, Atget retira a presença do humano das imagens e, assim o culto à imagem humana, depois, por isso não agregar valor monetário às suas imagens,

pois ele as vendia por poucas moedas, assim como era na troca pelos cartões-postais. Sendo assim, as suas fotografias não eram consideradas belas-artes e nem eram guardadas em grandes molduras como se fossem joias, mas eram tratadas como segunda técnica que eram, como um registro do real expresso pela bagagem cultural e ideológica do fotógrafo em uma escolha estética de enquadramento.

Atget, então, começa a fotografar os espaços urbanos e, deles, não ignora os vestígios humanos que ali estiveram. Quase todas as suas fotografias representavam espaços vazios, sem a presença do corpo humano, mas ele não negligenciava os pormenores, como filas de funcionários ou pratos sobre as mesas. Como relata Benjamin (2012, p. 108), Atget retira, renega o ser humano, mas não o espaço humanizado por ele, que a ele pertence e em que nele é pertencido. Benjamin (2012, p. 110) declara que, ao fazer isso, Atget cria um novo olhar fotográfico, mas que, “Por outro lado, renunciar ao homem é para a fotografia a mais irrealizável de todas as exigências.”. Ao fazê-lo, Atget renuncia à necessidade criada pelos estúdios e aos muitos retratos concebidos durante a história. Dessa forma, ele demonstra os resquícios humanos deixados nos lugares e paisagens, assim como mostra a realidade da classe trabalhadora.

Figura 1 – Atget: Ragpicker's Hut



Fonte: ICP ([2019]).

Figura 2 – Atget: Hôtel Boisselin [Boisgelon], 29 quai Bourbon



Fonte: ICP ([2019]).

Figura 3 – Atget: La Bievre – Passage Moret, Ruelle des Gobelins



Fonte: ICP ([2019]).

Figura 4 – Atget: La bièvre a l'emplacement actuel de la rue Edmond Gondinet



Fonte: ICP ([2019]).

Figura 5 – Atget: Les Halles



Fonte: ICP ([2019]).

Percebo, então, que, como já havia relatado, ao retirar o homem da imagem, puderam ficar evidentes as condições sociais e históricas em que esse ser vive, sem a necessidade de autoafirmação da imagem humana na obra, concretizando-se o fato de não haver exaltação do homem em relação ao seu espaço, mas, sim, a do que esse espaço influi sobre a realidade humana. É isso que faz Atget ao retratar os trabalhadores, casas de bordéis, fachadas de casas, numerações de edifícios. A moradia e o resquício do ser humano ficam evidentes sem a necessidade fetichista do retrato dele, também sem afirmar a romantização da pobreza, apenas evidenciando as condições sociais que infringem e afetam diretamente o ser no mundo do trabalho. A arte fotográfica é o testemunho retratado das pessoas que ali existiram segundo o ideal do fotógrafo, por isso “[...] é, pois, um duplo testemunho: por aquilo que ela nos mostra da cena passada, irreversível, ali congelada fragmentariamente, e por aquilo que nos informa acerca de seu autor” (KOSSOY, 2014, p. 54). Ao mesmo tempo em que a fotografia remete ao passado, ela também é atual, pois vai ser vista segundo o testemunho do autor, mas também pela formação e pelas condições sociais e culturais pré-existentes de quem a está vendo.

Os estudos de Kossoy (2014) sobre o surgimento dos cartões postais e a relação desses com uma realidade fabricada auxiliam os estudantes a compreenderem que as imagens que lhes são apresentadas historicamente, em sua maioria, visam apenas uma parcela da sociedade e têm como intento principal enaltecer alguns espaços para promoção de uma sociedade idealizada.

A fotografia é considerada por muitos documental, e assim foi também com o surgimento dos cartões postais, com imagens das cidades reunidas em cartões e seus

espaços sendo representados e enviados como lembranças para outras partes do país e do mundo. Porém, quando a imagem é enquadrada por um fotógrafo, ela não reflete apenas a realidade, mas, como reitera Kossoy (2014), fotógrafo e historiador fotográfico brasileiro, também demonstra uma segunda realidade, contaminada pela ideologia do fotógrafo e da época em que ele vive, pelas suas concepções sociais e culturais.

As imagens fotográficas não apenas nascem ideologizadas; elas seguem acumulando componentes ideológicos à sua história própria à medida que são omitidas ou quando voltam a ser utilizadas (interpretadas) para diferentes finalidades. (KOSSOY, 2016, p. 74).

Assim como acontece com toda obra de arte, a bagagem ideológica da fotografia depende não apenas do seu autor, mas também da época em que ela será lida e interpretada, e do que é pré-concebido pelo sujeito que a está vendo.

Os cartões postais mencionados anteriormente eram feitos a partir da visão e ideologia da elite, que promulgava o que deveria ser mostrado dos espaços das cidades para o exterior e não o que realmente acontecia nas periferias ou redondezas das cidades. O Brasil nesse prelúdio, então, retratava em seus cartões grandes construções e a vida do centro urbano elitizado, colaborando, assim, “[...] definitivamente para a construção da imagem oficial da cidade: aquela idealizada pelas elites e pelo Estado, a imagem de uma cidade que se ‘apresentava’ moderna” (KOSSOY, 2016, p. 67). A verdade nessa época já era maquiada, assim como até hoje é feito em jornais e revistas, sem chegar ao panorama das redes sociais que, dentro de seus algoritmos, fazem com que eu tenha acesso apenas ao que me interessa. As imagens que chegam aos olhos de todos são, até hoje, manipuladas e controladas, assim como o eram nos cartões postais, jornais e revistas da época.

Ao começar esta pesquisa, requisitei ajuda da minha avó Maria para ver se ela tinha cartões postais ou imagens antigas da cidade, que eram vendidos em bancas de revista. Para minha surpresa, ela me apresentou um conjunto de imagens compradas, quando era mais jovem, por ela e por minha bisavó Francisca. Imagens essas que refletem o que eu disse anteriormente, que apenas o centro da cidade era representado e vendido por meio dos cartões. Da cidade pequena as construções exaltadas eram a igreja central, a rodoviária, os bancos e as pessoas que no centro residiam, nada além era mostrado nos cartões para a população da época. Cartões

que foram comprados por essas mulheres há 40, 60 anos e que são guardados até hoje como parte de suas histórias, mas neles elas não apareciam.

Por isso, eu me questiono: o que me é mostrado hoje em dia? A quem interessa essa anulação de uma parcela da população? Algo mudou na divulgação de imagens de outrora ou, com a massificação de imagens, a representação social ainda abarca só a intenção da elite? Reitero, pois, o que há muito venho dizendo, que o ato de excluir das imagens oficiais uma parcela dos espaços existentes na cidade só serve para subjugar uma parcela da população, para torna-la invisível oficialmente, para, ademais, aparecerem apenas em jornais de violência.

Mas a segunda técnica, assim como tem a possibilidade de negar parte da história, tem também a condição de mostrá-la. No jogo entre a realidade e a sua representação, os outros espaços podem também ser demonstrados de forma crítica frente à sociedade existente. As fotografias, sim, mostram a história humana, mas o olhar prestado a elas tem que ser atento e crítico, em “[...] um contínuo exercício de pensar a imagem centrado nos componentes culturais, estéticos e ideológicos constituintes de sua elaboração e recepção [...]” (KOSSOY, 2014, p. 17), pois, em uma sociedade capitalista, é divulgada apenas uma parcela da realidade, que é controlada pela elite econômica, que tem interesses de criar uma ideologia histórica. Apenas com esse segundo olhar eu posso entender a história fotográfica, as fotografias que podem ser desenvolvidas nas aulas de arte e o que deve ser apresentado aos estudantes.

A fotografia em contraponto, quando foge dos parâmetros de manipulação como o faz quando é artística, também tem o papel de mudar a história, denunciando nela as verdades sobre os contextos sociais humanos, como afirma Kossoy (2014, p. 31):

É necessário que se compreenda o papel cultural da fotografia: o seu poderio de informação e desinformação, sua capacidade de emocionar e transformar, de denunciar e manipular. Instrumento ambíguo do conhecimento, ela exerce contínuo fascínio sobre os homens.

Nesse contexto, evidencio também o outro lado da fotografia como registro histórico, ainda que ela, na maior parte das vezes, represente apenas uma parte da narrativa, ainda assim, constitui uma memória coletiva. Recordações de uma época congelada em papel fotográfico são, pois, “[...] fontes insubstituíveis para a reconstituição histórica dos cenários, das memórias de vida (individuais e coletivas),

dos fatos passados” (KOSSOY, 2016, p. 133). Ademais, se assim não fossem não seriam guardadas por tantas gerações com carinho e afeto. Essa afetividade não é isolada, pois não o é também a história, ela é coletiva.

É, pois, no momento cristalizado pela fotografia que as memórias individuais e coletivas do seu autor se interpõem e o sentido surge de acordo com o conhecimento e o domínio cultural dele, mas também surgirão outros sentidos de acordo com os sentimentos e as relações afetivas de cada ser que se deparar com esse instante que há muito fora retirado do seu contexto e congelado em imagem. Como escreve Kossoy (2016, p. 134-135), “O imaterial, que afinal, dá sentido à vida que se busca resgatar e compreender, pertence ao domínio da imaginação e dos sentimentos. É a nossa imaginação e conhecimento operando na tarefa de reconstituição daquilo que foi.”. A partir da memória coletiva e do que eu entendo do passado, ainda que não tenha vivido no tempo representado na fotografia, tenho a possibilidade de me reconhecer na imagem e ter um mero vislumbre interpretativo daquela parcela da história ali representada.

Nesse ponto, Kossoy (2016) escreve sobre o fascínio pela fotografia, o jogo fotográfico e a criação da segunda realidade, que é pertencente tanto a quem produz a imagem como a quem a interpreta. Entre seus fatores, sociais, afetivos e de memória, a fotografia, então, está além do documental e do histórico, pois a imagem fotográfica é carregada de sentido.

Cabe, então, ao fotógrafo um olhar consciente acerca do mundo, e a quem recebe a imagem, o conhecimento necessário para desvendá-la em todas as suas características. Sejam essas fotografias midiáticas, históricas, emocionais ou familiares, entender o ponto de partida, o que está “[...] subcutâneo à superfície fotográfica: sua trama, sua história, sua realidade interior. Um signo à espera de sua desmontagem” (KOSSOY, 2016, p. 142), o que cercava o fotógrafo no momento do clique, os seus conceitos e ideologias, tudo isso é de suma importância para eu compreender uma imagem que me é apresentada. Os fatos, o tempo e o espaço estão cristalizados em um segundo, então, cabe a mim enquanto leitora entender o que está incutido na imagem.

O conhecimento do contexto histórico da fotografia como relatei aqui é necessário para que a compreensão do que foi desenvolvido de mais relevante em fotografia na história da humanidade até os dias atuais. Mas também é importante saber que a maior parte das fotografias oficiais foi e é até hoje produzida pela elite, e

esse conhecimento mais amplo e essas relações devem ser explicitadas em sala de aula para os alunos. Tal qual é parte inerente do processo de aprendizagem apresentar aos estudantes a sociedade imagética produzida pelo capital com vistas a manipular e anestesiar os sentidos humanos. Entender as amarras sociais produzidas por imagens na sociedade é essencial para que sejam também produzidas imagens que burlem e denunciem o sistema, mostrando a realidade social e cultural dos estudantes com suas bonitezas e mazelas. Apenas compreendendo todo esse contexto aqui apresentado é que a fotografia fomenta o processo criativo em sala de aula, permite a ressignificação do mundo que cerca os estudantes e o recria visualmente.

Por tudo o que aqui foi apresentado, entendo que a fotografia seja um grande espaço de aprendizagem, mas somente se não for servir como subsídio para que se aprenda algo, pois é sendo conteúdo relevante pensado e preparado para promover a construção do ser humano sensível e humanizado que a fotografia é criadora, expressiva e até revolucionária, mas ela só atinge o seu maior nível quando entendida também de forma técnica e politizada.

3 CONTRIBUIÇÕES DA PHC PARA O ENSINO DA ARTE A PARTIR DA FOTOGRAFIA

No capítulo anterior, apresentei argumentos relativos à construção da fotografia ao longo da história e os relacionei com o modo de se fotografar nos dias atuais. Faço esse percurso para evidenciar a construção social da fotografia e o meu entendimento sobre o porquê da massificação de imagens atualmente e do acesso superficial à sua técnica. Percorro o trajeto do ensino da fotografia no ensino de arte para que eu também possa vislumbrar a prática social global e, a partir da historicidade dela, possa fazer o movimento dialético tanto para identificar as contradições nas produções fotográficas visando o interesse da elite, quanto para entender as contradições existentes no uso do celular relativas à exacerbação de fotos tiradas no dia a dia, não só pelos estudantes, mas também por todas as pessoas na atualidade. Contraditoriamente, pretendo vislumbrar um potencial estético e político de construção de um processo de estudo da produção dessa visualidade produzida e suas possibilidades contra-hegemônicas.

No método dialético, entendo contradição como o oposto da unicidade e de algo que se basta em si, unilateralmente (Galvão, 2019). Todo o conhecimento e o desenvolvimento humanos, a partir do surgimento do trabalho, é um movimento contínuo e acontece na união de homem e natureza, e da mútua modificação entre eles, entre sujeito e sociedade. Ao visar a contradição na concepção de fotografia na escola pública, o meu intento é mostrar como o uso não consciente da tecnologia, sem um intuito sistematizado e objetivo, faz com que ele seja unilateral e raso, sem adentrar a sociedade e sem possibilitar ao estudante uma consciência dessa interdependência entre eles (sujeitos) e a sociedade (local, espaço).

Como pode ser entendido no mapa a seguir:

Figura 6 – Mapa conceitual



Fonte: elaborada pela autora (2020).

Entendo, pois, nessa vertente, a interdependência de prática e teoria. É preciso ter o conhecimento teórico historicamente contextualizado para sistematizar a prática, porém, sem o conhecimento efetivo da prática, a teoria se torna rasa e não aplicável. Por isso, para articular minha prática com todo o panorama apresentado na pedagogia histórico-crítica, também estudei a situação da escola em que trabalho. Em especial, a dinâmica dos estudantes a quem a práxis educativa seria destinada e o conteúdo mais relevante para o momento de aplicação. Nessa trajetória, entendi ser o uso da fotografia uma estratégia metodológica que propicia análise de todos esses elementos da realidade (conjuntura, estudantes, professores, entorno, família, problemas sociais, arte, conhecimento e escola, sem produzir uma hierarquia entre esses conhecimentos e ressaltando a necessidade das aprendizagens do campo da arte). Igualmente, em uma escola de periferia, o olhar ao redor, o olhar criterioso da câmera, poderia trazer uma consciência social e cultural mais elevada para os estudantes e, com isso, possibilitaria um salto qualitativo na consciência crítica e na de classe. As escolhas realizadas têm concordância com o que Galvão *et al.* (2019, p. 12, grifos do autor) coloca como elementos para formação de uma didática:

A ação didática, pois, focaliza-se em alguns elementos norteadores como: quem, quando, como, a quem, o que e para que se ensina. Logo são componentes da didática o planejamento, as metodologias de ensino e a

avaliação, ainda que cada um desses itens contenha suas especificidades e desdobramentos.

Eu me detive muitas vezes durante esta pesquisa no elemento “a quem”, primeiramente, por ser um dos motivos que desencadearam esta pesquisa, mas também por entender que a educação brasileira é precária em formação, em estrutura, e também por saber que o sistema escolar está incluído na sociedade. A educação e o trabalho pedagógico, com todas as suas dificuldades, não são destacados da prática social, são, portanto, intrinsecamente partes dela. O aluno concreto, ao invés do idealizado, deve ser compreendido em todo o trabalho pedagógico para que o professor consiga efetivar o saber escolar, assim como deve ser compreendido nesse processo o ambiente sócio-histórico econômico e cultural, no qual tanto estudantes quanto escola e seus trabalhadores da educação estão inseridos. Para tal, traço agora uma perspectiva acerca desse local, dos estudantes, da história que me foi adjacente, e de como a fotografia pode auxiliar na transformação social e no aumento de consciência sobre o que fomenta essa realidade periférica. Isso, a partir da ampliação e da aprendizagem dos conhecimentos do campo da arte e, nesse caso especificamente, da fotografia. Para tanto, começarei problematizando a realidade em que trabalho, uma escola da periferia de minha cidade, como elemento da práxis docente. Essa realidade traz elementos comuns a quase todas as escolas públicas nas quais os problemas sociais invadem a sala de aula.

Desse modo, se professores e alunos não vislumbram a realidade que cerca a escola, não poderão alçar a transformação e a emancipação sociais efetivas, nem ao menos ampliar a formação dos estudantes. Nesse caso, não há uma referência unicamente ao entorno, mas também ao como esse entorno é uma síntese de muitas determinações, se comparado ao restante da sociedade. Por isso, compreender a sua própria realidade e identificar essa ligação com a totalidade é fator de ampliação da consciência de classe. Para tal, começo elencando pontos relevantes a esse debate, considerando as contribuições de Saviani (2013), em que o autor comunga com a ideia de que, ao educar para a classe trabalhadora, professores devem ter claro como a situação econômica e cultural cerceiam o acesso dos estudantes ao conhecimento por conta da falta de estrutura econômica, da força de trabalho ser necessária para as necessidades básicas, da falta de políticas públicas que fomentam esse acesso, entre outros, e que é assim que essa situação mantém a maior parte da população na ignorância. “Sabemos quão precárias são as condições de liberdade do homem

brasileiro, marcado por uma tradição de inexperiência democrática, marginalização econômica, política, cultural” (SAVIANI, 2013, p. 49). O autor ressalta ainda que o professor deve entender a precarização social e educacional brasileira e, só depois desse entendimento, poderá trabalhar efetivamente em sala de aula e transcender os condicionantes históricos e sociais.

Trabalhar em uma escola de periferia na qual as condições econômicas ficam evidentes no dia a dia, e problematizar isso a partir da fotografia onde a classe trabalhadora esteja representada, nas mídias e nas imagens oficiais, pode fomentar uma consciência de classe. E produzir fotografias no próprio meio social faz com que a visão periférica seja representada pelos próprios moradores da rua e da vila, como uma forma de a sua voz ser ouvida não apenas no meio acadêmico, mas também na cidade em que habitam, pois, segundo Galvão et al (2019, p. 128), “[...] deveríamos guiar o planejamento didático-pedagógico pelo aluno concreto, que sintetiza relações sociais e precisa dominar conhecimentos que lhe permitam compreender a sociedade em que está inserido”. Mas, para que os estudantes possam adquirir domínio sobre a linguagem da fotografia no ensino de arte, não bastam apenas a criação, a câmera na mão e as saídas fotográficas. Por isso, é tamanha a relevância da pedagogia histórico-crítica, porque eles precisam questionar, mas também precisam ter domínio da técnica, da segunda técnica e da segunda representação, aqui já exposta. Necessitam também ter conhecimento da sua própria constituição histórica, da história da fotografia, da técnica e de repertório artístico para a construção de um pensamento estético.

Para ressaltar melhor a situação da escola em que trabalho e a história que carrego junto à vila e aos estudantes, deste ponto em diante, farei um relato de dez anos atrás, de quando eu era professora recém-formada, em 2009, e assumi o concurso público do Estado do Paraná em uma escola de periferia, em uma vila, hoje mais acessível, mas que, até então, meus olhos jovens desconheciam. O Colégio Professor Pedro Carli, na época, dividia espaço com a Escola Municipal Capitão Wagner, no prédio onde, anos antes, funcionava um CAIC. Em meados de 2019, a escola adquiriu prédio próprio após escândalos de corrupção do governo anterior na construção dele.

Dentro da perspectiva de conhecer a própria realidade para só, então, agir sobre ela de forma mais efetiva é que trago o foco neste momento para a minha realidade como professora de escola pública e periférica. Essa que é uma realidade

particular, mas que, ao mesmo tempo, faz parte de um todo complexo, que é a exploração da educação pelo estado capitalista. Saírei um pouco da abstração contida de quando ouço falarem em precarização da educação brasileira, e me colocarei sendo a professora dessa realidade concreta. Acredito ser válido esse esclarecimento para melhor fazer compreender a história que segue.

Ao assumir as aulas e começar a trabalhar como professora de escola pública, não vislumbrava com clareza os percalços sociais e, tampouco, sua história subjacente. Certo dia, estava dando aula no período noturno e fui obrigada, pela situação, a ter outro olhar sobre o espaço em que a escola estava inserida e os estudantes que ali adentravam. Uma das gangues presentes na vila invadiu a escola, e tudo o que se falava é que os integrantes eram moradores da “invasão” do povo “ali debaixo”. A partir disso, meu contato e minha visão acerca desse espaço em que estava inserida foram alterados. Questionei os estudantes, os professores, a instituição. Para a maioria, o local, a “invasão¹⁴” incomodava, outros demonstravam vergonha, alguns, no entanto, eram apenas moradores seguindo sua rotina. Mas, nesse contexto, ninguém apresentou o olhar de forma crítica para a realidade que cercava a todos e impunha presença.

Foi aí que compreendi que a minha bolha social havia se rompido e que, se não entendesse a realidade daquele espaço e daqueles estudantes, não poderia transmitir a eles o mínimo para propor uma mudança. Em um vértice geral, ilustrativo, na intenção de criar imagens para o leitor, ressalto que, quando chove, não há alunos em sala de aula já que alguns não frequentam por não ter como chegar à escola, outros porque a casa foi devastada, enfim, por inúmeros problemas de infraestrutura do bairro. A escola possui dois recreios, pois, sendo uma das poucas refeições dos estudantes, não há tempo para todos se alimentarem apropriadamente no tempo de apenas um intervalo. A exigência de uniforme existe, mas também há o entendimento de que muitos não terão condições econômicas para comprá-lo.

A escola mudou de lugar e os problemas sociais a seguiram, assim como a violência e os assaltos na rua onde fica se intensificaram, principalmente no período noturno.

Como fazer um trabalho justo e educativo nessas condições? Saviani afirma que “Nós temos que atuar nas instituições existentes, impulsionando-as

¹⁴ Durante o processo da proposta pedagógica fui com os estudantes a esse local e as fotos do lugar estarão presentes nos relatos de aula;

dialeticamente na direção dos novos objetivos” (SAVIANI, 2013, p. 62). Defendo, pois, que a educação deve elucidar, pelos conteúdos selecionados e pela metodologia aplicada em sala de aula, a condição social e histórica de cada indivíduo para, só assim, transcender e focar em uma transformação social através do acesso ao conhecimento historicamente produzido pelo homem.

Considerando as condições objetivas existentes, o trabalho do professor na periferia é enredado pelas mazelas sociais enfrentadas pelos estudantes e pela comunidade. Saviani (2013) não distingue o objetivo da educação, se for aplicada para a elite ou para a periferia, que é a transmissão de conhecimentos, mas esclarece que isso deve ser entendido e considerado pelo professor.

Assim, se vou educar, seja num bairro de elite, seja numa favela, sempre irei dar mais ênfase aos valores intelectuais do que aos econômicos. No entanto, a nossa experiência da valoração mostra-nos que na favela os valores econômicos tornam-se prioritários, dadas as necessidades de sobrevivência, ao passo que num bairro de elite assumem prioridade os valores morais, dada a necessidade de enfatizar a responsabilidade perante a sociedade como um todo, a importância da pessoa humana e o direito de todos de participar igualmente dos progressos da humanidade. (SAVIANI, 2013, p. 47).

O ensino, então, deve ser visto de forma intrínseca à prática social global, à falta de estrutura escolar, social e cultural. Ele nada mais é do que o interesse do capital em deixar a parcela da população pertencente à classe trabalhadora alienada, anestesiada, assim como o é com a produção exacerbada de fotografias na atualidade. O entendimento dessa realidade deve ser alcançado primeiramente pelo professor, de forma mais aprofundada, e posteriormente, através da transmissão¹⁵ de conhecimentos, esse entendimento chega para os estudantes. Porém, para que esse processo se efetive, é necessário que o professor, a priori, consiga vislumbrar e considerar as condições socioeconômicas e culturais dos estudantes quanto a essa realidade. Galvão et al (2019, p. 60) explicita que a prática educativa não deve passar de um conhecimento supérfluo e raso, mas, “[...] o conhecimento dessa prática social requer, portanto, apropriar-se do modo como está estruturada a sociedade em que

¹⁵ Para Duarte (2016, p. 24-59), o sentido de transmissão dá-se pela “[...] socialização das formas mais desenvolvidas dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos.” Ele também ressalta que “O ensino é transmissão de conhecimento, mas tal transmissão está longe de ser uma transferência mecânica, um mero deslocamento de uma posição (o livro, a mente do professor) para outra (a mente do aluno). O ensino é o encontro de várias formas de atividade humana: a atividade de conhecimento do mundo sintetizada nos conteúdos escolares, a atividade de organização das condições necessárias ao trabalho educativo, a atividade de ensino pelo professor e a atividade de estudo pelos alunos.”

vivem os alunos e o próprio professor, captar seus fundamentos lógico-históricos[...]”. Entender que professor e estudantes estão inseridos em uma mesma prática social global e analisar os condicionantes que estão incutidos na realidade escolar é fundamental para fazer as escolhas dos conteúdos e dos métodos de ensino.

A pedagogia histórico-crítica defende transmitir aos estudantes, no processo de aprendizagem, os conteúdos históricos e culturais que historicamente foram acumulados pelo homem. Para tal, é necessário, a partir dos seus pressupostos, sistematizar o ensino. Entendendo que a transmissão de conhecimento na pedagogia histórico-crítica é fundamentada na didática, ou seja, no ensino intencional e direcionada a partir do par mais experiente, no caso, o professor, e que leva em consideração a escolha de conteúdo, a interpelação e consideração do destinatário, a elaboração da forma apropriada e a metodologia para fazê-la. O processo de ensino é mediado pelo professor, mas sempre deverá levar em consideração a base social e cultural que o aluno traz consigo na sua constituição histórica na sociedade, concretizando-se em um ensino democrático. Saviani (1988, p. 88) coloca que a “[...] prática pedagógica implica uma desigualdade real e uma igualdade possível”. Prática essa que faria com que os estudantes passassem da “síncrese”, um saber empírico e cotidiano, para a síntese, um conhecimento mais elevado qualitativamente, capaz de fazer o aluno estabelecer relações sociais e culturais. “Em suma, pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à erudita.” (SAVIANI, 2013, p. 20). Defendo, pois, que é necessário entender os mecanismos de manipulação da sociedade com foco na classe trabalhadora, fazê-la passar pela mediação do trabalho pedagógico da “síncrese” à síntese, para que se veja objetivamente o essencial com vistas à transformação e superação do sistema capitalista.

A escola sozinha não transforma a sociedade, mas é peça-chave para o acúmulo de conhecimentos necessários para a emancipação do sujeito, sua tomada de consciência e ação social, nesse caso, uma ação mediada pela arte.

A escola tem o papel de fazer a mediação entre o saber do senso comum e a consciência filosófica, “[...] no sentido de abrir espaço para as forças emergentes da sociedade, para as forças populares, para que a escola se insira no processo mais amplo de construção de uma nova sociedade” (SAVIANI, 1988, p. 68). É nesse sentido que a pedagogia histórico-crítica contribui para o ensino da arte, nesse caso, mediado pela fotografia, pois, ao entender a realidade social dentro de sua totalidade, e

entendendo que as condições social e cultural dos estudantes fazem parte de um momento histórico, a minha abordagem metodológica utilizando a fotografia vem como uma forma de ampliar os modos de representação social dos próprios alunos, como também gera um olhar diferenciado, consciente de classe, que pode gerar o desconforto necessário para a compreensão de sua condição na prática social. Também devo ressaltar que a forma dialética de se conceber este estudo ajudou a elencar as contradições acerca da história da fotografia e do seu uso, o que é de fundamental importância para a transmissão da totalidade dessa forma artística em sala de aula.

Sendo, pois, o homem um ser da natureza, é só com o surgimento do trabalho, o qual envolve a criação, a produção e as relações sociais, que o ser se torna humanizado. Para o materialismo-histórico dialético, o trabalho, como ação que propicia a transformação da natureza e ao mesmo tempo do sujeito, é ponto chave do processo de tornar-se humano, em oposição ao processo de coisificar-se, tornar-se uma mercadoria.

Considero, pois, que tanto a educação quanto a fotografia, por serem trabalhos humanos, assim como a arte, são elementos humanizadores do ser, socialmente e culturalmente, e que podem dar clareza acerca do mundo em sua totalidade. E é por esse processo histórico e social “[...] que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar¹⁶ para que se tornem humanos.” (SAVIANI, 2013, p. 7). Entendo que, só quando se pode ver o aluno como um ser concreto e inserido em uma realidade, também concreta, só quando tiramos as subjetivações e idealizações de lado, é que há a busca de uma verdadeira transformação social e, no caso da fotografia, uma mudança na forma de se ver e registrar o que cerca e cerceia a existência. Só vendo a realidade concreta é que se tem um “[...] trabalho educativo o qual possibilite a formação de pessoas com capacidade de reflexão e intervenção crítica nessa mesma prática social, compreendendo-a, explicando-a e modificando-a.” (GALVÃO, 2019, p. 61). Fotografar o próprio espaço dá a possibilidade de intervir e denunciar a realidade que me é imposta pelas condições sociais e quiçá de criar uma narrativa consistente para transformar os olhares de quem fotografa e de quem tem acesso às imagens. O

¹⁶ Para Duarte (2016, p. 1370), a assimilação/apropriação se dá no processo de transformação em que “O aluno passa então a ser capaz de compreender o mundo de forma relativamente mais elaborada, superando, ainda que parcialmente, o nível do pensamento cotidiano [...]”.

processo de reprodução¹⁷ da realidade caracteriza-se, pois, pelo entendimento dela e da produção do novo, artístico. Em Duarte (2016), encontrei o que Lukács (1966 *apud* DUARTE, 2016) disse sobre a arte desmascarar essa realidade e possibilitar uma interpretação dos sujeitos frente à sua realidade social. Lukács (1996 *apud* DUARTE, 2016, p. 17) falou sobre a arte e essa nova relação do indivíduo com o mundo:

A catarse nele produzida pela obra não se reduz, pois, a mostrar novos fatos da vida, ou a iluminar com luz nova fatos já conhecidos pelo receptor; mas sim que a novidade qualitativa da visão que assim nasce altera a percepção de coisas novas, de objetos habituais em uma nova iluminação, de novas conexões e de novas relações de todas essas coisas com ele mesmo.

A arte viabiliza uma relação com o cotidiano de forma mais profunda e gera nos sujeitos diferentes reações, sensações e emoções que os fazem interpretar e reproduzir a sua realidade de forma humanizada, e testemunhar a existência do humano no espaço social. Vasquez (1978), ao entender a arte dentro do realismo estético, também evidencia essa relação do artista com a reprodução do real, não de forma visual, mas trazendo dele o que há de essencial e humano. Para o autor: “O artista dirige-se para a realidade a fim de expressar a sua visão de mundo, e com ela sua época e sua classe, ao passar-se do plano ideológico para o cognoscitivo sublinha-se, antes de mais nada, sua aproximação à realidade”. (VASQUEZ, 1978, p. 32).

Sendo assim, no trabalho pedagógico aqui proposto, parto de uma análise acerca da prática social global. Entendo que é a partir das obras fotográficas apresentadas e produzidas que se dará a compreensão dessa realidade para que ela seja reproduzida fotograficamente, sempre referenciando criticamente a condição social dos estudantes, da escola e da própria produção fotográfica atual. Igualmente, levo em consideração sua constituição histórica e o interesse da elite na superprodução imagética e na alienação do sentido da visão, com vistas à ampliação de um mercado consumidor que, seduzido pelo sentido estético, amplie seu potencial de consumo (ADORNO, 1995). A efemeridade dos produtos possuídos juntamente à produção visual massificada ludibria e afasta as pessoas de uma visão crítica acerca desse cerceamento promovido pela elite, que visa o estímulo da sociedade de

¹⁷ Para Duarte (2016, p. 3), “a reprodução da cultura é um processo dialético movido pela contradição entre dois polos: o da conservação do existente e o do surgimento do novo”.

consumo para inflar o capital e deixar a classe trabalhadora à mercê do mercado e dos meios de produção.

O ensino de arte, e a proposta deste estudo, que considera a fotografia e o ato fotográfico partindo dos conceitos históricos, elaborando um processo técnico, expressivo e criativo, e produzindo repertório artístico e visual junto aos estudantes, contribui para a formação dos sujeitos participantes ao mesmo tempo em que amplia seu olhar para o contexto em que ele se insere.

O entendimento, pois, do mundo que me cerca não pode ser delimitado apenas ao aqui e agora. Tudo o que me rodeia, incluo aqui as imagens fotográficas, faz parte de um processo de constituição do meu ser. Tendo isso em consideração, é necessário para o processo dialético que o estudante tenha consciência da história da fotografia, considerando a transposição didática realizada, suas limitações e que ele consiga partir do entendimento particular para o universal¹⁸, não se vendo apenas como indivíduo, mas também como sujeito que faz parte da sociedade e a ela modifica. Que ele eleve essa consciência de compreensão da sociedade atual para entender as tensões sociais e as implicações do regime capitalista no acesso a imagens que há hoje em dia, assim como suas contradições.

Ao falar sobre a vida do proletariado e a possibilidade de expressão, Benjamin (2012) fala também sobre a incursão das linguagens da fotografia e do cinema como instrumentos utilizados pelos políticos, o que ele chama de estetização da política para o engendramento das massas. E fala ainda sobre como se produz uma ilusão de liberdade pelos mesmos mecanismos:

A crescente proletarização dos homens contemporâneos e a crescente massificação são dois lados do mesmo processo. O Fascismo tenta organizar as massas proletárias recém-surgidas sem alterar as relações de produção e propriedade que tais massas tendem a abolir. Ele vê sua salvação no fato de permitir às massas a expressão de sua natureza, mas certamente não a dos seus direitos. (BENJAMIN, 2012, p. 209).

Então, o mesmo sistema que possibilita uma luta incapaz de fazer surgir direitos somatiza para isso imagens na mídia que não trazem informações nem conhecimento. Assim, eu posso ver, entender e interpretar a realidade apenas dentro do que o capital

¹⁸ Para Galvão (2019, p. 113, grifo do autor), os “[...] momentos do método pedagógico articulam-se dialeticamente no trabalho educativo de modo que o ponto de partida do trabalho educativo para a pedagogia histórico-crítica é a prática social, concebida enquanto prática humana *universal*, ou seja, enquanto prática humano-genérica historicamente produzida e socialmente acumulada.”.

me disponibiliza. Benjamin (2012) explica que a resposta está na politização da arte para que eu possa vislumbrar a realidade da sociedade. Doses exacerbadas de dor e sofrimento que me anestesiaram e o conhecimento a partir disso vêm de forma homeopática. É necessário, então, que a arte, através de uma estética realista, consiga não apenas conhecer a realidade, mas também a represente e nela reproduza a sociedade. Como coloca Vasquez (1978, p. 27):

[...] por sua capacidade de estender uma ponte entre os homens através da época e das sociedades de classe, a arte revela uma vocação de universalidade, e prefigura, de certo modo, o destino universal humano que só chegará a realizar-se efetivamente numa nova sociedade, mediante à abolição dos particularismos- materiais e ideológicos- de classe.

Entendendo, pois, que os estudantes devem ter esse conhecimento sobre sociedade e arte perante a realidade, e este trabalho toma como base o objeto artístico e o ensino de arte a partir do encaminhamento pedagógico preconizado por Saviani (1988) na sua PHC, que começa com o diagnóstico da prática social inicial. Diagnóstico esse que parte do professor, mas que não o isenta da prática, pois ela já existe na sociedade e nas relações sociais pré e existentes no mundo contemporâneo.

Posicionar-me frente a uma câmera, entender qual é a minha relação com o uso dessa tecnologia e compreender esse mundo atual regido por imagens fotográficas é de fundamental importância para, só então, eu poder problematizar essas relações estabelecidas com a câmera e com as imagens. Daí, apresentar aos estudantes o contexto histórico da criação da imagem fotográfica fez com que eles acessassem a sua realidade e problematizassem a sociedade imagética, o que é, pois, o intuito da proposta aqui realizada.

Saviani (2013) explica que o ensino deve ser sistematizado e dosado de acordo com a realidade encontrada em sala de aula. Portanto, a partir do diagnóstico inicial, eu me propus ao desenvolvimento de um trabalho pedagógico que fizesse com que os instrumentos e conceitos da fotografia fossem transmitidos aos estudantes em pequenas parcelas. Isso para que o entendimento acontecesse em um processo democrático e adequado aos diferentes níveis deles, para que os estudantes de uma única sala de aula pudessem apresentar suas produções e para que, assim no coletivo, eles se desenvolvessem em um processo unificado.

Para Saviani (1988), é necessário que o professor tenha um conhecimento mais aprofundado sobre o conteúdo que pretende transmitir em forma de

conhecimento ao aluno. Por isso, eu fiz as devidas análises da prática social para efetivar o ensino da fotografia, para identificar o conteúdo mais relevante ao momento que os estudantes estavam vivendo e os problemas sociais que os cerceiam, tais quais: a alienação imagética causada pelos meios de comunicação com sua produção e divulgação desenfreada, a falta de atenção crítica sobre a realidade socioeconômica dos lugares que os rodeiam, a consciência rasa acerca da realidade econômica e seus condicionantes políticos.

Na instrumentalização e na problematização, Galvão et al (2019) ressalta a importância de vislumbrar o contexto sócio-histórico da educação brasileira, e diz que esse momento é “[...] o ato de identificar os problemas vitais presentes na prática social e ao mesmo tempo disponibilizar os instrumentos teóricos e práticos necessários para a superação desses problemas” (GALVÃO, 2019, p. 114). O desafio, então, foi sistematizar o ensino da arte a partir da fotografia para alcançar tais objetivos e transformar a fotografia em um saber escolar, e não apenas teórico, compreendendo a necessidade de um entendimento do processo fotográfico e suas potencialidades, em sua totalidade e de produções fotográficas que expressassem a realidade social brasileira, nas escolas, nas vilas e no âmbito social.

A minha mediação enquanto professora sobre a prática social foi pensada neste estudo através de elementos apresentados gradualmente para que os estudantes tivessem noções acerca da história da fotografia e da sua técnica, e acumulassem um repertório artístico, também tomando sempre o cuidado para não desvincular forma e conteúdo. Igualmente, essa proposição possibilitaria momentos de reflexão, prática e criação integrados, fomentando a imaginação e a capacidade criadora. Para Fonseca da Silva (2017, p. 27),

A imaginação e a fantasia são a base dos processos de criação, pois permitem elaborar e projetar na mente o que se quer criar. Somente o processo de imaginar já é um processo criador, mesmo que a ideia não seja executada. A atividade criadora é parte do cotidiano humano, seja nas grandes realizações, seja nas pequenas ações, no cotidiano ou na produção de grandes artistas.

O ato do trabalho, de modificar a natureza, é o que tornou o sujeito humano e o diferenciou dos animais. O fazer criativo e artístico eleva esse ato ao ser subjetivo, objetivamente representando a sua realidade na obra.

Saviani (2013, p. 17) entende que, para que o saber seja efetivado como saber escolar,

[...] não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio.

Ao pensar nesse saber dosado e sequenciado é que organizei as aulas para os estudantes.

A proposta pedagógica considerou a necessidade de que eles partissem de questionamentos acerca de sua prática social e de como as fotografias foram produzidas historicamente. Mas também tinham o intuito de expressar como funciona o procedimento fotográfico e da câmera, como enquadrar o que não salta aos olhos, e como denunciar os problemas sociais e estruturais da sociedade expressos a partir das lentes da câmera, inclusive identificando que o olhar da fotografia não é neutro. Nesse caso, a formação de um olhar estético desvinculado do óbvio, da delação por si, foi enfatizada considerando a análise de processos de artistas-fotógrafos e de como suas poéticas tocam as pessoas para além de uma denúncia vazia.

Saviani (1988) propõe, como problematização, questionar o porquê das práticas sociais e como elas são feitas. Isso é de suma relevância para repensar os fatos e os modificar. No caso do ensino da arte a partir da fotografia, eu passei pelo processo de problematizar a prática social e, só posteriormente, essa problematização foi proposta aos alunos. Quais imagens me rodeiam? O que elas representam para mim? Com qual frequência tiro fotos? O que eu apresento ao mundo? Quais lugares e que pessoas aparecem nas imagens? A problematização parece ser um passo simples, com indagações acerca do processo, mas, em meio à inundação de imagens que me cercam e que cercam os alunos, a problematização foi o início da tomada da consciência crítica, do entender como representar, do escrever com a luz.

As perguntas e os debates fomentados pela problematização contribuem para que o aluno vislumbre a necessidade de entender os contextos históricos e as relações sociais, políticas e culturais que regem a maior parte das imagens fotográficas, compreendendo a necessidade da fotografia como criação artística para o reconhecimento da realidade da classe trabalhadora e dos seus espaços. Essa

ação, em que o professor se coloca no processo de problematização, amplia a qualidade da mediação e do aprofundamento da sua própria síntese do conhecimento.

A instrumentalização, no ensino da arte, considerando as contribuições da fotografia, mostrará ao longo do processo para os alunos aspectos da técnica da linguagem fotográfica, a historicidade da fotografia e a apresentação de artistas para a criação de repertório visual. Essas ações, mediadas pelo professor, serão essenciais para fomentar uma criação fotográfica e o conhecimento específico e sistematizado. Todos esses aspectos implicaram as escolhas feitas por mim, enquanto professora. Sobre esse trabalho do professor, Saviani (2012 *apud* GALVÃO, 2019, p. 132) reitera que:

[...] cabe ao professor se perguntar então o que é importante para os alunos aprenderem [...] para viver nessa sociedade e participar ativamente dela e na medida em que a sociedade é detectada como insatisfatória para o atendimento das necessidades humanas, o que é necessários alunos aprenderem para agir nessa sociedade buscando transformá-la, superá-la na direção de uma forma social mais adequadas às necessidades humanas.

No processo de práxis educativa, coube-me entender o que é mais relevante selecionar da produção histórica da humanidade, quais conteúdos selecionaria, quais artistas iria apresentar e, deles, quais imagens seriam mais relevantes, quais técnicas e quais metodologias seriam usadas no jogo da sala de aula. Além disso, que pensamento estético eu ressaltaria e quais teorias do conhecimento usaria para pensar a aprendizagem dos estudantes.

A instrumentalização, apesar de, a todo tempo, fomentar a criação junto aos estudantes, é sistematizada a partir do conhecimento do professor acerca da turma e do que ele percebe da sociedade, da escola e dos estudantes, considerando também esses conhecimentos sistematizados com vistas a transformá-la em uma perspectiva mais ampla. Saviani (2013, p. 13) coloca que “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. E foi com base nesse conceito que fiz as escolhas dos conteúdos para transmissão e assimilação. O autor também orienta que esses conteúdos devem estar no arcabouço dos clássicos. Entendo clássico como o conjunto dos conhecimentos mais relevantes da humanidade, principalmente, aqueles que refletem na atualidade, que são historicamente construídos. Os clássicos geram um ressoar, um barulho de fundo, um

eco que inspira e leva a criações e obras, clássicas ou não, mas que sempre retratarão o atual, que é fruto do passado, direta ou indiretamente. O que aconteceu na história humana e perpassou determinado período histórico tem influência em outro período, levando esse ressoar a novas obras e interpretações. Assim, esses saberes mais relevantes influenciam também, como sujeitos históricos, professores e estudantes, e também são influenciados por eles.

No processo de desenvolvimento deste estudo, eu fiz algumas escolhas como professora e pesquisadora que indicaram o desenvolvimento das aulas. Em via de sistematizar o ensino para que eu pudesse transmitir melhor o conhecimento para o entendimento dos estudantes, escolhi métodos pedagógicos que se intercalaram entre aulas expositivas, questionamentos, discussões, práticas fotográficas e produções. Para Galvão (2019, p. 142), esse

É o ato de transmissão que se configura como unidade concreta do método pedagógico sintetizando o momento de socialização do saber escolar que precisa ser incorporado pelos alunos na educação escolar (instrumentalização), ao mesmo tempo possibilitando que cada aluno seja capaz de identificar os problemas centrais (problematização) existentes no conjunto das relações sociais humanas.

Para fomentar a identificação desses problemas centrais da prática social, utilizei a estratégia de ensino de envelopes com perguntas nucleares para que os estudantes pudessem, ao responder as perguntas, também questionar o cerceamento humano que vivem na atualidade, com foco na linguagem fotográfica e, assim, pudessem sobrepujar o que os limitasse produzindo novas imagens com uma proposição mais crítica. Após cada apresentação de imagens ou de conceitos, esses envelopes foram disponibilizados para que os alunos colocassem bilhetes com as suas respostas. Posteriormente, foram abertos por mim, considerados para o encaminhamento do processo didático e vinculados na teoria e na prática.

Decidi por construir junto aos estudantes uma câmera escura. Para explicitar a sensibilização da base fotográfica, apresentei aos estudantes o trabalho da artista Lilian Barbon com a cianotipia (BARBON, 2019) e realizei a experiência de forma aplicada com eles. Esse método foi utilizado para que os estudantes entendessem a subexposição e a superexposição à luz, e para fazer com que eles tivessem uma atenção direcionada aos espaços da vila pelo fato de pegarem elementos do caminho.

Como o fio que rege este trabalho é a concepção do espaço periférico e da escola para a construção de uma nova concepção social e cultural dos estudantes, escolhi obras de artistas em que pessoas não ficam em evidência. Essa escolha foi feita para que eles pudessem romper a visão egocêntrica desta era das *selfies*, mas também porque acredito que, ao retirar o ser da imagem, os vestígios humanos continuam aparecendo nos lugares, e a precariedade dos espaços é evidenciada, como na obra do fotógrafo Atget (ICP, [20--]).

Primeiramente, levei aos estudantes as obras da artista paranaense Vilma Slomp, no seu livro **Feliz Natal** (SLOMP, 1996). Ela traz várias moradias que faziam parte de suas caminhadas cotidianas, com seus diversos enfeites de Natal, encontrando na delicadeza dos enfeites as bonitezas dos lugares, e evidenciando a necessidade humana de marcar os seus lugares e demonstrar seus gostos. As figuras a seguir apresentam algumas fotografias do livro.

Figura 7 – Foto de Vilma Slomp, Feliz Natal



Fonte: Slomp (1996).

Figura 8 – Foto de Vilma Slomp, Feliz Natal



Fonte: Slomp (1996).

No seu trabalho **Curitiba Central** (SLOMP, 2013), ela mostra as ruas de Curitiba, os chãos, as fachadas e os caminhos. Após a fruição e discussão sobre as imagens, o trabalho de enquadramento foi apresentado. O que enquadrar e como foi problematizado, e a câmera para realizar fotografias no estilo polaroide foi também apresentada para os estudantes com o intuito de que aplicassem os conceitos de enquadramento desenvolvidos. As Figuras 9 e 10 a seguir mostram fotografias do ensaio **Curitiba Central**.

Figura 9 – Foto de Vilma Slomp, Curitiba Central



Fonte: Slomp (2013).

Figura 10 – Foto de Vilma Slomp, Curitiba Central



Fonte: Slomp (2013).

Boris Kossoy e seus **Cartões Antipostais** foram apresentados a seguir, e os questionamentos surgiram em torno da comparação dos cartões postais da cidade e os lugares que eles mostram com os antipostais do artista. As figuras a seguir mostram algumas fotografias do artista.

Figura 11 – O Alfaiate, Série Cartões Antipostais



Fonte: Kossoy (1972).

Figura 12 – Sem título, Série Cartões Antipostais



Fonte: Kossoy (1972).

A Vila Bela não se encontra nas imagens oficiais. A proposta, então, foi que ela passasse a aparecer artisticamente. Uma saída fotográfica pelos lugares da vila que nunca apareceriam em um cartão postal foi sugerida. Onde? Na ocupação, no riozinho da bosta, no mercado gerador de empregos, nos recicláveis, na escola antiga e em uma associação de filantropia. Lugares cotidianos expostos crítica e expressivamente nos postais dos estudantes.

Por último, escolhi o fotógrafo Atget, artista já relatado e que mudou a história da fotografia retratando os espaços suburbanos e os trabalhadores. A ideia era que as fotografias de Atget pudessem finalizar o direcionamento do olhar dos alunos para as pequenas coisas, para os espaços que os rodeiam e que podem ser representados por eles pela fotografia. A denúncia e a expressão dela podem ser fomentadas a partir de suas fotografias.

A produção fotográfica gerada a partir das fotos de Atget junto aos cartões-postais e às polaroides, comporão uma exposição fotográfica.

Assim, eu tive uma instrumentalização completa, que incorporou técnica e história, e a arte como criadora. E que também disponibilizou para os estudantes vários caminhos de expressão, no sentido de desenvolverem uma visão mais humanizada, social e cultural, e, junto, o sentido da visão direcionada sensivelmente ao espaço.

Problematização e instrumentalização se interpõem durante todo o processo. A cada foto tirada, são gerados novos questionamentos e uma nova visão de mundo é instaurada, em alguns com mais profundidade crítica, em outros com menos, mas o retorno à prática social inicial só existirá para análise, pois a prática está modificada. A catarse é o momento em que o estudante consegue internalizar o que foi apresentado no processo de ensino e cria uma relação mais profunda com seus elementos. Dessa forma, ele passa da “síncrese” à síntese, na qual, dentro do processo, pode reconhecer uma realidade que vai além do conteúdo em si, representa a sua vivência social e seus condicionantes. Adentrar a catarse, que é um processo feito pelo estudante, só é possível quando o professor está atento a todo o processo de mediação dentro da prática social global. Para Duarte (2016, p. 67):

[...] a educação escolar deve desempenhar, na formação dos indivíduos, a função de mediação entre a vida cotidiana e as esferas não cotidianas de objetivação do gênero humano [...]. A compreensão desse caráter mediador da educação escolar requer a análise das relações existentes entre a vida cotidiana e as esferas mais elevadas de objetivação do gênero humano.

Entendendo que a mediação é compreendida pelo ato de possibilitar na *práxis* pedagógica através da ação intencional do professor o entendimento do indivíduo (estudante) como sujeito social e a partir desse entendimento do processo de múltiplas determinações dos estudantes possa ter um vislumbre total da sua proposta e das suas aulas. Após esse processo de compreensão, o aluno reconhece a prática social de modo diferenciado, contribuindo com a resolução do problema de estudo. Saviani (1988) chama de prática social final, que é a mesma prática, mas teve um salto qualitativo, ou seja, está diferente de quando iniciou, com uma visão mais consciente de mundo e das suas relações sociais, culturais, históricas e econômicas. Devo ressaltar que, a cada aula, essas mudanças já puderam ser notadas e problematizadas.

A pedagogia histórico-crítica contribui para todas as áreas de conhecimento, pois o cuidado na seleção de conteúdos, a sistematização do processo, o entender

metodologicamente a melhor forma de fazer com que a aprendizagem se efetive, a apresentação do que é clássico e histórico é de suma importância para todas as disciplinas e conteúdos, mas eu me atendo aqui ao ensino das artes visuais com foco na fotografia, e enalteço que a pedagogia histórico-crítica não apenas contribui, mas é de fundamental importância para o ensino da linguagem para os estudantes da escola pública.

A fotografia não pode ser pensada através da dicotomia de teoria e prática. O ensino da fotografia corre muito risco de se tornar raso e superficial, tendo em vista o acesso facilitado à linguagem. Portanto, só sistematizando o processo é que se tem o ensino da fotografia em um nível mais amplo e aprofundado, no qual o sujeito reconhece a si mesmo dentro do espaço em que atua e também a realidade de seus pares, rompendo os bloqueios da vida e do pensamento cotidiano através das lentes fotográficas. Como escreve Marx (2012, p. 216, grifos do autor):

Só quando o homem individual retoma em si o cidadão abstrato e, como homem individual – na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais –, se tornou *ser genéricos*; só quando o homem reconheceu e organizou as suas *forces propres* [forças próprias] como *forças sociais* e, portanto, não separa mais de si a força social na figura de força *política* – [é] só então [que] está consumada a emancipação humana.

Sendo a educação o ato de promoção humana, entendo, pois, que o ensino da arte, considerando a fotografia, a partir do que é pressuposto na pedagogia histórico-crítica, amplia a possibilidade de o estudante se entender como sujeito social, de se humanizar e humanizar seus espaços, compreendendo o seu contexto dentro de uma criticidade possível e emancipando-se conscientemente em relação aos elementos que o rodeia culturalmente e nas suas relações humanas, podendo vislumbrar o ato fotográfico como, também, um ato artístico-político e de denúncia social.

Proponho-me a explicitar objetivamente as bases conceituais da PHC para que o leitor compreenda como a educação pode atingir a promoção humana a partir das práticas pedagógicas nas salas de aulas do ensino básico. Primeiramente, devo enfatizar que parto da premissa de que a escola não é um ambiente isolado do contexto social em que está inserido, como já havia destacado, a escola é parte da prática social global.

As políticas e ideologias de uma época inferem diretamente nas pedagogias aplicadas em sala de aula, na atuação profissional e no acesso aos conhecimentos

dos alunos. Não posso pensar que a divisão de uma sociedade de classes é deliberadamente inocente e que o capital não influencia na manutenção desse *status*. Cabe-me problematizar esses fatores, como reitera Galvão (2019, p. 133):

Isso quer dizer que a problematização não se restringe aos aspectos relacionados aos conteúdos a serem ensinados guardando correspondência também com as 'condições requeridas ao trabalho pedagógico [...]. Aspectos infraestruturais, salariais, domínios teóricos-técnicos, estrutura organizativa da escola e sobretudo, a qualidade da formação docente, são algumas questões a serem problematizadas'.

Parece-me necessário elucidar que o intuito do sistema capitalista é oferecer à classe trabalhadora doses homeopáticas de conhecimento, relegando-a à ignorância e focando no trabalho manual e não intelectualizado. Os governos, em suma, acompanham a lógica do capital e cabe mim, professora, problematizar essa realidade para lutar frente a políticas liberais e de privatizações.

Saviani (2013) afirma o sentido da educação e o seu principal objetivo, e ressalta que a educação tem como objeto principal o homem e a sua devida promoção social, como já explicitiei anteriormente. Dentro desse contexto, ele afirma que, no processo pedagógico, o professor deve entender com quem está trabalhando e o lugar em que sua escola se situa junto ao panorama nacional. Como já comentei, entendo que esse homem, esse estudante é um ser que vive em um tempo e espaço com uma bagagem cultural própria, é um sujeito, um indivíduo cercado por muitos outros, que cresceu, estudou e viveu em um espaço ao qual foi condicionado. O aluno concreto, pois, é "[...] enquanto síntese das relações sociais, o aluno [que] está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio deste tipo de conhecimento. E é, sem dúvida, tarefa precípua da escola viabilizar o acesso a este tipo de saber." (SAVIANI, 2008, p. 143-144). Um saber que não é empírico, mas sistematizado e intelectualizado.

Cabe a mim, então, enquanto professora, entender os problemas sociais da educação brasileira para intervir ativamente nessa realidade, dando aos alunos provenientes da classe trabalhadora possibilidades de transformação, e isso "[...] significa tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens." (SAVIANI, 2013, p. 46). A educação que possibilite o entendimento da realidade inserida no coletivo e não nas

individualidades, fazendo com que os estudantes tenham conhecimento histórico e cultural para entender a sua realidade e a de seus pares.

A sociedade tolhe a classe trabalhadora do acesso à educação, oferece a ela os saberes em doses homeopáticas, apenas o necessário para que contribua para a continuidade da soberania dos meios de produção, e não tenha conhecimento suficiente para transformar o modo de sociedade vigente. Então, esta professora deve, dentro das condições oferecidas, entender como apresentar conteúdos vivos e atualizados que vislumbrem o contexto social e histórico dos estudantes para que, tendo uma compreensão ampla de sua realidade, eles sejam capazes de modificá-la, partindo, pois, de “[...] uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada” (SAVIANI, 1988, p. 82). O meu objetivo deve ser um saber desenvolvido de forma dosada e sistematizada, que possa levar os estudantes a um salto qualitativo do ponto em que comecei o processo de ensino.

O meu intento até aqui foi demonstrar o entendimento devido sobre as diferenças que a sociedade capitalista impõe sobre o ensino. E que ao capital é que convêm essas diferenças educacionais, pois, no capitalismo, quanto mais isso for decretado, melhor será para esse sistema, visto que as divergências de classe continuarão a ser promulgadas historicamente e que “[...] a classe dominante não tem interesse na manifestação da verdade já que isso colocaria em evidência a dominação que exerce sobre as outras classes.” (SAVIANI, 1988, p. 97). Sendo assim, a mudança só poderá ser estabelecida quando professores e estudantes tiverem consciência das suas condições sociais.

Devo, então, buscar na realidade escolar o suporte para a escolha dos conteúdos que possam gerar a promoção humana, e respaldar nos conteúdos o acesso dos estudantes ao conhecimento que só se faz no ambiente escolar, conhecimento esse: científico, filosófico e artístico. Como coloca Galvão *et al.* (2019, p. 58):

O conceito de educação como mediação em Saviani é a expressão da particularidade da relação entre indivíduo singular e gênero universal humano, cabendo ao trabalho educativo a função de possibilitar aos indivíduos a apropriação dos conhecimentos mais desenvolvidos na história da humanidade relativos às ciências, às artes e à filosofia.

Para que a mediação em sala de aula ocorra, é necessário, pois, problematizar os saberes e instrumentalizar os estudantes. Para isso, retomo objetivamente os

conceitos que percebo na pedagogia histórico-crítica necessários para elaborar esse conhecimento sistematizado na educação pública. Tomo os conceitos de Saviani (1988), no que trata a questão da marginalização do ensino destinado à classe popular. Saviani (2013), ao elucidar pontos que não ficaram claros no texto de 1988, fornece três tarefas para o entendimento da aplicação da pedagogia, e em Saviani (2013), ao tratar do contexto da educação pública brasileira, o autor o esclarece em quatro pontos para a apropriação desses conhecimentos, dada a sua realidade precarizada.

Para que a socialização do conhecimento se efetive e a educação aconteça para a promoção humana, Saviani (1988) evidencia momentos de mediação do ensino, são eles: problematização, instrumentalização e catarse. Todos inseridos na prática social. Ao elencar e explicar cada um desses momentos que devem se imbricar no trabalho pedagógico, Saviani (1988) primeiramente se refere a eles como passos, mas, ao findar do capítulo, explica que são momentos ao esclarecer que, “Em lugar de passos que se ordenam numa sequência cronológica, é mais apropriado falar aí de momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico.” (SAVIANI, 1988, p. 84). O processo é feito por momentos articulados, pois se eu seguisse passos sequenciados estaria concebendo o ensino como uma receita e não consideraria os diferentes níveis que os estudantes apresentam em sala de aula, e muito menos seu contexto sócio-histórico, eu estaria mecanizando o ensino.

Como prática social inicial, compreendo, segundo o autor, que o ponto de partida é o que os estudantes já adquirem de forma imediata e empírica, não intelectualizada, como ser social. Compreender através da análise esse ponto garante que o contexto social do estudante concreto seja assumido como parte integrante dos conteúdos e da metodologia escolhida a partir de uma leitura mais crítica e aguçada feita por mim, professora, que também estou inserido nessa prática. Galvão *et al.* (2019, p. 113) enfatizam que:

[...] tais momentos do método pedagógico articulam-se dialeticamente no trabalho educativo de modo que o ponto de partida do trabalho educativo para a pedagogia histórico-crítica é a prática social, concebida enquanto prática humana universal, ou seja, enquanto prática humano-genérica historicamente produzida e socialmente acumulada.

A problematização seria o processo que leva da prática até a teoria para um posterior retorno à prática, o princípio da *práxis*. Na problematização, espero encontrar

as questões que devam ser levantadas durante a teorização para fazer uma escolha justa dos conteúdos a serem transmitidos aos estudantes. Saviani (1988, p. 80) define como “[...] detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar.”. Para tal, eu devo ter um diagnóstico da realidade para escolher os conteúdos de forma que sejam relevantes para a promoção humana e a transformação social.

A instrumentalização seria o momento da apresentação de repertório para os estudantes e, nesse momento, serão transmitidos a eles o que foi produzido pela humanidade, relacionando-os com a prática social, “[...] trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social.” (SAVIANI, 1988, p. 81). Esses conhecimentos, já há muito arraigados nas elites, ao serem acessíveis às camadas populares, podem gerar a transformação social e o entendimento acerca das explorações sofridas dentro de uma sociedade capitalista de classes.

A catarse seria a incorporação dos estudantes nesses conhecimentos para que ele chegue ao último passo, que é a prática social final, uma ascensão para a igualdade, a mesma prática modificada pelo acesso ao conhecimento, um transcender no ensino.

Saviani (2013) apresenta alguns desafios para os professores. O primeiro é que cabe ao professor identificar o que há de nuclear e específico na sua área de ensino e “[...] formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente” (SAVIANI, 2013, p. 8), eliminando o que é secundário ou imposto por políticas públicas. Segundo ponto, seria o de desenvolver didática e metodologicamente formas de traduzir o saber científico em saber aplicável em sala de aula, um saber sistematizado. Por último, desenvolver maneiras para que os alunos não apenas aprendam o conteúdo de forma rasa e mecânica, mas que entendam como ele foi produzido historicamente.

Saviani (2013) analisa a situação da educação pública brasileira e apresenta quatro necessidades para se atingir o real objetivo educacional: a promoção humana. A primeira é a educação para subsistência, como o homem pode tirar proveito do pouco que tem e encontrar nesse meio formas de sobreviver. Segunda, a educação para a libertação, ou seja, mesmo dentro da sua realidade “precarizada”, buscar opções para ampliar a sua visão de mundo e talvez instituir novas formas de liberdade. A terceira é educação para a comunicação, reconhecer a si e ao outro no sistema e

gerar instrumentos para a comunicação social. Por último, a educação para a transformação, a educação como elemento transformador social do homem.

A aprendizagem dos conteúdos escolares é condição para o desenvolvimento do pensamento e, nesse sentido, faz-se necessária a apropriação dos conhecimentos não-cotidianos, a apropriação dos sistemas de signos e dos conceitos mais complexos produzidos pelo trabalho intelectual da humanidade. (SACCOMANI, 2016, p. 90)

Ressalto que a educação se dá através dessa tomada de conhecimento dos condicionantes sociais a partir dos conhecimentos constituídos historicamente pelo homem e sistematizados em saber escolar. A arte, assim como a educação, tem como seu objeto de trabalho o sujeito e a sua humanização. Entendo, pois, que a pedagogia histórico-crítica preconizada por Saviani (1988) me leva a pensar em uma sistematização do ensino que estabeleça o que é necessário para a democratização do conhecimento para as camadas populares, mas, dentro dessa perspectiva, defendo que é pelo saber artístico que o homem adquire uma perspectiva mais ampla de si e do outro, conseguindo compreender e representar a realidade que o cerca.

A arte com especificidade nas artes visuais e no ensino da fotografia faz com que o estudante possa conceber um segundo olhar para as suas condições sociais a partir dos novos conhecimentos estéticos.

Há relevância do ensino sistematizado de arte para as camadas populares. De que outra forma os estudantes poderão transformar sua realidade, se não projetarem a ela um olhar consciente? Olhar esse que, através da crítica artística, é concebível. Um olhar o mundo por outro viés, interpretá-lo e representá-lo a partir do saber e fazer artístico, isso gera a consciência tão necessária, anterior e posterior ao fazer artístico. Devo insistir na primazia da ideia de que a apresentação de repertório artístico para os estudantes, a instrumentalização devida, é necessária, pois o homem se forja no trabalho. O mundo atual é focado na sua força laboral, que pouco tem de saber sensível e criador. Para Vazquez (2011, p. 47), “A concepção de arte como atividade que, ao prolongar o lado positivo do trabalho, evidencia a capacidade criadora do homem, permite ampliar suas fronteiras até o infinito, sem que a arte se deixe aprisionar.”. É pela arte, assim como pelo trabalho, que o homem pode transformar a natureza, criando uma nova realidade estética, crítica e humana.

A arte na educação vem, então, com essa intenção de retirar o homem de suas amarras sociais, de entregar a ele o que foi desenvolvido de sensível ao longo da

humanidade. O que representava em suma o ser social, agente, atuante e revolucionário, pois, “[...] quando a escola não cumpre o seu papel de socializar aos filhos da classe trabalhadora as máximas conquistas do gênero humano, está negando-lhes a plena humanização.” (SACCOMANI, 2016, p. 92). É necessário, pois, que eu apresente a arte no seu contexto histórico e social, mas que também desenvolva o domínio da técnica e proponha a expressão para que o estudante possa entender o seu pertencimento à história e conceba a apropriação do que socialmente foi lhe negado, produzindo e sendo agente da sua promoção social como indivíduo.

Cada indivíduo, então, em um primeiro momento, na sua prática social inicial, interpretará a arte de acordo com os seus conhecimentos primários, mas o próprio contato inicial com a obra visual suscitará nele uma nova visão acerca da sua realidade, dada a forma que a sociedade é representada nas mais diversas formas. Kossoy (2016, p. 46) afirma que “Nosso imaginário reage diante das imagens visuais de acordo com nossas concepções de vida, situação socioeconômica, ideologia, conceitos e pré-conceitos” (KOSSOY, 2016, p. 46). Mas, decorrente dessa reação, há humanamente uma reflexão e uma relação simbólica é estabelecida.

Entendo, portanto, que, através de uma sistematização do conhecimento em artes visuais, eu possa construir nos estudantes uma visão consciente sobre a realidade que estão inseridos e, conseqüentemente, conseguir produzir no sentido ideológico a fomentação de criações artísticas visando a sua transformação. Mas tudo isso só é possível através da tomada de consciência, do enxergar além dos muros da escola e do entendimento, através da interdependência entre teoria e prática, dos instrumentos necessários para representar essa realidade que artisticamente incomoda, acalenta, revoluciona, liberta e faz pertencer, podendo lhes devolver a capacidade de olhar.

Concluo, pois, que, como professora, devo entender o meio em que trabalho, seja no âmbito nacional, seja no âmbito escolar, eu devo entender a proveniência dos estudantes e suas condições sociais e históricas para, só assim, ter uma visão dos conteúdos que devem ser transmitidos em sala de aula. Para tal, devo usar o conhecimento sistematizado e vivo, como tece Saviani (1988).

Nas condições reais em que a escola está inserida, a arte pode vir como alicerce para uma promoção humana e social, pois possibilita ao estudante um segundo olhar sobre a sua realidade, um olhar crítico e construído a partir do que já foi produzido pela humanidade e vem sendo reproduzido historicamente, quebrando

alienações e amarras sociais. Além disso, afirmo a necessidade da arte nesse panorama para a sensibilização do homem e uma guinada ao seu pertencimento de pele, de ser, de classe, e de lugar. Preciso pensar nos estudantes dentro desse quadro como sujeitos permeados de individualidades que são, decorrentes do contexto social e histórico que vivem, e da apreensão cultural a que têm acesso, para que esses se entendam como autores das mudanças sociais e do coletivo, efetivando-se ativamente na sociedade.

Considerando uma base pedagógica crítica, é necessário que eu tenha total entendimento desse sujeito concreto e das vertentes que cerceiam a escola para que, de fato, o ensinar se torne um ato político e efetivo, diminuindo a marginalização e almejando, de forma objetiva, a transformação social da classe trabalhadora, assim como afirma Fonseca da Silva (2017, p. 38): “[...] o professor deve lançar mão dessas vivências para compreender o presente e educar as crianças das camadas populares para que elas vivam o presente plenamente e tenham seus direitos reconhecidos no futuro.”. Eu, enquanto docente, então, só conseguirei desenvolver a minha aula visando a transmissão e assimilação do conhecimento assim que entender o meio em que a escola está inserida, e os estudantes só serão promovidos humanamente, também, quando se reconhecerem dentro do seu contexto sócio, histórico e cultural. A arte, portanto, permite uma visão de mundo humanizada, tem na educação o papel de reconhecimento da sociedade e de elaboração simbólica de uma segunda realidade, gerando, assim, uma percepção mais ampla da realidade social.

4 PROPOSTA PEDAGÓGICA: UM OLHAR ACERCA DO ESPAÇO

Neste capítulo, eu me comprometo a descrever, aula a aula, a proposta pedagógica desenvolvida com os estudantes do primeiro ano do ensino médio do Colégio Estadual Professor Pedro Carli, proposta essa na qual atuei como professora mediadora de todo o processo e que tomou como base os preceitos da pedagogia histórico-crítica elaborada pelo professor Demerval Saviani, para que, dentro das aulas de artes visuais, fosse vislumbrado o ensino da fotografia de forma sistematizada e efetiva.

4.1 INÍCIO DA PROPOSTA E APLICAÇÃO EM SALA DE AULA

A turma selecionada para a aplicação da proposta pedagógica foi o primeiro ano do turno matutino do Colégio Estadual Professor Pedro Carli. A escolha foi feita por ser a única turma de ensino médio do período da manhã, pois a idade dos alunos poderia auxiliar na concepção de uma visão mais crítica em relação ao ambiente, e também pelo projeto vislumbrar saídas fotográficas. Nesse caso, a organização de adolescentes em saídas escolares seria mais facilitada do que com crianças pequenas. Outro fator que me levou a essa escolha foi que a maior parte da turma foi minha aluna em anos anteriores, o que facilitaria a minha aproximações. Os encontros de preparação para a aplicação do projeto de pesquisa foram feitos nas aulas de artes e tiveram início no segundo semestre.

No início do terceiro trimestre, quando optei pela turma no início do ano, ela tinha 42 alunos na lista de chamada. O número foi diminuindo no decorrer do ano e, no momento da apresentação do projeto, a turma contava com 37 estudantes, sendo que 2 não estavam frequentando e 1 estava em licença para tratamento de saúde, portanto, o projeto começou a ser desenvolvido com 34 alunos. Essa evasão é recorrente no ensino público pela condição socioeconômica dos estudantes e, colocando o foco na escola em que trabalho, nessa turma em específico, havia um grande número de alunos trabalhadores, outros que precisavam cuidar da família para os pais poderem trabalhar, e ainda uma aluna mãe que teve que se ausentar para cuidar da filha. Devo ressaltar que esse fator é agravado pela distorção entre idade e série: havia 14 estudantes com idade entre 16 e 17 anos. A turma aqui referida, encontrava-se em uma sala de aula improvisada que seria o laboratório de

informática. O espaço grande para esse laboratório facilitou as práticas, mas também havia movimentação excessiva dos estudantes entre as carteiras, e esse fato só foi resolvido no início do ano letivo de 2020, quando a turma recebeu uma sala de aula própria. O grupo era agitado, tem dificuldade de prestar atenção nas aulas expositivas e, por esse motivo, essa proposta foi desenvolvida sempre com vistas à prática com retorno à teoria por meio de indagações e discussões, trazendo a concepção histórico-crítica de que o estudante possui um conhecimento desordenado e que, com a mediação do professor, a partir de um processo reflexivo, ele ampliará seu repertório e desenvolverá sua aprendizagem com vistas a um saber mais elaborado.

Tendo em vista essa apresentação a priori da turma, realizada aqui e também na introdução da dissertação, na primeira aula disponibilizada para a pesquisa, o que fiz foi uma apresentação dos principais objetivos do projeto e dos documentos que seriam apresentados ao comitê de ética, o termo de consentimento e o termo de assentimento. Requisitei que levassem aos pais para que assinassem e, em caso de dúvidas, eu estaria à disposição na reunião de entrega de boletins ou nas minhas horas atividade para melhor explicar.

Durante minha explicação, percebi euforia de uns quando falava da possibilidade das saídas fotográficas, alguns ficaram em dúvidas sobre o que aprenderiam e se poderiam vir a ser fotógrafos. – expliquei que esse não era o intuito, mas que, sim, teriam uma visão mais ampla de fotografia no findar do projeto. Essa aula começou e terminou rapidamente, pois o ato de fazer a chamada, entregar documentos e explicar todos os objetivos tomou muito tempo.

4.2 DIÁRIOS

Para acompanhamento e retorno por meio da escrita, de desenhos ou fotografias dos estudantes durante o projeto, propus nessa aula que os estudantes produzissem seus diários, e evidenciei a necessidade de que eles o desenvolvessem a partir do jeito de cada um, da sua singularidade. Esses diários de bordo não tinham a intenção de serem cadernos de artista, mas, sim, de criar um apoio para a coleta de dados, de ser uma possibilidade de eu conhecer como pesquisadora os caminhos que os alunos percorreriam até a escola e a visão que eles estavam tendo do trabalho feito. Expliquei tudo isso aos estudantes, disse que aquele diário seria para registro

pessoal e que eu só os veria ao final de cada processo de produção, e que deles eu nada tiraria ou neles alteraria.

Sendo assim, nessa aula, disponibilizei à turma vários papéis, de diferentes gramaturas e cores, de jornais, quadriculados, com linhas, cansons, fotográficos, que foram adquiridos com recursos próprios, e deixei para eles a função de escolherem os que queriam que estivessem no seu diário. A seleção foi bagunçada e divertida, houve trocas de papéis, acordos para conseguir aquele que eles almejavam. Pedi que dobrassem todas as folhas A4 ao meio e que as outras deixassem do mesmo tamanho ou o mais próximo possível. Empréstimos de régua e tesouras atrasaram o processo. Disponibilizei o perfurador da escola e o processo se tornou difícil visto o grande número de alunos e o estado envelhecido do perfurador.

Sendo assim, separei todos os papéis com o nome dos estudantes em cada um com um clipe e levei comigo para terminar a perfuração. Fiz cada diário como eles haviam deixado, com a ordem dos papéis como eles queriam e com a capa que alguns já tinham feito, com desenhos ou fotografias pessoais. Acrescentei, além do que eles haviam feito, um bilhetinho meu preso a uma fita, uma espécie de marca texto, cada um com uma frase diferente que poderia induzir alguma ação referente ao ato fotográfico e/ou ao espaço que habitam. Durante o processo, imprimi as fotografias que me entregavam e também as tiradas nas nossas caminhadas para que colocassem em seus diários.

Apresento nas figuras a seguir algumas das fotografias dos diários prontos.

Figura 13 – Diários dos alunos



Fonte: acervo da autora (2019).

Figura 14 – Diários dos alunos



Fonte: acervo da autora (2019).

Nas aulas que seguiram, o diário da maioria sempre estava em cima da carteira durante as aulas, e percebi que mantinham registros gerais do que era desenvolvido tanto nas experiências quanto nas aulas em sala e até mesmo nas saídas fotográficas, e que ansiavam pelo momento em que eu entregava as fotografias deles impressas. O processo do diário vai ser mais bem apresentado nas descrições das aulas que seguem, pois entendo que farei uma relação melhor entre forma e conteúdo se o apresentar de acordo com o processo desenvolvido junto às aulas pelos estudantes.

4.3 QUESTIONÁRIOS

Esse encontro foi destinado para a aplicação de um questionário desenvolvido por mim para compreender qual a relação dos estudantes com a fotografia e com o espaço que estudam. Apesar de ter uma ideia pré-concebida de que todos os estudantes fotografavam corriqueiramente sem um objetivo definido e com vistas a fotografias pessoais, entendi necessário o uso do questionário para ter registrada a forma de eles se relacionarem com as fotografias e para, posteriormente, poder problematizar o tema. A aula teve muita conversa, houve várias dúvidas sobre algumas palavras usadas, como “entorno”, que tiveram que ser respondidas de forma individual para não atrapalhar o comprometimento dos demais. Estiveram nessa aula 31 estudantes que responderam ao questionário¹⁹.

Após recebê-los e ler as respostas, percebi que as últimas questões estavam muito explícitas e que não angariaram uma resposta particular e independente, pois já se autorrespondiam ao questionar. Ao findar essa aula, requisitei ao funcionário da escola responsável pelos horários que colocasse as minhas aulas geminadas, visto que o tempo de aulas intercaladas era insuficiente e que o tempo entre uma aula e outra fazia com que os alunos se perdessem no processo. No final da aula, requisitei que cada um me mandasse uma fotografia do caminho da casa até a escola e uma fotografia favorita no grupo do WhatsApp, sem maiores explicações.

¹⁹ No Anexo A, o questionário na íntegra.

4.4 GRÁFICOS

Momento de devolutiva e problematização, a maior parte dos estudantes demonstrou nos gráficos que fotografam todos os dias, a si, aos seus e a paisagens. Questionados sobre o porquê, disseram que é costume ou que gostam de retratar coisas bonitas, quando se arrumam, o *crush* e o céu. Todas as respostas vinham entre risos e brincadeiras. Ao serem questionados se olhavam por onde andavam e os caminhos que percorriam, a maioria falou que não, mas o mais interessante a ser percebido nos gráficos é que, apesar de falarem que não prestam a devida atenção, quando perguntado o que os incomoda, eles listam problemas estruturais do bairro, como a falta de calçada, o cheiro da horta do hipermercado, o conhecido riozinho da bosta. Frente a isso, percebi que, apesar de não focar nesse tema, a estrutura social e econômica do bairro os afeta direta e indiretamente, embora muitas vezes não tenham consciência disso.

Quando perguntados sobre o que fotografariam ou o que acham que merece ser fotografado, as respostas vieram carregadas de lugares turísticos, paisagens, mas nada revela que fotografariam o entorno da escola ou os lugares que habitam. Ainda que em algumas respostas eu percebesse o grafite como algo a ser fotografado, ou seja, que esse resquício humano nas paredes por eles é notado por estarem afinados com essa forma de expressão juvenil, que transita entre o piche e o grafite. Mas alguns citaram a escola e o lugar da merenda, essa referência me chamou a atenção por demonstrar uma importância na vida estudantil. Questionados sobre isso, disseram que o lugar não é bonito, que não tem nada que possa ser fotografado, demonstrando a visão que se tem incrustada de arte e beleza como objeto do aprazível.

As análises dos gráficos²⁰, além de fazerem surgir vários questionamentos, também geraram momentos de silêncio e reflexão. Ao final da aula, vários alunos vieram com o celular mostrando fotografias, falando: olha profe eu tenho essa foto diferente! Viu esse ângulo? Olha, também fotografei esse lugar, conhecia? Um deles até chegou a me mostrar uma fotografia do próprio riozinho da bosta enquanto eles ali brincavam. Nesse momento, comentei rapidamente sobre a forma como a fotografia está presente no dia a dia e como ela é utilizada como instrumento para

²⁰ Os gráficos estão no anexo B.

gerar lembranças, mas também para enfocar o que é considerado belo, para mostrar um olhar sobre o momento e sobre os espaços percorridos.

4.5 ENVELOPES

Esse encontro foi dividido em dois momentos, o primeiro, uma espécie de jogo de adivinhação seguido por perguntas. O segundo com uma análise rápida das fotografias mandadas anteriormente pelos estudantes. O encontro foi gravado para documentação e para que não se perdesse nenhum relato durante o processo.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, eu coletei várias imagens em jornais da cidade, atuais e antigos, revistas de colunas sociais da cidade, cartões postais atuais e antigos, e também fotografias de Boris Kossoy, Vilma Slomp e Barbara Wagner. A seguir, algumas fotografias da artista Barbara Wagner.

Figura 15 – Brasília Teimosa 2005/2007



Fonte: Wagner (2008).

Figura 16 – Brasília Teimosa 2005/2007



Fonte: Wagner (2008).

Imprimi essas imagens em pequenos formatos com o cuidado de retirar qualquer indicação sobre a fotografia, plastifiquei cada uma e deixei um espaço em branco na parte inferior para posterior escolha de títulos para elas.

Pedi que os estudantes se dividissem em grupos de até sete pessoas, cada grupo veio à minha mesa, um de cada vez, e selecionou as fotografias dentro de quatro categorias: artísticas, publicitárias, documentais e históricas. As fotografias, então, foram colocadas, dentro da visão dos estudantes, em envelopes, cada um com os títulos aqui denominados, enquanto aos que aguardavam foi proposto que discutissem em grupo o que achavam que era cada uma das categorias. Esse exercício não tinha o intuito de julgar se os alunos conseguiam colocar as fotografias na indicação correta, mas sim o de entender um pouco melhor a concepção que eles tinham das fotografias que os rodeiam.

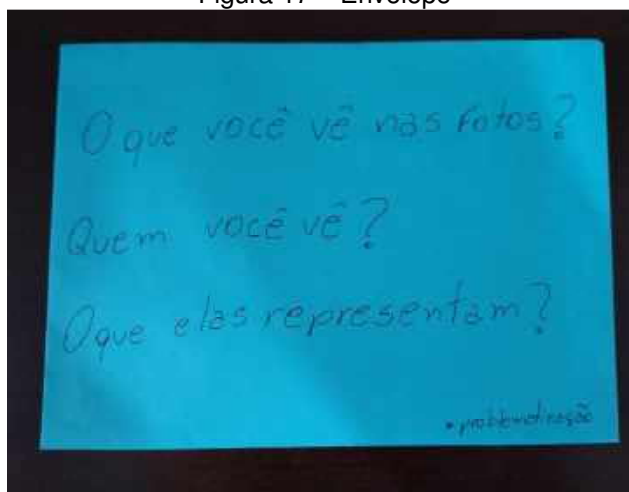
Em um dos grupos, enquanto faziam a seleção, a aluna Isabel me surpreendeu ao questionar: “Professora, mas não é toda fotografia documental, mesmo que seja produzida em estúdio?” – mostrando que já fazia uma relação menos empírica entre ficção e realidade fotográfica. Outros falaram “essa deve ser publicitária, vejam está vendendo!”. Alguns grupos, no entanto, selecionaram a esmo sem se aprofundar no conteúdo que viam nas imagens.

Na sequência do exercício, propus uma roda de conversa, comecei perguntando: “Em alguma dessas imagens, vocês conseguiram ver a vila?”. A resposta da aluna Karla foi a mais impactante: “Aquele barraco lá, aconteceu um assassinato se pá!”. Em sequência, a aluna Alana reiterou: “Tirando a pobreza, profe,

só tem burguês!”. Ainda que alguns não chegassem a uma visão mais ampla das imagens, outros já começaram a evidenciar uma concepção mais crítica.

Na sequência, distribuí as revistas, os cartões postais e os jornais para que passassem entre as carteiras e os alunos tivessem uma visão mais geral sobre o que foi apresentado nos envelopes. Só a partir daí apresentei o último envelope, com as seguintes perguntas: o que você vê nas fotos? Quem você vê? O que elas representam?

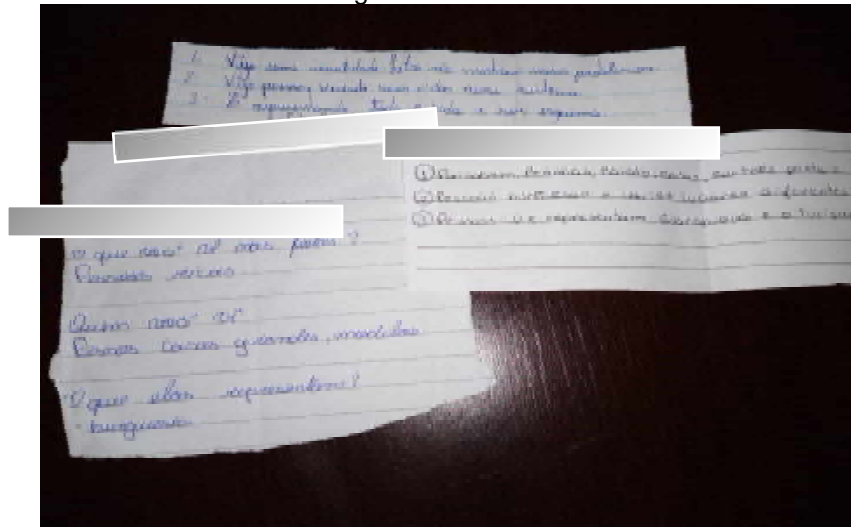
Figura 17 – Envelope



Fonte: acervo da autora (2019).

Pedi que cada um fizesse um bilhete com as respostas e colocasse no envelope. O que obtive foram muitos papéis falando de pessoas, lugares e paisagens ao mesmo tempo em que alguns tomaram uma postura mais crítica, como mostram os bilhetes aqui anexados. É nessa diversidade encontrada nas respostas advindas da problematização que percebi a desigualdade no ponto de partida e pude vislumbrar a possibilidade de igualdade como ponto de chegada. Enquanto uns foram vagos e rasos, outros já estão além na problematização, mas o importante é que todo esse processo faz com que surjam questionamentos acerca do que essas imagens representam e o que podemos produzir a partir desse entendimento. A seguir, alguns bilhetes dos estudantes e o envelope destinado a eles.

Figura 18 – Bilhetes



Fonte: acervo da autora (2019).

Transponho a seguir o que está escrito nos bilhetes para melhor entendimento.

Primeiro bilhete:

1. Vejo uma irrerealidade. Fotos não mostram nossos problemas.
2. Vejo pessoas vivendo suas vidas nesse sistema.
3. E representando toda a vida e seu esquema.

Segundo bilhete:

O que você vê nas fotos? Pessoas ricas.

Quem você vê? Pessoas, casas grandes, modelos.

O que elas representam? Burguesia.

Terceiro bilhete:

1. Paisagens, pessoas, cavalo, casas, cartões postais.
2. Pessoas burguesas e vários lugares diferentes.
3. Pessoas que representam Guarapuava e o turismo.

Após, os estudantes depositarem seus bilhetes no envelope e sentarem novamente. Abordei as questões que poderiam ser analisadas, como, por exemplo, os cartões postais só demonstrarem os centros e os pontos turísticos da cidade, as revistas só apresentarem a elite e os lugares ostensivos que habitam, os jornais, ainda que demonstrem a periferia, sempre o fazem de forma rasa e enfatizando nas muitas

imagens suas mazelas. Demonstrei como na sociedade de consumo as fotografias publicitárias nos mostram uma realidade idealizada e, por último, apresentei brevemente as fotografias de Wagner (2008), que coloca pessoas de uma ocupação em poses publicitárias como uma crítica. Não explanei propositalmente sobre as fotografias de Boris Kossoy e Vilma Slomp, pois essas foram delineadas nas aulas seguintes.

A seguir, apresento as fotografias colocadas em cada envelope. O que noto ser mais relevante de ser destacado nesse processo de seleção é que a maior parte das fotografias sociais de Boris Kossoy foi colocada no envelope para fotografias históricas juntamente com várias fotografias em preto e branco, e muitas fotografias da artista Barbara Wagner foram elencadas como publicitárias. Além disso, percebi que, no envelope das fotografias artísticas, entraram muitas fotografias de lugares turísticos e de estúdio. Isso demonstra que, naquele momento inicial, os alunos ainda não tinham uma leitura crítica nem repertório para compreender as fotografias artísticas e suas críticas sociais, e que a relação da fotografia como registro de lugares belos ainda persistia. Pretendo, no final do processo, reabrir os envelopes e questionar os estudantes do porquê da seleção. Apresento a seleção de envelopes e fotografias organizadas pelos alunos a seguir.

Figura 19 – Envelope – Artísticas



Fonte: acervo da autora (2019).

Figura 20 – Envelope – Publicitárias



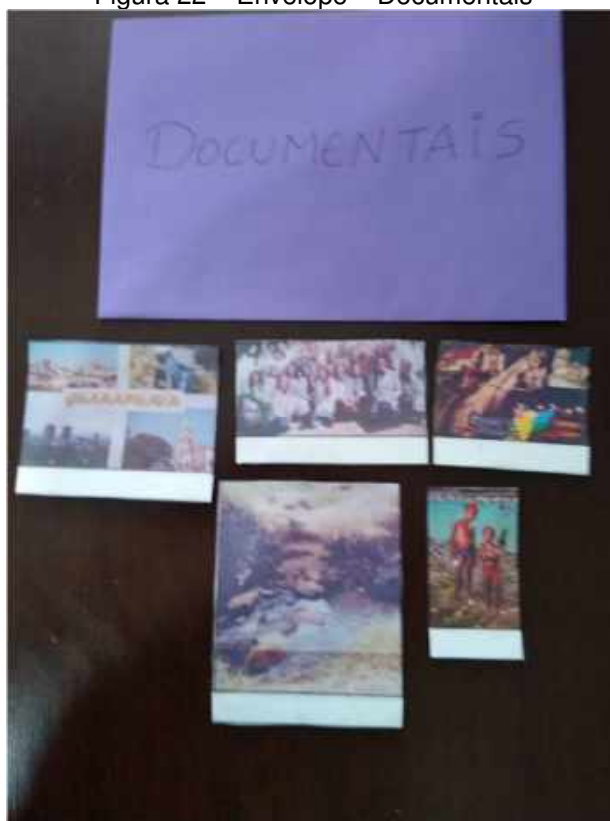
Fonte: acervo da autora (2019).

Figura 21 – Envelope – Históricas



Fonte: acervo da autora (2019).

Figura 22 – Envelope – Documentais



Fonte: acervo da autora (2019).

No restante da aula, projetei as imagens em tamanho maior, as imagens a mim confiadas pelos alunos, dos caminhos que percorreram e as imagens favoritas. Percebi que, ao retratar os caminhos, a maioria registrou as ruas em perspectiva e outra parcela registrou o céu. Ao abrir as imagens favoritas, evidenciei a questão do egocentrismo na fotografia, que aparece desde a invenção da fotografia e a sua relação forte com os retratos. Entre as imagens que recebi dos alunos, havia muitas *selfies*, algumas fotos posadas para fotógrafos e fotografias de familiares (filha, pai, avó). Nesse momento, percebi com a turma que as fotos selecionadas pelos estudantes estavam diretamente ligadas com os relacionamentos afetivos e pessoais. E expliquei, para terem uma visão diferenciada com a fotografia, que a proposta da pesquisa e das saídas fotográficas que seriam feitas era apenas de fotografar lugares, registrar o que há de humano neles, mas deixando de lado a figura humana e, como isso, esse seria um desafio frente à nossa cultura de se autorrepresentar.

A seguir, algumas fotografias enviadas.

Figura 23 – Trajeto – Foto enviada pela estudante Katiane



Fonte: acervo da autora (2019).

Figura 24 – Trajeto – Foto enviada pela aluna Vanderléia



Fonte: acervo da autora (2019).

Figura 25 – Trajeto – Foto enviada pela estudante Patrícia



Fonte: acervo da autora (2019).

Figura 26 – Filha – Foto enviada pela estudante Rose



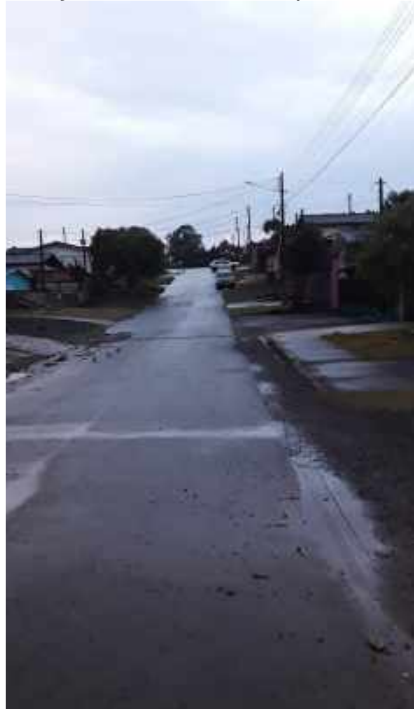
Fonte: acervo da autora (2019).

Figura 27 – Selfie – Foto enviada pela estudante Raquel



Fonte: acervo da autora (2019).

Figura 28 – Trajeto – Foto enviada pelo estudante Diogo



Fonte: acervo da autora (2019).

Figura 29 – Selfie – Foto enviada pelo estudante Alex



Fonte: acervo da autora (2019).

Ficou evidente, pois, após apresentar as fotografias aos alunos para a análise coletiva, que eles têm estabelecida uma relação entre fotografia e afetividade. A estudante Raquel falou: “Tem que mostrar as mina, né, profe?”. A estudante Rose falou horas sobre as muitas fotos que tira da filhinha. Muitos estudantes falaram que tiram fotos diárias de si mesmos, até que uma os agrade. Fiz um fechamento questionando a possibilidade, então, de fotografarem apenas a vila e seus espaços.

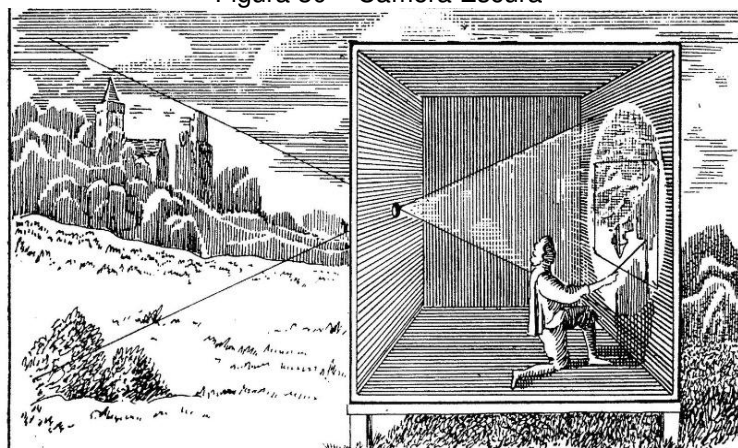
Elaborei a fala discorrendo sobre o fator de poderem encontrar resquícios de beleza nos lugares e também de a fotografia ser um meio de denúncia sobre os

problemas sociais e econômicos da vila, uma forma de mostrar o olhar deles sobre os seus, uma maneira de pertencerem ao lugar que habitam e fazerem o seu entendimento ser visto pelos outros através da linguagem da fotografia.

4.6 INÍCIO DA HISTÓRIA DA FOTOGRAFIA: CÂMERA ESCURA

Benjamin (1931) cita na pequena história da fotografia que desde Leonardo (da Vinci) o homem demonstrava fascínio pelo reflexo da imagem e por sua representação, e, por isso, usavam a câmera obscura para copiar algo que chamasse a sua atenção e desejavam gravar bidimensionalmente. Apresentei para os estudantes o trabalho de Leonardo da Vinci e a câmera obscura por saber da admiração que eles tinham pelo artista e por ter conhecimento de que, em algum momento, já o estudaram na vida escolar. Para tanto, essa proposta se deu nessa vertente de retornar ao princípio da história da fotografia, apresentar aos estudantes o início para que pudessem entender a segunda técnica, que se nutriu ao decorrer da história da necessidade humana de gravar imagens e momentos. Comecei a aula com uma exposição oral do fragmento da história que suscitou a vontade humana de fixar as imagens exteriores no bidimensional tal qual elas se apresentavam, e mostrei imagens de como a câmera obscura funciona e como fica a imagem invertida, conforme na imagem que segue.

Figura 30 – Câmera Escura



Fonte: Kickstarter (2014).

Depois de uma breve explanação, apresentei um tutorial para o desenvolvimento de um protótipo da câmera obscura, requisitei que os alunos se dividissem em grupos de até sete participantes, distribuí para eles o material: uma

folha de papel cartão, uma folha de papel vegetal, um pedaço de papel alumínio e TNT. A aula se desenvolveu tranquilamente, como já havia descrito, quando os estudantes têm a possibilidade de realizar um trabalho prático, eles se concentram mais. Aliado a esse fator, tinham a curiosidade de ver a câmara em funcionamento. Primeiramente, os grupos dobraram a folha de papel cartão preta ao meio e dividiram-na com uma tesoura. Depois, fizeram as dobras com as larguras de uma inversa a outra, até formar duas caixinhas, uma podendo ser inserida dentro da outra. Na parte inferior de uma delas, colocaram o papel alumínio e fizeram um buraco com um lápis, uma caneta ou compasso, na outra, grudaram o papel vegetal. Solicitei que inserissem uma caixa dentro da outra. No local em que olhariam dentro da câmara foi colocado um pedaço de TNT para vedar a entrada de luz e também obter uma imagem mais definida. A turma, então, foi ao pátio e houve uma grande decepção, pois o dia estava nublado e não foi possível ver imagem alguma dentro da câmara. A aula já estava acabando, pois o trabalho é bem detalhado e precisa de tempo para ser desenvolvido. Comuniquei aos estudantes que na aula seguinte faríamos o teste novamente, e que eles poderiam levar as câmeras para casa e, assim que vissem que o dia clareou, tentassem registrar com o celular a imagem ali projetada. No dia seguinte, vários alunos me mandaram fotografias com imagens e até com vídeos coletados. Estavam fascinados, para eles, isso representava uma mágica.

Como no encontro anterior os estudantes não puderam perceber o funcionamento da câmara devido ao clima, o início do encontro seguinte, com aulas cedidas por uma professora da turma, foi destinado a essa experiência. Com sorte, havia um clima de sol a pico, e os estudantes puderam, então, entender o funcionamento e, usando o seu celular, registrar pessoas e espaços dentro da câmara obscura. Com essa atividade, além de entenderem a escrita da luz, também compreenderam a importância do enquadramento.

Algumas imagens que me repassaram e outras que fotografei nos momentos da saída com as câmeras e da produção apresento a seguir.

Figura 31 – Produção da câmera escura



Fonte: acervo da autora (2019).

Figura 32 – Produção da câmera escura



Fonte: acervo da autora (2019).

Figura 33 – Produção da câmera escura



Fonte: acervo da autora (2019).

Figura 34 – Produção da câmera escura



Fonte: acervo da autora (2019).

E na sequência a seguir algumas imagens do interior das câmeras.

Figura 35 – Produção da câmera escura



Fonte: acervo da autora (2019).

Figura 36 – Produção da câmera escura



Fonte: acervo da autora (2019).

Percebi no processo, desde a criação em sala da câmera escura até a saída para o pátio para que fotografassem no interior da câmera, um entendimento dos alunos sobre o reflexo da imagem dentro do aparelho, seja ele: a câmera escura, uma câmera fotográfica e até mesmo o celular, e o fascínio que isso gerou na turma.

4.7 LILIAN BARBON: CIANOTIPIA

Comecei a aula comentando sobre o processo químico que Daguerre desenvolveu com a sensibilização da chapa de cobre para que a imagem fotográfica pudesse ser ali fixada. Expliquei sobre o início da fotografia, a venda de retratos, as fotografias de estúdio e o armazenamento dessas como se fossem relíquias. Para a minha surpresa, alguns estudantes recordaram-se de imagens antigas das casas de avós, fotografias pintadas à mão e emolduradas. Comentei que minha avó e meu padrasto tinham um cômodo na casa só para expor essas fotografias e que mostraria a eles em outra ocasião. Posteriormente, expliquei que uma artista de Florianópolis, a Lilian Barbon, faz um processo de sensibilização da superfície para ser queimada pela luz que me fazia muito lembrar o processo desenvolvido no início da fotografia. Contei a eles que entrei em contato com ela, pois, além de desenvolver a técnica da cianotipia, sensibilização da superfície que carrega esse nome porque, após serem lavadas, suas obras ficam em um tom ciano, também trabalhava em comunidades com oficinas em lugares de menor estrutura social e econômica. Expliquei oralmente como se faziam as misturas dos químicos, esclarecendo que não tinha o conhecimento necessário para desenvolvê-los, tendo, por isso, encomendado os líquidos da artista. Na continuidade, abordei a necessidade de o lugar estar escurecido para desenvolverem a experiência, pois os químicos queimariam com a luz, assim como se faz em um processo fotográfico. A imagem feita pela sensibilização do sol, falei que faríamos em superfície de algodão para não ter a vida curta do papel e que, por isso, o processo demoraria mais, pois teríamos que esperar que os químicos secassem para, só então, lavá-los. Após toda a explicação, percebi que os estudantes ainda não podiam visualizar o que iríamos fazer, portanto, projetei imagens cedidas a mim pela fotógrafa Lilian Barbon de trabalhos que ela realizou junto às comunidades com as obras em azul da cianotipia, algumas das quais apresento a seguir.

Figura 37 – Cianotipia



Fonte: acervo da artista Lilian Barbon (2019).

Figura 38 – Cianotipia



Fonte: acervo de Lilian Barbon cedido à autora (2019).

Figura 39 – Cianotipia



Fonte: acervo de Lilian Barbon cedido à autora (2019).

Após essa introdução, dirigimo-nos para o laboratório de química, o qual possui pias que facilitaram o processo. Eu havia pedido anteriormente que os estudantes prestassem atenção nos seus caminhos e recolhessem, enquanto andassem pela vila, folhas, flores ou outros elementos que os chamassem atenção, e deixassem-nos dentro de um livro para que ficassem planos e facilitasse o processo. Requisitei também que trouxessem tábuas de cortar alimentos como suporte para o tecido, e grampo de roupa para evitar que o tecido voasse com o vento da cidade. Sendo assim, fiz a mistura dos elementos e disponibilizei a eles pincéis para que passassem no tecido de algodão, também já cortados e entregues por mim. Enquanto eles vinham à bancada central, eu explicava que a camada de líquido não precisava ser muito espessa e falava sobre o cuidado ao criar a composição das folhas, que pensassem como se fosse o enquadramento de uma fotografia, que analisassem os elementos antes de os colocarem no tecido. Como havia disponíveis apenas cinco pincéis, eles fizeram isso gradativamente, pintavam, colocavam os itens, saíam para o sol com o cuidado de deixar a porta fechada. Dessa forma, criaram uma rotina organizada dentro e fora do laboratório, enquanto uns pintavam, eu saía para ver os grupos no sol, enquanto uns vinham lavar o tecido, outros saíam. Como todo processo, algumas tentativas foram frustradas e, ao lavar o tecido, nenhuma imagem apareceu. Mas, no final, a maior parte dos cianótipos teve um resultado efetivo e deu para ver nos rostos dos estudantes a surpresa e ouvir nas conversas o entendimento da “mágica” da revelação fotográfica. A seguir, algumas fotos desse processo.

Figura 40 – Cianotipia



Fonte: acervo da autora (2019).

Figura 41 – Cianotipia



Fonte: acervo da autora (2019).

Figura 42 – Cianotipia



Fonte: acervo da autora (2019).

Figura 43 – Cianotipia



Fonte: acervo da autora (2019).

Figura 44 – Cianotipia

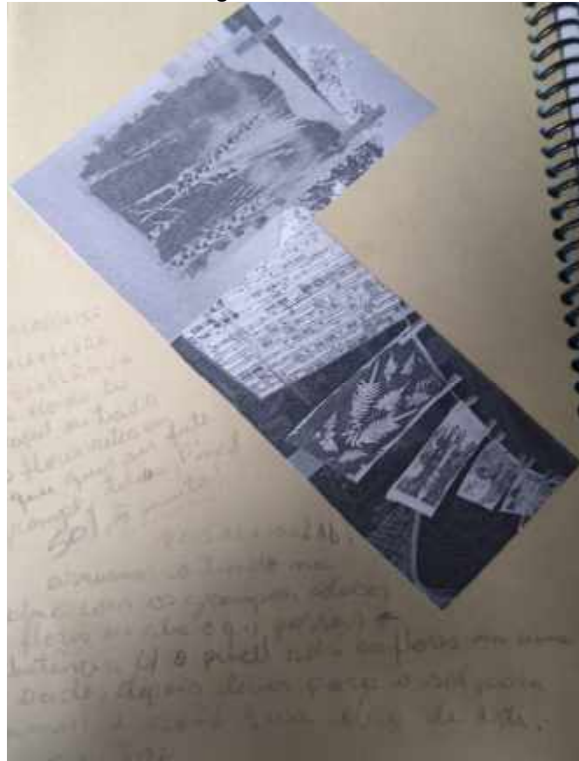


Fonte: acervo da autora (2019).

As imagens aqui apresentadas demonstram um pouco do processo para os alunos criarem os cianótipos e o resultado de alguns trabalhos. Pude notar o cuidado

dos estudantes ao sol para conseguir a exposição e a “queima” da superfície. Também, a lavagem dos tecidos antes do resultado, a divergência de coloração devido ao tempo de exposição e o cuidado na distribuição dos elementos para a composição visual. Os comentários dos estudantes acerca dessa aula podem ser vistos nas anotações em seus diários. Apresento a seguir essas anotações.

Figura 45 – Diário



Fonte: acervo da autora (2019).

Transcrição: “Na sala ou lab. Arrumar o tecido com os grampos, colocar flores [...] passar a substância com o pincel sobre as flores em cima do tecido, depois levar para o sol e sai sua obra de arte.”.

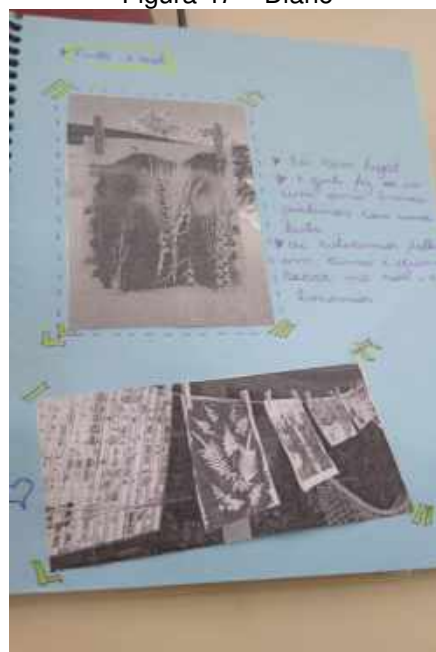
Figura 46 – Diário



Fonte: acervo da autora (2019).

Transcrição de um trecho: “Cianotipia é um procedimento onde utilizamos um pano, cianeto e ferratina também uma planta e um pincel”.

Figura 47 – Diário



Fonte: acervo da autora (2019).

Transcrição: “Tinta e sol. Foi bem legal. A gente faz em um pano branco pintamos com uma tinta. Aí colocamos folhas em cima e deixamos secar no sol, e lavamos.”

Figura 48 – Diário



Fonte: acervo da autora (2019).

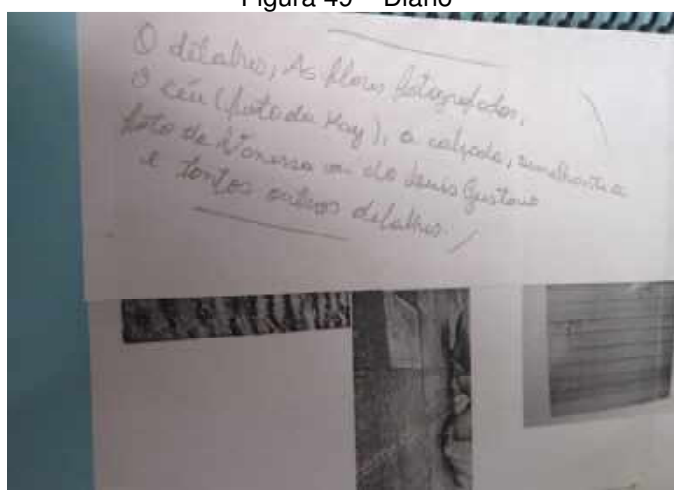
No geral, a aula reproduziu de forma concreta como acontece o processo da fotografia à subexposição e superexposição à luz, todo o processo de sensibilização de uma superfície durante o ato fotográfico, e promoveu uma parcela da experiência de revelação de imagens aos estudantes. O que também percebi através dos diários é que eles compreenderam todas as etapas do procedimento da cianotipia, incorporando esse aprendizado do processo de revelação ao conhecimento fotográfico.

4.8 VILMA SLOMP

Comecei a aula relatando que veríamos obras da artista Vilma Slomp, expliquei que ela foi escolhida por ser paranaense e retratar nas suas fotografias a cidade de Curitiba, e que, mesmo que muitos alunos nunca tenham visitado a cidade, conheciam-na pelos jornais do estado do Paraná via televisiva, e isso geraria um reconhecimento maior por parte deles. Expliquei que a escolhi, primeiramente, pela artista relatar a importância do momento do clique, por abordar a utilização de

máquinas analógicas e pensar muito antes de fotografar, e porque não o faz em grandes quantidades e muito menos a esmo. Igualmente, por ela tirar fotografias do caminho que percorre no seu cotidiano, o que se assemelha com a proposta desenvolvida com os estudantes nesta pesquisa. Mostrei-lhes as fotografias no projetor, disponibilizadas na página da artista, do ensaio **Curitiba Central**, no qual ela fotografa fachadas, caminhos, chãos entre outros detalhes da cidade. Também mostrei fotografias do ensaio **Feliz Natal**, no qual a artista tira fotografias de diversos enfeites de Natal de casas de imigrantes e retrata a delicadeza humana presente nelas. Ao mesmo tempo, passei entre os estudantes o livro desse ensaio da artista para que vissem as fotografias de forma mais próxima. Em seguida, passei um vídeo, também disponibilizado na página da artista, no qual ela fala sobre o processo que percorreu para fazer as fotografias de **Curitiba Central**. Apresento a seguir algumas declarações dos estudantes registradas nos diários, juntamente à colagem das representações das fotografias da artista Vilma Slomp.

Figura 49 – Diário



Fonte: acervo da autora (2019).

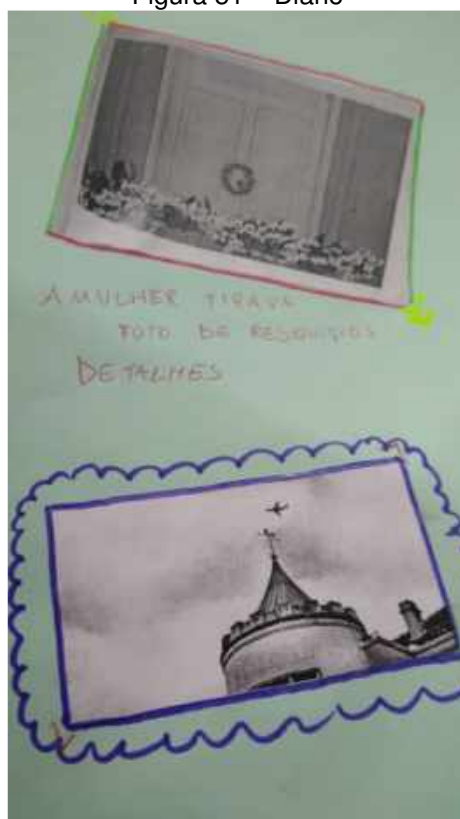
Transcrição: “Os detalhes, As flores fotografadas, O céu (foto da Kay), a calçada, semelhante a foto da Vanessa ou do Luis Gustavo e tantos outros detalhes”.

Figura 50 – Diário



Fonte: acervo da autora (2019).

Figura 51 – Diário

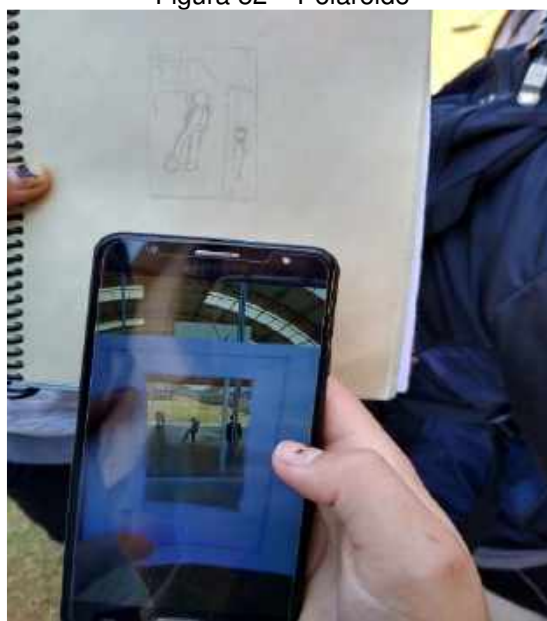


Fonte: acervo da autora (2019).

Percebo pelos registros encontrados nos diários que os estudantes compreenderam a forma de a artista representar e se atentar aos detalhes, e que isso posteriormente foi representado nas fotografias que eles tiraram nas saídas fotográficas seguintes, e ainda que os alunos fizeram uma conexão da poética da artista com as fotografias dos seus colegas.

Após reinquirir sobre a necessidade de se pensar antes de tirar uma fotografia e de questionar-se sobre a realidade, sobre quantas fotos são tiradas até que uma agrade e as muitas possibilidades de manipulações e filtros, alguns alunos falaram que têm tantas fotos que não há espaço de armazenamento que “guente”. Expliquei que no posterior trabalho com a polaroide, essa forma de agir ao se tirar muitas fotografias teria que ser repensada, pois, com essa câmera, não haveria outras chances e o enquadramento deveria ser pensado a priori. Falei que faríamos, então, uma saída pela escola, e eles enquadrariam algo que achassem ter um ângulo diferenciado, que representasse um detalhe do espaço total. Primeiramente, passei as dimensões da moldura que foi feita em sulfite e se assemelhava a uma polaroide (esse modelo foi escolhido, pois a aula seguinte seria a saída com a câmera nesse padrão) para que todos recortassem e fizessem suas molduras. A proposta foi desenvolvida de forma que os alunos enquadrassem um espaço com a moldura e desenhassem em seu caderno o que viam dentro do retângulo. A atividade foi muito bem aceita e desenvolvida. Muitos caminharam pelos espaços da escola com vistas a escolher um detalhe para registro. Alguns tiraram fotos com o celular dentro da moldura para conseguir representar melhor o que viam e seus limites no desenho. Ao finalizar, colocaram suas molduras nos diários junto ao desenho. No final dessa aula, expliquei que, na próxima, faríamos uma saída fotográfica, e pedi que ficassem atentos aos caminhos e aos detalhes, pois essa saída seria feita com apenas uma câmera e cada um teria a chance de tirar apenas uma fotografia. Entreguei uma autorização de saída para que os responsáveis assinassem e pedi que levassem água e passassem protetor solar devido ao clima e à caminhada. A seguir, apresento algumas imagens do desenvolvimento dessa atividade.

Figura 52 – Polaróide



Fonte: acervo da autora (2019).

Figura 53 – Polaróide



Fonte: acervo da autora (2019).

Figura 54 – Polaróide



Fonte: acervo da autora (2019).

Figura 55 – Polaróide



Fonte: acervo da autora (2019).

Figura 56 – Polaróide



Fonte: acervo da autora (2019).

Constatei que essa atividade fez com que os estudantes pensassem sobre como funciona o enquadramento e atentassem mais para o que selecionariam do espaço para desenhar. Reparei que a maioria teve o cuidado de desenhar o que havia registrado, e que também eles utilizaram os diários para o registro da imagem.

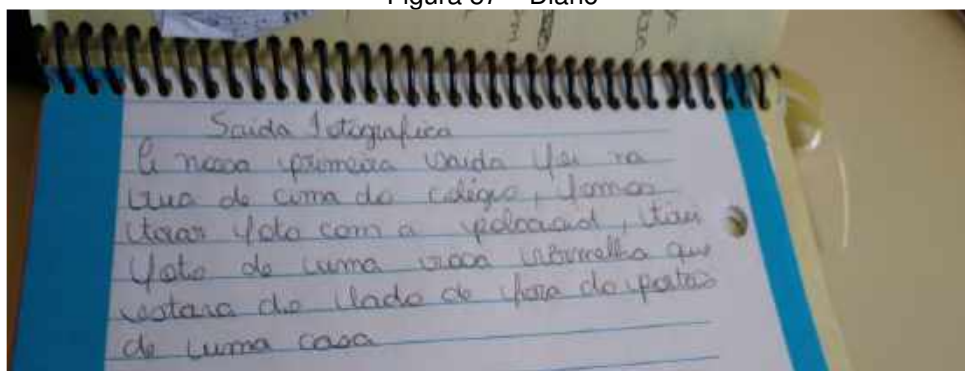
4.9 PRIMEIRA SAÍDA FOTOGRÁFICA: POLAROID

Quando cheguei à sala de aula, os estudantes já estavam eufóricos com a saída e queriam saber como a câmera funcionava. Eu expliquei que tinham que cuidar da iluminação para que a imagem não estourasse ou ficasse muito escura, mostrei que não havia uma tela, então, teriam que olhar no visor e fechar um dos olhos. Como os estudantes não tinham contato com câmeras analógicas e sempre usaram o celular, ficaram curiosos com esses aspectos apresentados. Expliquei que o celular auxilia na iluminação e no foco e que aquela câmera não faria isso, portanto, eles deveriam ter cuidado ao clicar. Chamei a pedagoga para falar com eles sobre o comportamento apropriado durante a caminhada, ouviram atentamente e se responsabilizaram. Reuni o grupo de estudantes, nessa aula estavam presentes 28 deles, e saímos. Perguntei o melhor caminho e eles apontaram o lado que tinha calçada. Essa aula também foi gravada para que eu não perdesse as reações na hora de escrever esse relato. A aluna Evelyne assumiu o papel de filmar o trajeto.

Andamos aproximadamente quatro quadras até que a aluna Karen falou que tentaria fazer o primeiro registro. Até esse momento, eles olhavam atentamente ao redor, e demoraram por insegurança de tirar a fotografia que seria única e por estarem esperando por um lugar ou elemento específico. Enfim, a aluna viu flores brancas, focou e clicou. Nesse momento, todos fizeram um silêncio profundo enquanto a polaroide saía da câmera. A Karen começou a pular e todos ficaram fascinados pelo processo.

A partir daí, o procedimento se intensificou e mais alguns estudantes tiraram fotografias de flores e árvores. Uma aluna achou importante tirar foto do ponto de ônibus onde estava escrito Vila Bela, outra encontrou uma placa onde se lia “não jogue lixo se tiver vergonha”, um aluno encontrou um carro rebaixado e o retratou em meio a sombras, a Vanderleia entrou em um terreno baldio e retratou o “picho”: “Não entre, perigoso”, dois alunos tiraram foto do riozinho da bosta, em ângulos diferenciados, alguns retrataram moradias, outros ficaram frustrados, pois, devido à grande exposição à luz, as fotografias saíram brancas. A saída fotográfica demonstrou o cuidado dos estudantes ao selecionarem seu instante fotográfico e ao olhar para as bonitezas da região. Eles encontraram diversos detalhes dos quais talvez não se atentassem ao caminhar em outras oportunidades. Buscaram enquadrar não apenas o que salta aos olhos, mas também os resquícios dos espaços, aventuraram-se em terrenos, rios e ruas, e voltaram à escola contando a experiência, conversando sobre a vida e com muitos questionamentos sobre quando sairíamos novamente. Alguns relatos sobre a saída podem ser encontrados nos diários.

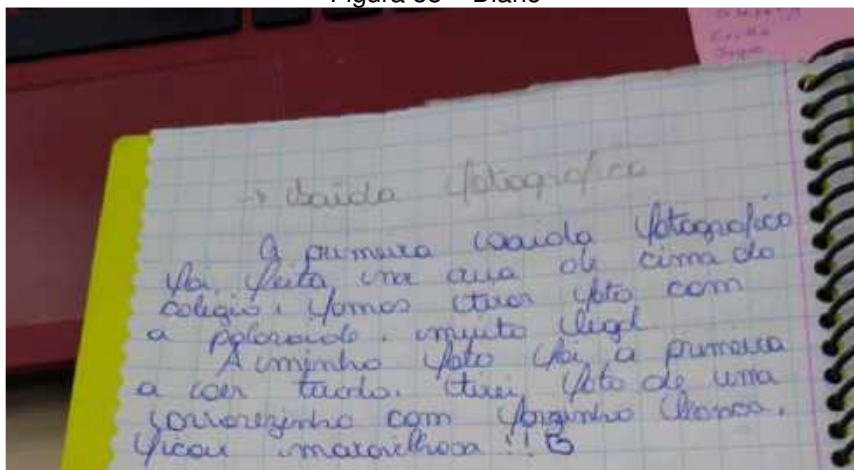
Figura 57 – Diário



Fonte: acervo da autora (2019).

Transcrição: “Saída Fotográfica. A nossa primeira saída foi na rua de cima do colégio, fomos tirar foto com a polaroid, tirei foto de uma rosa vermelha que estava do lado de fora do portão de uma casa”.

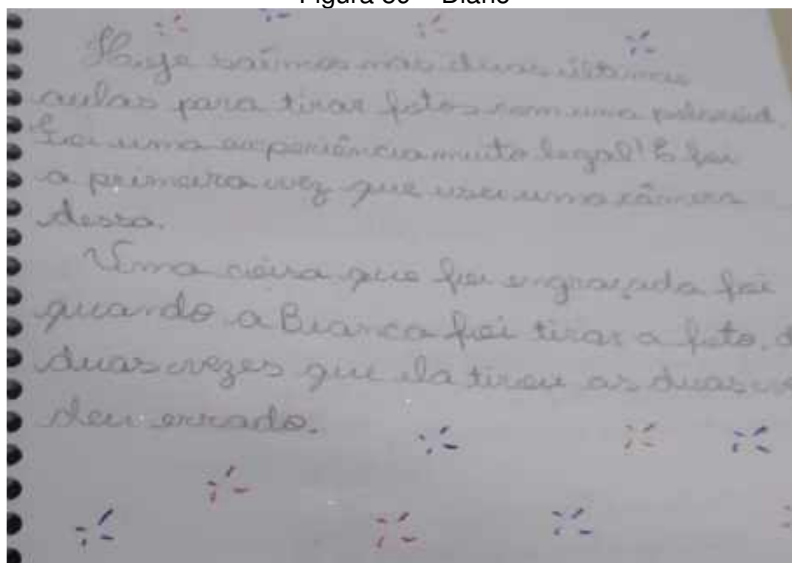
Figura 58 – Diário



Fonte: acervo da autora (2019).

Transcrição: “Saída fotografica. A primeira saída fotografica foi feita na rua de cima do colégio, fomos tirar foto com a polaroide, muito legal. A minha foto foi a primeira a ser tirada, tirei foto de uma arvorezinha com florzinha branca, ficou maravilhosa!!”.

Figura 59 – Diário



Fonte: acervo da autora (2019).

Transcrição de trecho: “Hoje saímos nas duas últimas aulas para tirar fotos com uma polaroid. Foi uma experiência muito legal! E foi a primeira vez que eu usei uma câmera dessa.”

A seguir, apresento registros da saída.

Figura 60 – Polaróide



Fonte: acervo da autora (2019).

Figura 61 – Polaróide



Fonte: acervo da autora (2019).

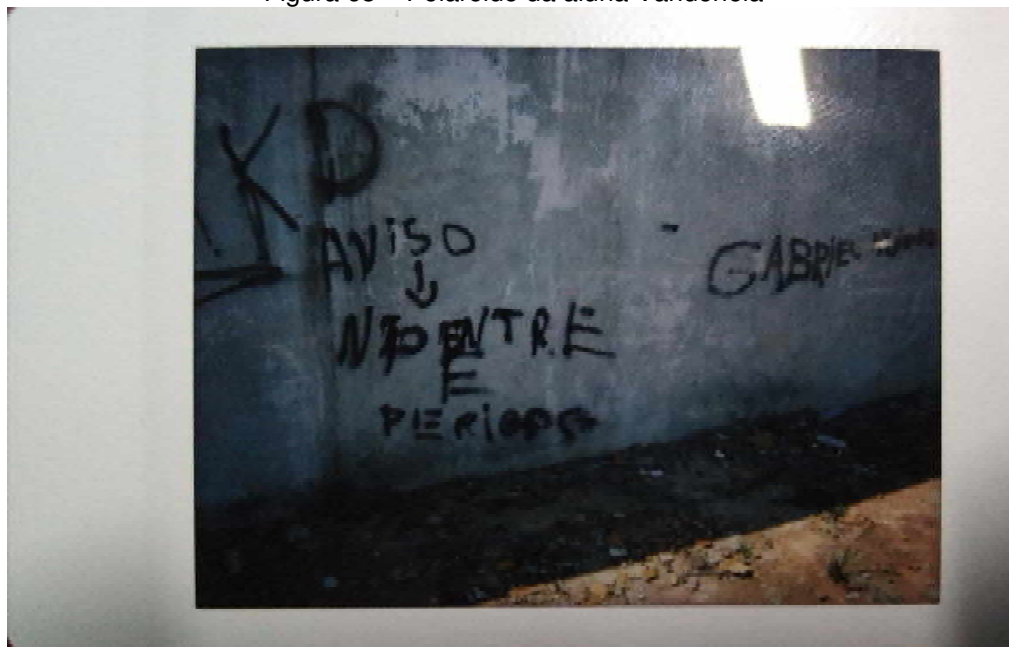
Figura 62 – Polaróide



Fonte: acervo da autora (2019).

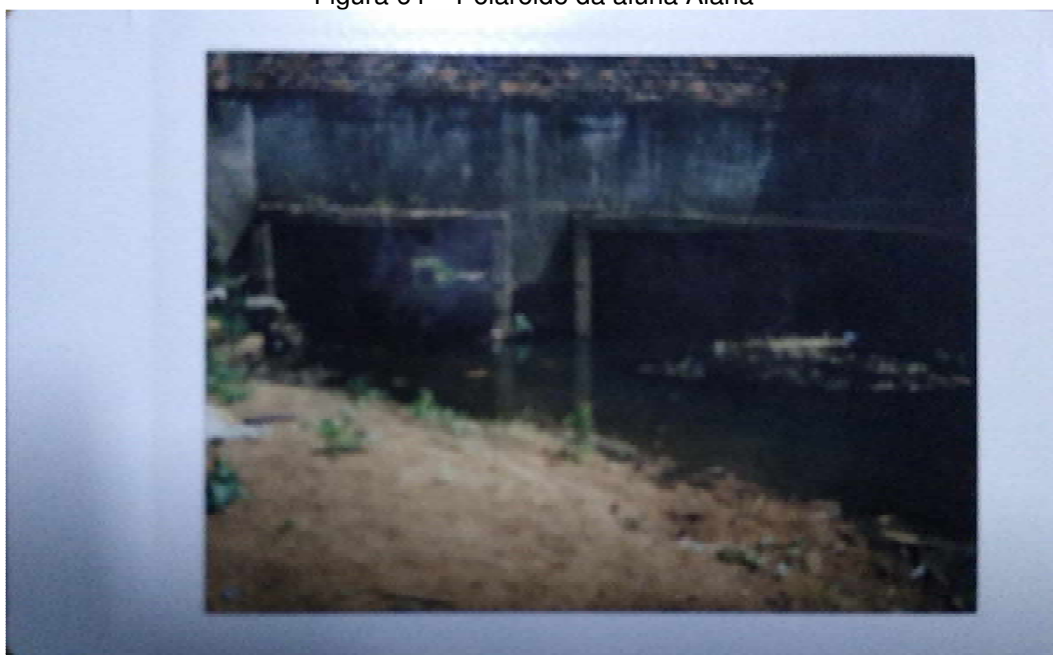
Algumas polaroides citadas no texto são apresentadas na próxima sequência de figuras.

Figura 63 – Polaróide da aluna Vanderleia



Fonte: acervo da autora (2019).

Figura 64 – Polaróide da aluna Alana



Fonte: acervo da autora (2019).

Figura 65 – Polaróide da aluna Bruna



Fonte: acervo da autora (2019).

Figura 66 – Polaróide do aluno Roberto



Fonte: acervo da autora (2019).

Figura 67 – Polaroid da aluna Karen



Fonte: acervo da autora (2019).

A saída fotográfica me surpreendeu não apenas pelo cuidado que os estudantes tiveram em tirar as fotografias, mas pelas narrativas vividas que percorreram todo o processo. Muitos mostraram o ginásio onde praticam esportes, um estudante contou como se acidentou e machucou a mão enquanto andava de bicicleta, outros enfatizaram a situação precária da vila em alguns lugares, e o cheiro do rio que percorre toda a vila incomodou e gerou muitos comentários sobre como isso influencia na vida dos moradores. Percebi, então, nessa saída, que eles já estavam trazendo, para a fotografia, uma posição estética quanto ao enquadramento e, para as conversas, um posicionamento crítico acerca da situação social e estrutural da vila. Os resquícios das obras da Vilma Slomp percebi nas fotografias das fachadas das casas simples, nas flores pelo caminho, mas, também, notei a percepção deles de que o humano poderia ser visto naquela vila em formas diferentes do que nas fotos da artista, assim como fora percebido também por eles nas placas e nos “pichos”.

4.10 BORIS KOSSOY: CARTÕES ANTIPOSTAIS

A aula começou com o passar entre mãos dos cartões-postais que peguei com a minha avó e que retratavam a cidade nos anos 1970, como já explicitiei neste texto. Abordei a visão da elite, que era colocada nesses cartões que apenas demonstravam as regiões centrais da cidade, seus pontos turísticos e obras que mostravam o suposto progresso. Após questionamentos e discussões sobre isso, mostrei os cartões-postais atuais que evidenciam a mesma coisa que os de anos atrás. Indaguei o porquê de não haver registros da periferia e onde estaria a Vila Bela nesse contexto. O primeiro questionamento que surgiu foi: mas quem iria querer retratar problemas? O aluno Wilson falou: “Professora, coisa feia ninguém mostra”, e brincou: “Nunca vieram tirar uma foto minha!”. A aluna Gabriele falou que ninguém olha do outro lado da ponte, e citou um rap.

Instalei o projetor e, enquanto o fazia com ajuda de alguns estudantes, fui explicando sobre a Série Cartões Antipostais, de Boris Kossoy, artista e pesquisador utilizado nesta pesquisa. Nesse cenário, destaquei o intuito do fotógrafo de explicitar e não esconder as questões sociais, como faziam os cartões-postais que eu havia mostrado a eles. Mostrei cada uma das fotografias da série para os estudantes, pedi para que anotassem em seus diários as duas palavras referente a cada fotografia. Apresento a seguir algumas das anotações dos diários.

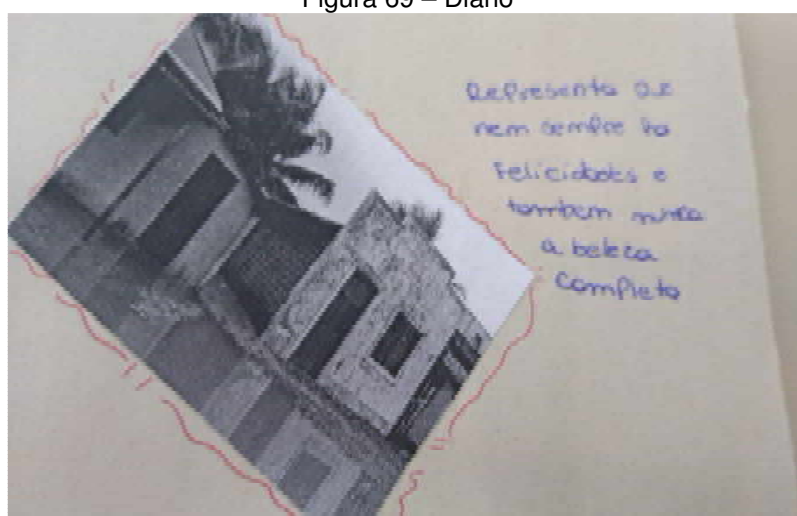
Figura 68 – Diário



Fonte: acervo da autora (2019).

Transcrição: “Nem tudo o que vemos na TV é real. É totalmente diferente. Em meio a tantas felicidades e alegrias existem muita tristeza.”

Figura 69 – Diário



Fonte: acervo da autora (2019).

Transcrição: “Representa que nem sempre há felicidade e também nunca a beleza completa”.

Figura 70 – Diário



Fonte: acervo da autora (2019).

Transcrição: “Representa; que as coisas mais simples são belas; e podem chamar atenção. Representa; a simplicidade de uma criança”.

Figura 71 – Diário



Fonte: acervo da autora (2019).

Transcrição: “O maior da foto quer dizer o poder e a pessoa no canto o povo; Duas casas com a rua alagada”.

Figura 72 – Diário



Fonte: acervo da autora (2019).

Transcrição: “Cartões Antipostais. 1. inundação de uma rodovia; 2. Símbolo da Justiça em Brasília; 3. O grande poder sobre uma pq. [pequena] pessoa; 4. Periferia ou algo assim inundada; 5. Seca e Vegetação seca; 6. Sombreamento da igreja, praia; 7. Falta de estrutura, questionável; 8. Pessoa, carroça, pobreza? 9. Chocante, animais mortos; 10. Pessoa que não é pessoa; 11. Pessoa – Brasília distrito; 12. calçada, pessoas, moço dançando; 13. Casa de pau a pique, onça”.

Os registros encontrados nos diários demonstram pertinentes observações dos estudantes em relação à obra de Boris Kossoy, tal qual demonstram que a partir das imagens fotográficas eles conseguiram adquirir um posicionamento mais crítico sobre as condições sociais da população, a relação de poder, as imagens incorporadas nas mídias. Também demonstraram compreender o fato de existir beleza nas fotografias pela forma que o artista retratou o ambiente precário em relação às condições econômicas.

Nessa atividade, duas imagens em especial chamaram mais atenção dos estudantes, a de uma casa de palafita em que uma onça caminhava em sua direção – muitos queriam saber do porquê de a casa ser assim, outros notaram a presença

de uma pessoa dentro da casa, e questionaram se os animais conviviam em tamanha harmonia com as pessoas naquela região. A segunda fotografia destacada foi a de uma ocupação alagada que eles relacionaram com a ocupação conhecida como “invasão”, presente no bairro e pertencente ao cotidiano dos estudantes. Citaram a presença do bar da Rô²¹ e dos pontos de biqueiras²². Falaram sobre o último alagamento e demonstraram conhecer alguns moradores. Além dessas duas, eles também comentaram especificamente acerca da fotografia em que aparece um portão, mas que não há cerca, e dessa sua contradição, e sobre a do menino com a carroça, o que trouxe a discussão coletiva sobre os trabalhadores de gaiotas²³ e recicláveis – ao falar disso, alguns ressaltaram que quem vive na invasão tem que queimar o próprio lixo por não haver coletas por parte da prefeitura, e que isso gerava um cheiro horrível, e eles imaginavam como era para quem vive naquele local. Falaram sobre a existência no bairro e na cidade das carroças puxadas por cavalos alguns se posicionaram acerca da exploração animal mas também relativizaram com a falta de trabalho para o homem caso se retirasse a tração animal.

As imagens do fotógrafo Boris Kossoy que mais suscitaram reflexões são apresentadas a seguir.

Figura 73 – Sem título, Série Cartões Antipostais



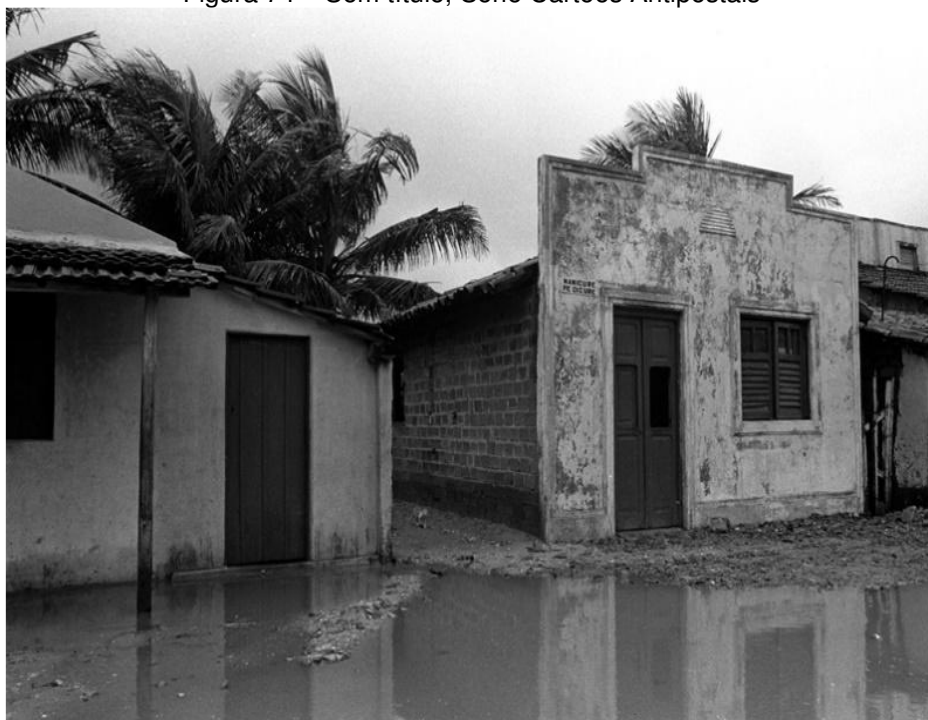
Fonte: Kossoy (1972).

²¹ Local de prostituição presente na vila.

²² Locais destinados à venda de drogas, conhecido também como bocas.

²³ Transporte com tração humana para coletar recicláveis.

Figura 74 – Sem título, Série Cartões Antipostais



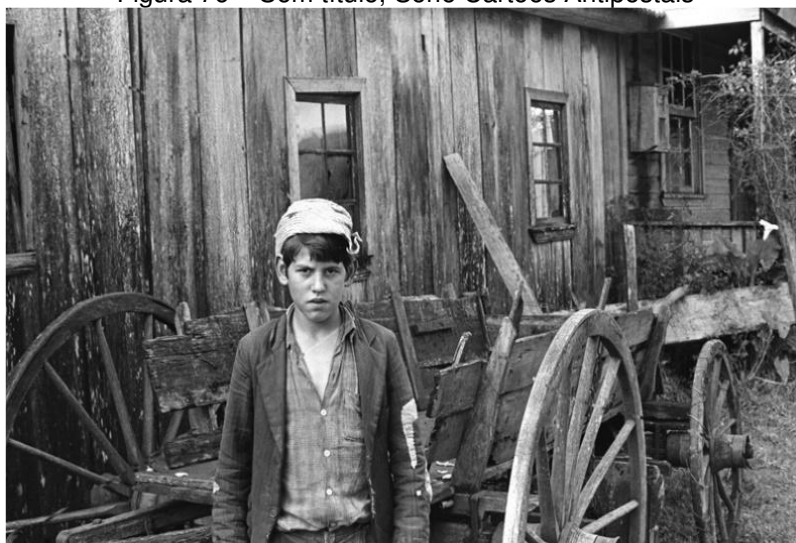
Fonte: Kossoy (1972).

Figura 75 – Sem título, Série Cartões Antipostais



Fonte: Kossoy (1972).

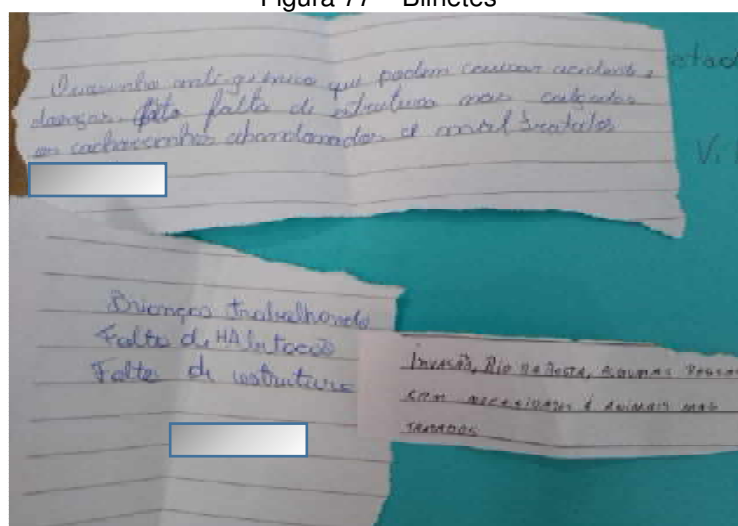
Figura 76 – Sem título, Série Cartões Antipostais



Fonte: Kossoy (1972).

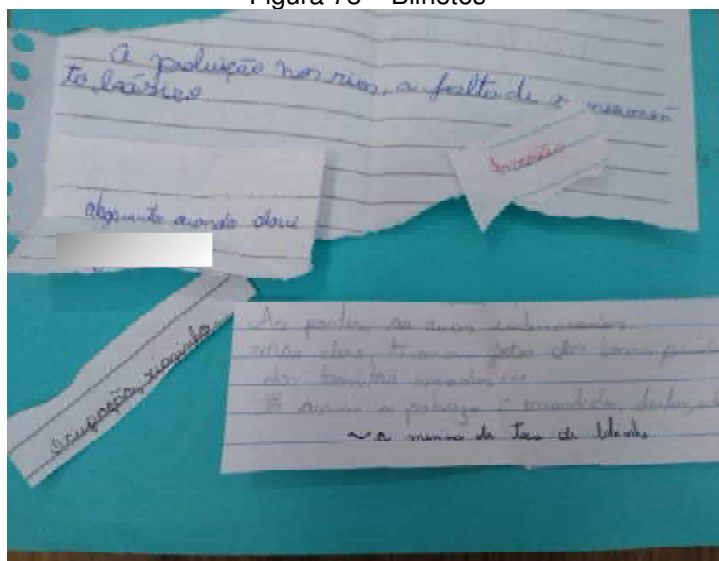
Depois desse momento de discussão e análise das fotografias, propus para que respondessem a seguinte pergunta, colocando a resposta dentro de um envelope: quais lugares seriam retratados nos cartões antipostais da Vila Bela? A maior parte das respostas repetiu os mesmos lugares, que foram: o riozinho da bosta, o mercado Dallpozzo, a invasão, o CAIC (antigo prédio da escola) e a Associação Esperança. Expliquei, então, que faríamos o trajeto por esses lugares na nossa saída fotográfica da próxima aula. A seguir, apresento algumas das respostas.

Figura 77 – Bilhetes



Fonte: acervo da autora (2019).

Figura 78 – Bilhetes



Fonte: acervo da autora (2019).

Apresento a seguir algumas transcrições desses bilhetes.

- O riozinho anti-higiênico que podem causar acidente e doenças, falta de estrutura nas calçadas os cachorrinhos abandonados e maltratados
- Crianças trabalhando. Falta de Habitação. Falta de estrutura
- invasão, rio da bosta, algumas pessoas com necessidades e animais mal tratados
- A poluição nos rios, a falta de saneamento básico.
- Alagamento quando chove
- Ocupação, riozinho.
- Invasão
- As pontes, as ruas emburacadas
- E assim a pobreza é escondida, disfarçada

Mas, claro, e inclusive pelo último bilhete transcrito, percebi que os alunos tiravam fotos dos bons prédios e das bonitas sacadas também.

A partir desses bilhetes, pude notar que, apesar de, a princípio, eles dizerem que não prestavam muita atenção ao caminho que percorriam até a escola, a falta de estrutura do bairro os incomodava, e eles conseguiram, através desse incômodo, fazer uma relação com as obras de Boris Kossoy, entendendo que esses lugares não estariam representados nos cartões-postais da cidade.

4.11 SAÍDA FOTOGRÁFICA: CARTÕES ANTIPOSTAIS DA VILA BELA

Aula destinada à saída fotográfica e a caminhar pelos espaços da vila escolhidos pelos estudantes. Antes de sairmos, expliquei que, como iríamos passar

por pessoas, no supermercado e em moradias, tínhamos que ter ética na hora de fotografar, e que, em caso de moradias, educadamente, deveríamos pedir autorização, caso achássemos que poderia ser uma atitude invasiva. E ressaltai que deveriam andar em grupo e cuidar-se durante todo o trajeto. Começamos pelo lugar que era mais perto, o que é chamado de “riozinho da bosta”, que é uma espécie de rio para onde todo o esgoto da vila é desviado. O riacho a céu aberto apresenta odor intenso e passa atrás do muro da escola e por perto de várias moradias. Fomos até lá, alguns alunos tiraram foto de cima, outros desceram para ter outro ângulo. O sol estava a pino, então, algumas fotos estouraram devido à grande iluminação, mas o ponto central dessa parte da caminhada foi que avistamos muitos ratos e ratazanas, e pudemos coletivamente questionar as condições insalubres das moradias perto do rio e também da escola.

Seguimos, então, para o supermercado da vila local, onde grande parte da comunidade trabalha, alunos e familiares, e que também serve como lugar de passeio para os estudantes. O supermercado é proprietário das hortas que fazem parte do terreno da vila e, por isso, é motivo de grande reclamação, por causa do intenso cheiro dos produtos que são utilizados nela – a horta fica localizada na lateral da escola.

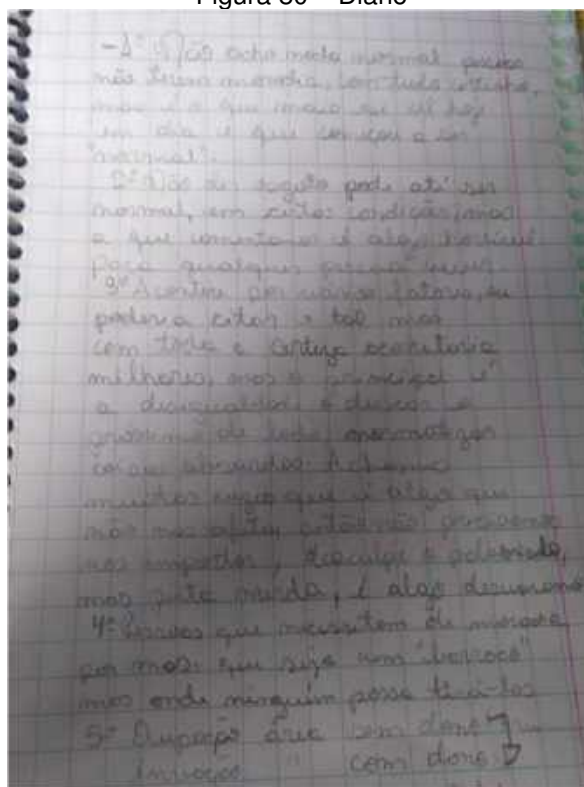
Acerca dessa saída, alguns estudantes escreveram nos seus diários o que apresento nas figuras a seguir.

Figura 79 – Diário



Fonte: acervo da autora (2019).

Figura 80 – Diário



Fonte: acervo da autora (2019).

A seguir, transcrevo trechos do texto da Figura 80.

- 1º Não acho nada normal pessoas não ter moradia, com tudo certinho, mas é o que mais se vê hoje em dia e começou a ser "normal".
- 2º Não ter esgoto pode até ser normal, em certas condições, mas a que comentamos é algo horrível para qualquer pessoa viver.
- 3º [...] mas o principal é a desigualdade, o deixar o próximo de lado normatizar coisas absurdas. Achamos muitas vezes que é algo que não nos afeta, então não precisamos nos importar[...] é algo desumano.
- 4º Pessoas que necessitam de moradia por mais que seja um "barraco" mas onde ninguém pode tirá-los
- 5º Ocupação – área sem dono; invasão – área com dono

Nesses trechos dos diários, pude perceber o impacto que teve o olhar mais atento voltado para o local que eles passam diariamente através da fotografia, o quanto isso impactou, gerou revolta, preocupação, propiciou vontade de denúncia e fez com que eles pesquisassem e fossem atrás de adquirir um conhecimento além da superfície.

Chegamos ao mercado e o grupo se separou, cada um fotografando o que mais chamava a atenção no dia de trabalho do mercado. Reunimo-nos no estacionamento e retornamos à escola, já analisando as fotos nos celulares, que, posteriormente foram enviadas para mim via WhatsApp.

Percebi no final dessa saída, analisando as imagens, o cuidado maior na seleção delas, extensas reclamações sobre a iluminação dizendo que não conseguiam retratar a imagem como a estavam vendo, que ou ficava clara demais ou perdiam o fundo, e que tirar fotografias com o intuito de pegar o céu era impossível. Então, também percebi uma noção deles de interferência da luz sobre a imagem, mas, principalmente, percebi os posicionamentos muito críticos acerca do espaço e uma vontade de encontrar fotografias que, ao mesmo tempo, demonstrassem a realidade, só que de forma estética.

Faltou tempo para completarmos o percurso, portanto, as próximas aulas foram destinadas a priori à análise das fotos e, posteriormente, a mais uma saída, na qual foi combinada uma parada para o almoço na panificadora da vila para que continuássemos a saída à tarde. Algumas fotografias dos estudantes dessa primeira saída foram nomeadas pelos próprios fotógrafos, como demonstro nas figuras a seguir.

Figura 81 – Fotografia do aluno Wilson, Rio poluído



Fonte: acervo da autora (2019).

Figura 82 – Fotografia da aluna Suelen, Riozinho



Fonte: acervo da autora (2019).

Figura 83 – Fotografia da aluna Eveline, Área 51



Fonte: acervo da autora (2019).

Figura 84 – Fotografia do aluno João, Amor de aço



Fonte: acervo da autora (2019).

Figura 85 – Fotografia do aluno Diogo, A horta



Fonte: acervo da autora (2019).

Figura 86 – Fotografia da aluna Suelen, Floresta misteriosa



Fonte: acervo da autora (2019).

Antes de sairmos, mostrei novamente as obras de Kossoy (1972), evidenciando a clareza e o recorte das imagens, da história narrada em cada uma, a relação entre ficção e realidade que a fotografia causa, assim como as questões sociais nelas evidenciadas. Ressaltei que, a partir de uma análise superficial das imagens, percebi alguns problemas com a iluminação e com o foco. Pedi a atenção deles com esses detalhes, também requisitei para que ficassem atentos ao caminhar e a outros detalhes que pudessem aparecer pelo caminho. A primeira parada que fizemos foi na escola antiga, o CAIC. A visita foi intercalada com entusiasmo, saudade, poses para retratos, lembranças e conversas nostálgicas.

Logo após, passamos pela associação esperança que estava fechada e, em conjunto com os estudantes, decidi não voltar a essa instituição por entender que sua construção e os segmentos não apresentavam qualquer narrativa relevante ao tema, por representar um espaço único sem uma narrativa mais complexa.

Seguimos para a “invasão”, e a relação com o percurso foi a mesma que percebi anos atrás, quando houve a invasão da gangue no colégio, como já narrei no texto. Alguns alunos ficaram com medo de caminhar pela ocupação e, por isso, ficaram na escola, enquanto outros encontravam casas de conhecidos e divagavam sobre histórias vividas naquele espaço, e ainda uns foram deixar a mochila em casa por estarem perto de sua moradia. As contradições de olhares acerca desse lugar da

vila ficaram evidenciadas entre cliques tirados e conversas trocadas. Houve também vários comentários sobre as condições de vida na vila, como a existência do esgoto a céu aberto, as privadas como nos tempos antigos, a quantidade exorbitante de lixo e o tráfico existente no local. Houve conversas com moradores/conhecidos/amigos.

Percebi, nas imagens tiradas nessa saída fotográfica, uma mudança qualitativa na forma de fotografar. Os estudantes buscaram outros ângulos, recorreram à diferença de focos e enquadraram detalhes extraordinários pelo caminho. Eles se atentaram não apenas para o cenário em geral. Alguns se abaixaram e pegaram a estrada de chão, enquadraram grades e o cenário apareceu desfocado no segundo plano. Encontraram objetos, sofás, bonecas e geladeiras em lugares não corriqueiros. Subiram em postes e fizeram o céu integrar o espaço.

Das fotografias de Kossoy (1972), perceberam os detalhes evidenciados pelo artista soltos no próprio espaço a ser fotografado. Acredito que haja incutido nas fotografias o foco sobre o social, assim como a carroça foi vista na gaiota, a cadeira vazia em um sofá queimado, o portão sem grade na grade dos recicláveis, o chão alagado nas pedras secas do caminho, a onça indo até a moradia, o cachorro atrás de alimento... Enfim, eu poderia fazer aqui várias conexões acerca das relações que eles fizeram com o seu olhar através das lentes da câmera, mas o que ficou evidente nessa saída foi um olhar bem mais atento, mais crítico e mais estético. Eles encontraram enquadramentos em meio ao caos.

Figura 87 – Fotografia da aluna Vanderleia, sem título



Fonte: acervo da autora (2019).

Figura 88 – Fotografia da aluna Vanderleia, Inspire



Fonte: acervo da autora (2019).

Figura 89 – Fotografia do aluno Vinícius, Natureza selada



Fonte: acervo da autora (2019).

Figura 90 – Fotografia da aluna Raquel, sem título



Fonte: acervo da autora (2019).

Figura 91 – Fotografia da aluna Katiane, sem título



Fonte: acervo da autora (2019).

Figura 92 – Fotografia do aluno Valter, sem título



Fonte: acervo da autora (2019).

Figura 93 – Fotografia da aluna Eduarda, sem título



Fonte: acervo da autora (2019).

Figura 94 – Fotografia da aluna Raquel, sem título



Fonte: acervo da autora (2019).

Figura 95 – Fotografia do aluno Marcelo, sem título



Fonte: acervo da autora (2019).

Figura 96 – Fotografia do aluno Vinícius, sem título



Fonte: acervo da autora (2019).

Figura 97 – Fotografia da aluna Alana, sem título



Fonte: acervo da autora (2019).

Figura 98 – Fotografia da aluna Alana, Gaiotinha



Fonte: acervo da autora (2019).

Figura 99 – Fotografia da aluna Gabriele, sem título



Fonte: acervo da autora (2019).

Os registros da saída fotográfica demonstraram que, no decorrer do processo e da caminhada, os estudantes ficaram mais atentos, encontraram, em meio ao lixo e ao sofrimento, belezas estranhas, perceberam elementos que trouxeram estética e, criticamente, sentido ao lugar abandonado pelos governantes, como os resquícios humanos: um quadro ou uma máscara de Dali conferiram beleza ao casebre, detalhes de destruição demonstraram o sofrimento humano e a angústia do espaço, “pichos” requisitavam o ser humano nas paredes da escola, e a beleza da paisagem, ainda que putrificada com o esgoto ali adjacente. O ato de caminhar e conhecer a história e

os passos da comunidade atacou o olhar e deixou-o mais atento para os próximos encontros, discussões e saídas.

4.12 RODA DE CONVERSA NO COLETIVO E ANÁLISE DA PRODUÇÃO REALIZADA

A aula começou com o projetor sendo montado e os alunos sentando em círculo apenas com as cadeiras posicionadas assim, para gerar uma relação mais de conversa do que de aula expositiva. Pedi primeiramente para que eles contassem o que sentiram do início do processo até aquele momento, e o que entenderam da sua aprendizagem em fotografia até ali. Essa aula foi gravada para que eu pudesse ter registro fidedigno do que foi dito e conseguisse transcrevê-lo de forma precisa aqui neste texto. Primeiramente, houve um silêncio, até que a aluna Eveline, em voz baixa, relatou o que sentiu e o que aprendeu, elucidando as aulas e o processo de aprendizagem que ela teve até aquela discussão: “Entendi desde o início quando fizemos a câmera escura, que existem fotos de diferentes formas, desde o começo até agora”.

Questionei acerca do que eles perceberam dos espaços que percorremos, o que lhes saltou aos olhos, da escola até a invasão.

As respostas vieram de diversas formas, uma aluna falou: “Vimos a nossa quebrada”, outros relataram que deve ser muito triste morar na beira do riozinho.

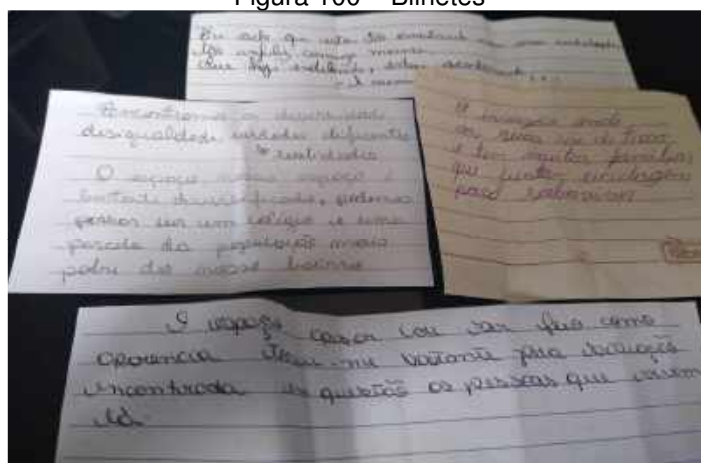
Relatei, então, como se deu o início da proposta feita por mim. Contei do momento que assumi o concurso, que eu tinha as turmas do 6º A ao 6º H, e que essas turmas eram separadas por idade e que mantinham os que mais repetiam à noite. Contei sobre a invasão que aconteceu naquele ano na escola, e alguns alunos recordaram do ocorrido que ainda permanece na história da vila. Contei da minha percepção social, a que tive naquele momento. Falei da reação das pessoas na época, e do que percebi na nossa saída, e da relação da escola com a comunidade. Expus o que constatei da relação deles com os amigos da invasão, com os que ali residiam e deixaram a mochila em casa, e os que não quiseram adentrar o espaço por medo.

Perguntei, após esse relato, o que eles sentiram e perceberam do espaço e o que quiseram retratar. Eles falaram de muito lixo e das ratazanas. Foi quando uma das alunas colocou que a situação era essa porque as pessoas que moravam naquele lugar não trabalhavam, o que causou um grande alvoroço na turma, ao que a aluna

Stephanie respondeu “que é o trabalho deles catarem reciclável, que do jeito deles e como podem estão vivendo, que uns fazem para comprar comida e pôr na mesa, outros para comprar droga, mas que isso também é um jeito de se manter vivo”. Nesse momento, enquanto a discussão estava sendo fomentada com mais questionamentos acerca das ratazanas e da impossibilidade de se manter o local limpo pelo esgoto a céu aberto, a pedagoga entrou na sala para dar recados e falar do grande número de alunos faltosos. Enquanto isso, passei dois envelopes para que registrassem os pensamentos que foram fomentados nessa aula e nas saídas, em relação ao espaço e ao papel da arte.

Coloco a seguir a Figura 100 com algumas respostas que elucidaram a concepção dos estudantes nesse momento do processo e o papel da arte e da fotografia, o que transcrevo na sequência.

Figura 100 – Bilhetes

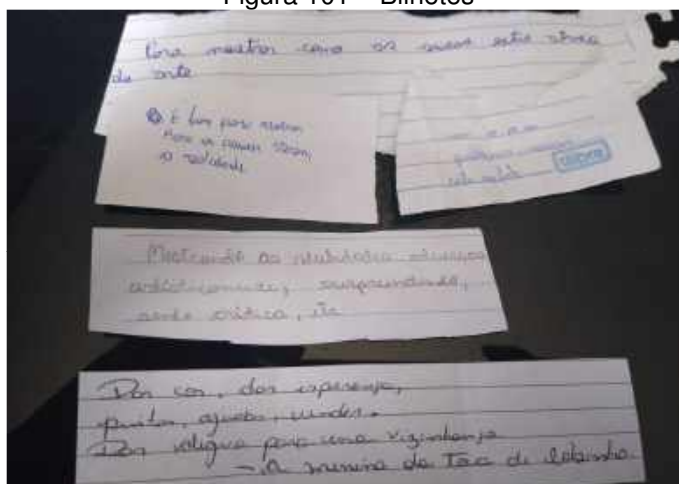


Fonte: acervo da autora (2019).

Transcrição:

- Eu acho que estou tão anestesiada com essa realidade, tão infeliz comigo mesma, que hoje indelicada, estou acostumada.
- Encontramos a diversidade, desigualdade, verdades/realidades diferentes. O espaço, nosso espaço é bastante diversificado, podemos passar. Podemos passar e ver um colégio e uma parcela da população mais pobre do nosso bairro
- A invasão onde as ruas são de terra e tem muitas famílias que juntam reciclagem para sobreviver
- O espaço apesar de ser feio como aparência tocou-me bastante para a situação encontrada em questão as pessoas que vivem lá.

Figura 101 – Bilhetes



Fonte: acervo da autora (2019).

Transcrição:

- Para mostrar como as coisas estão através da arte
- É bom para mostrar para as pessoas verem a realidade
- Problemas sociais vistos na foto
- Mostrando as realidade adversas artisticamente, surpreendendo, sendo crítica, etc.
- Dar cor, dar esperança, pintar, ajudar, vender. Dar alegria para uma vizinhança.

Voltamos, então, à conversa e à construção desse pensamento crítico. A Alana começou a falar que ela, que conhece a realidade, queria dizer que o riozinho da bosta é assim chamado por causa da utilização de privadas que não têm encanamento e os dejetos passam pelo chão até o riozinho, e que todos passam por ali, inclusive as crianças brincam nesse espaço. Falou também que não adentramos na ocupação o suficiente para ver melhor essa situação. Expliquei para eles que essa questão da falta de saneamento básico é uma questão de política pública. Quanto ao lixo, a aluna Eveline falou que, na opinião dela, “É falta de educação, que pegam o lixo e ao invés de colocarem no lugar certo deixam pelo caminho”, ao que a aluna Suelen rebateu dizendo que “As pessoas que catam reciclável parecem acumular coisas achadas porque um dia podem precisar”. Todos concordaram que isso fazia sentido e que também os moradores não teriam a possibilidade financeira de descartar coisas grandes, como a geladeira que fotografaram. Falaram que o *disk* entulho “é caro pra caramba”. Lembraram que, quando estudavam na escola próxima à ocupação, o cheiro de fumaça às vezes invadia a escola, pois, pelo fato de os residentes não terem o que fazer com o lixo das casas, devido à falta de coleta, eles reuniam todo o lixo e

colocavam fogo. Nesse momento, o aluno Mathias, que reside no local, enfatizou que há pouco tempo o caminhão de lixo começou a fazer a coleta nos lugares em que consegue chegar.

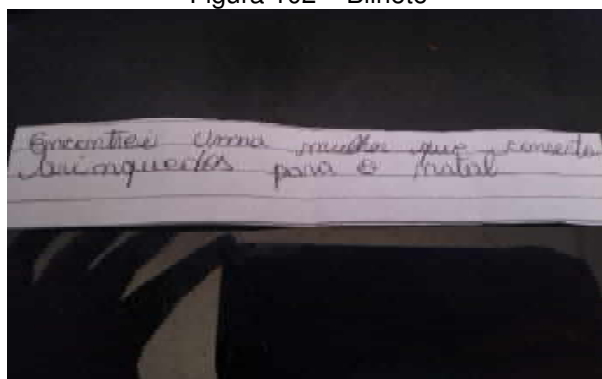
Para finalizar, então, coloquei a questão da reintegração de posse para ser discutida. Alguns alunos falaram que as pessoas que ali moravam não mereciam estar ali, pois não pagaram pelo terreno, além de desvalorizarem as outras casas. Uma aluna falou: “Imagina, se todo mundo pensasse, não tenho onde morar vou invadir aqui, imagina!”, ao que eu questionei: o que é essa valorização e de quem são os lugares? A resposta veio assim: “Por que eles tem que ter a vida mais fácil? Se todos tem que comprar um lugar por que eles não tiveram?”. Uma aluna interveio: “Não é assim também, não é mais fácil, pelo que vimos lá é uma vida muito difícil. [...] A pessoa com uma família, precisa ter lugar para morar, e a pobreza não deixa escolha.”. Falei, então, sobre a concentração de renda no Brasil e a questão da pobreza. Falei um pouco sobre a desigualdade e que ela não deixa escolha para a população. Então, algumas alunas falaram da necessidade de sobrevivência vir primeiro, e de a prefeitura não assumir sua responsabilidade com os moradores. Em suma, essa parcela da aula foi bem satisfatória na construção de uma consciência social. Algumas outras questões também foram pontuadas, como o uso de drogas e o aborto, que aqui não foram relatadas, mas que demonstraram uma visão mais ampla e social dos estudantes nesse ponto. Terminamos discutindo que, no dia a dia, percorremos caminhos que existem misérias, mas não paramos para ver, olhar atentamente. Eles se lembraram de uns rios que viram durante o caminho, da falta de árvores e da situação das pessoas, e a fotografia fez com que eles percebessem melhor essa realidade.

A segunda aula desse dia foi designada à análise das fotos, comparando a realidade encontrada, as fotografias tiradas e as fotografias do Kossoy (2016). Pedi para que expressassem para a turma o que escreveriam nos cartões antipostais da Vila Bela, se fossem enviá-los para alguém, e a impressão pessoal sobre as fotografias tiradas pelos colegas. Já mostrei para os estudantes os cartões antipostais no formato de postal, alguns impressos para passar entre as carteiras e a projeção para vermos no coletivo.

Tendo isso dito, fui mostrando uma imagem de cada vez e pedindo as opiniões dos alunos, o que eles acharam do enquadramento, da luz e da seleção do instante fotográfico. Eles foram identificando os autores das fotografias e fazendo

apontamentos do que os agradou e da narrativa de cada fotografia. Antes de começar, a aluna Beatriz ressaltou que queria ter tirado a fotografia de uma mulher que vimos no trajeto, a qual consertava bonecas encontradas para dar de Natal, e ressaltou que viu o enquadramento, mas não teve coragem de fotografá-la, falou como ela achava ser mais difícil fotografar pessoas para mostrar a realidade, e que aquela fotografia não tirada daria um ótimo cartão postal. Fato esse que ela relatou também em seu bilhete, o qual apresento na Figura 102.

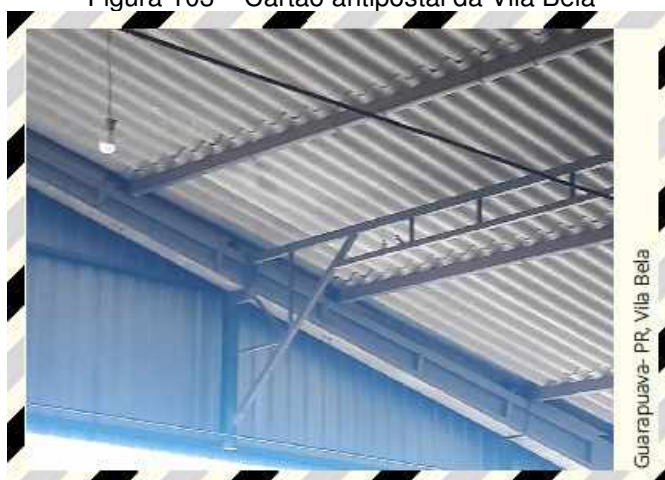
Figura 102 – Bilhete



Fonte: acervo da autora (2019).

Isso demonstra que eles já haviam desenvolvido nesse ponto um olhar preparado para fotografar nessas saídas. Essa segunda parte da aula também foi gravada para não eu perder as opiniões relatadas pelos estudantes. A primeira foto analisada foi a dos passarinhos no mercado.

Figura 103 – Cartão antipostal da Vila Bela



Fonte: acervo da autora (2019).

O estudante João, que fotografou, relatou a sorte de ter conseguido o momento em que eles estavam ali, pois logo eles voaram. Alguns alunos comentaram da luz estourada no canto, dizendo que, sem aquele pedaço, a fotografia ficaria mais harmoniosa.

Posteriormente, vimos a fotografia do aluno Vinícius, e o primeiro comentário dos estudantes foi: “Nossa, a máscara de La casa de Papel”.

Figura 104 – Cartão antipostal da Vila Bela



Guarapuava- PR, Vila Bela

Fonte: acervo da autora (2019).

O aluno Wilson falou que “A fotografia mostra uma casa muito humilde que usa as coisas recicláveis para outro objetivo como a decoração”, e a turma complementou que é mesmo uma forma de enfeitar a casa na pobreza. Elenquei que isso também demonstra a necessidade humana de deixar sua marca no espaço. Um aluno, então, falou: “Se eu fosse mandar esse cartão escreveria, estou mandando essa imagem para mostrar como é na minha vila, como as pessoas são humildes e como elas tentam ganhar a vida e como é a residência de uma delas”.

A próxima fotografia foi a do aluno Marcelo e mostra um sofá queimado.

Figura 105 – Cartão antipostal da Vila Bela



Guarapuava- PR, Vila Bela

Fonte: acervo da autora (2019).

Os alunos apresentaram várias narrativas para essa fotografia. A primeira diz que é de um bem que ninguém quis mais, até que chegaram à possibilidade de a casa ter sido queimada pela fiação ser ruim, ou de estarem escondendo drogas no sofá e precisarem colocar fogo para apagar registros. Falaram em ato de vandalismo, entre outros. Todas essas opiniões demonstram um conhecimento empírico da realidade, que pode ser representado na imagem. Os alunos falaram que o fotógrafo deveria ter cuidado melhor do enquadramento para não deixar o cano no canto da imagem, que atrapalha a visão.

A próxima fotografia foi a do rio, feita pela aluna Suelen.

Figura 106 – Cartão antipostal da Vila Bela



Guarapuava- PR, Vila Bela

Fonte: acervo da autora (2019).

Segundo os estudantes, essa fotografia mostra um lugar muito bonito, diferente da realidade. Eles pontuaram que, para que a verdade fosse mostrada, era necessário

um título que evidenciasse os problemas. Falaram também que muitas pessoas tiraram essa mesma fotografia, mas que, na maioria delas, a foto ficou inteira branca por causa do sol. Demonstraram, assim, uma consciência mais maturada sobre a iluminação da fotografia.

Em seguida, vimos a fotografia do supermercado da vila, feita pela aluna Eveline. Os estudantes falaram que o proprietário é dono de quase a vila toda, um dos únicos geradores de emprego e proprietário da maior parte dos terrenos dali.

Figura 107 – Cartão antipostal da Vila Bela



Fonte: acervo da autora (2019).

Um estudante falou que escreveria no cartão: “Estou mostrando o mercado da minha cidade para vocês, com vários trabalhadores que trabalham todo o dia para ter um objetivo de vida e chegar mais perto de suas conquistas”. Já aluna Gabriele falou que a vila poderia se chamar Dalpozzo, pois eles são donos de tudo e a única oportunidade de trabalho para quem sai da escola.

Por escolha, coloquei como próxima a foto da horta do supermercado, feita pelo aluno Diogo.

Figura 108 – Cartão antipostal da Vila Bela



Fonte: acervo da autora (2019).

Os alunos começaram comentando que a foto deveria estar mais centralizada. Disseram também que cortam caminho para a escola pelo meio da horta, mas que, às vezes, o cheiro é insuportável. Continuaram falando da grande extensão de terreno que a rede de mercados é dona, e o quanto o mau cheiro da horta interfere na vida deles.

Posteriormente, analisamos a fotografia da aluna Alana, a qual retrata uma casa simples, com cadeiras quebradas na frente e cachorros deitados no chão.

Figura 109 – Cartão antipostal da Vila Bela



Fonte: acervo da autora (2019).

Quando a foto foi projetada, a aluna/fotógrafa disse que, se fosse enviar essa foto, escreveria: “Nesse lugar mora uma família que se reúne aos sábados para tomar chimarrão e jogar truco nessas cadeiras”, e acrescentou a informação de que as

cadeiras foram colocadas para fora da escola como lixo, e que os moradores da casa, então, pegaram-nas para utilizar.

Os outros postais tiveram que ser analisados rapidamente, devido ao curto tempo da aula, mas os alunos enalteceram os detalhes registrados, contaram que diversas vezes tiveram que chegar mais próximo ao objeto, deitar no chão e, principalmente, cuidar da iluminação utilizando o modo manual do celular. Eles ressaltaram todo o cuidado que tiveram anterior ao momento do clique. As fotos que seguem nas figuras que apresento a seguir, assim como as anteriores, realmente demonstram essa consciência fotográfica maior.

Figura 110 – Cartão antipostal da Vila Bela



Fonte: acervo da autora (2019).

Sobre a fotografia da Figura 110, os estudantes comentaram que vários tiraram fotos do cachorrinho em meio ao lixo tentando buscar comida, mas que o ângulo da foto que a aluna Eduarda encontrou demonstra tanto a situação do cachorro como também acrescenta beleza à situação triste, retirando da fotografia a quantidade excessiva de elementos visuais presentes no local.

Figura 111 – Cartão antipostal da Vila Bela



Fonte: acervo da autora (2019).

A fotografia da Figura 111, feita pela aluna Alana, foi colocada como irônica e engraçada pelos estudantes, pois, ao mesmo tempo em que mostra uma gaiota parada, também mostra, no muro, a mensagem escrita: “Proibido estacionar”, ou seja, a gaiota estava, então, em local proibido. Destaquei que a fotografia mostra a contradição da cena, na qual, ainda que não seja um veículo de transporte, a gaiota transporta o material de trabalho das famílias.

Figura 112 – Cartão antipostal da Vila Bela



Fonte: acervo da autora (2019).

O aluno Vinícius disse que tentou buscar a delicadeza nessa fotografia da Figura 112, ao colocar em primeiro plano a fragilidade das folhas secas.

Figura 113 – Cartão antipostal da Vila Bela



Fonte: acervo da autora (2019).

A aluna Katiane falou que, quando tirou a fotografia da Figura 113, colocada acima, ela quis mostrar os seus colegas no caminho e uma visão mais abrangente da ocupação, para que o grupo tivesse um panorama maior daquela realidade.

Figura 114 – Cartão antipostal da Vila Bela



Fonte: acervo da autora (2019).

Nessa fotografia da Figura 114, a aluna Vanderléia falou rapidamente que sempre tenta buscar os “pichos” pelo caminho, pois acha que eles demonstram uma forma de protesto e de ocupação das paredes. Pedi para que todos refletissem sobre o conceito que vem junto com a palavra ocupação e o relacionassem com aquela ocupação existente na vila.

Figura 115 – Cartão antipostal da Vila Bela



Fonte: acervo da autora (2019).

Figura 116 – Cartão antipostal da Vila Bela



Fonte: acervo da autora (2019).

Ambas as fotografias (Figuras 115 e 116) foram tiradas pela estudante Raquel. Sobre a primeira, ela diz que passou duas vezes pela geladeira na rua e pensou em como era estranho um objeto daquele largado. Só então resolveu fotografá-lo entre as grades da gaiota. Alguns estudantes perceberam dentro da gaiota papéis que sugeririam ser de escola, e fizeram a relação: quem trabalhava com aquele instrumento possivelmente ou era estudante da escola ou era familiar de alguém que na escola estudava. Na segunda foto, o que chamou mais atenção foi que a estudante relatou que havia percebido nas fotos dos artistas bastantes locais com água no chão, e ela quis demonstrar essa superfície. “Por isso me deitei no chão, prô, me enchi de pó, mas ficou mara, né?”. A diferença nos ângulos das fotografias foi algo que veio crescendo no decorrer da aplicação desta proposta.

A seguir, faço a transcrição da Figura 118.

- Foto Salvador Dali: Por mais que seja simples, tem sua beleza
- Sofá: Bom, poderíamos tomar um chimarrão sentados no sofá, mas tarde demais para pensar nisso.
- Rio poluído: Pode ter beleza mas não é nada disso
- DallPozzo: Vamos ser sinceros Dallpozzo vai se tornar um shopping ainda
- Horta: A calçada da horta do dallpozzo
- Teto: Os pássaros
- Floresta: Do verde à vender verde
- Pedras: O chão, as pedras, o cachorro;

Percebi, após a análise de cada postal, dos relatos dos estudantes e da leitura dos diários, que eles tentaram reproduzir pelas imagens do espaço o meio de vida das pessoas que moram na vila. Está presente nas fotos uma vontade de demonstrar a beleza desse lugar e a batalha diária dessas pessoas.

4.13 ATGET

Aula destinada à apresentação do fotógrafo Atget aos estudantes. Nesse dia, eles tinham reunião com o grêmio para decidirem sobre os jogos esportivos interclasse, por isso a aula teria menor duração. Sendo assim, preparei as fotografias do artista para serem projetadas, mas também preparei impressões em A4 para serem analisadas em grupos. relatei aos estudantes que o artista que começou a tirar fotos em 1919, inovou o campo fotográfico por não retratar apenas pessoas, como era comum na época, e também por fazer fotos de ruas e do subúrbio da França. Discorri também sobre o fato de ele mostrar em suas fotografias a classe trabalhadora e seus espaços laborais. Alguns comentaram que nunca viram fotos do exterior sob esse viés, que todas que conheciam retratavam os pontos turísticos e que essa era a diferença do trabalho do artista. Ao receberem as fotos em mãos, o que aconteceu de inovador nessa aula foi que os estudantes já começaram a vislumbrar espaços da Vila Bela que poderiam ter esse mesmo enquadramento.

Figura 119 – Fotografias de Atget



Fonte: acervo da autora (2019).

Falaram sobre ir ao supermercado novamente e fotografar a feira, reconheceram na fotografia da casa uma casinha que fica no final da rua da escola. Uma aluna disse querer retratar a rua da sua casa em preto e branco, como fez o artista. Repararam, também, que o Atget representava os lugares em perspectiva, “[...] como se o que está perto ficasse maior”, disseram, e tentaram fazer o mesmo nas ruas. Percebi nessa aula que, além de estarem atento aos espaços que percorremos, eles também tinham, nesse momento, uma percepção maior das fotografias do artista apresentado, por isso foram além da análise do cenário e repararam também no enquadramento. Quando quase metade da sala saiu para a reunião, os estudantes que ficaram trabalharam em seus diários, colando imagens e escrevendo seus relatos pessoais.

4.14 ÚLTIMA SAÍDA FOTOGRÁFICA

Nessa última saída, apresentei rapidamente aos estudantes a minha câmera fotográfica, primeiramente, para que eles tivessem contato com o aparelho, pois, até esse momento, estávamos usando o celular, e porque eu tinha o objetivo de receber algumas fotografias que pudessem ser ampliadas com uma resolução melhor. Ainda que eles fossem usar apenas o modo automático, ficaram bastante empolgados por usá-la e demonstraram nervosismo também.

Fizemos outro caminho, pois os estudantes já haviam percorrido a vila com a fotografia do Atget em mãos e tinham anotado os lugares que pretendiam fotografar. Algumas fotografias foram tiradas porque algo chamou atenção deles, mas a maior parte delas foi planejada antecipadamente pelos estudantes. Esse planejamento antecipado demonstrou o empenho que estavam tendo para fotografar. O aluno Vinícius, inclusive, trocou de celular quando recebeu o pagamento para poder tirar fotos com melhor qualidade. A aluna Alana, que na aula anterior tinha falado de fotografar o caminho, já havia tirado uma fotografia na rua da sua casa. Fotografia que segue ilustrada a seguir na Figura 120.

Figura 120 – Fotografia sem título da aluna Alana



Fonte: acervo da autora (2019).

Ao sair da escola, fomos primeiramente até o final da rua, pois o estudante Ronaldo queria fotografar a casa da Figura 121, que ele achou semelhante à do artista.

Figura 121 – Fotografia sem título do aluno Roberto



Fonte: acervo da autora (2019).

Ele tirou a fotografia com a minha câmera, ajudei-o com o zoom e a encontrar o foco. Foi a primeira experiência da saída a fazer uma fotografia sem o celular. Após isso, muitos tentaram.

Um momento a se destacar foi quando a estudante Beatriz avistou um objeto no chão, pegou a câmera das mãos de outro estudante e saiu correndo. Quando cheguei ao seu lado, ela estava tentando tirar foto de um urso de pelúcia abandonado na grama e falou: “Professora, olha que abandono, era de alguma criança”. Beatriz teve um pouco de dificuldade para acertar o foco, mas, após poucos segundos, a fotografia da Figura 122 a seguir foi tirada.

Figura 122 – Fotografia sem título da aluna Beatriz



Fonte: acervo da autora (2019).

Uma fotografia com uma poética latente. Ao pegar a câmera, a estudante já a percebeu: aquela cena demonstrava o abandono, uma infância abandonada.

Tendo em vista esta fotografia da Figura 123, vários estudantes buscaram grades e cercas, casas de madeira e perspectivas para seus registros.

Figura 123 – La Bievre – Passage Moret, Ruelle des Gobelins



Fonte: ICP ([2019]).

Foi o que percebi e demonstro nas várias imagens desse dia apresentadas nas figuras a seguir.

Figura 124 – Fotografia sem título da aluna Eveline



Fonte: acervo da autora (2019).

Figura 125 – Fotografia sem título do aluno Vinícius



Fonte: acervo da autora (2019).

Figura 126 – Fotografia sem título da aluna Alana



Fonte: acervo da autora (2019).

Figura 127 – Fotografia sem título do aluno Mathias



Fonte: acervo da autora (2019).

Atribuíram à casa com vários detalhes do artista a missão de encontrarem detalhes nas casas que avistadas pelo caminho.

Figura 128 – Ragpicker's Hut



Fonte: ICP ([2019]).

A aluna Karen seguia olhando para as fachadas, até que falou: “Pro, uma telha ao mesmo tempo escorada por madeiras e com pedras em cima para não voar, isso é a engenharia do brasileiro! O melhor do Brasil é realmente o brasileiro [...]”.

Figura 129 – Fotografia sem título da aluna Karen



Fonte: acervo da autora (2019).

E assim, algumas fachadas foram retratadas, como demonstro na imagem da Santa, Figura 130, que saltou aos olhos da turma toda.

Figura 130 – Fotografia sem título da aluna Karen



Fonte: acervo da autora (2019).

Na Figura 131, a decoração de Natal que não havia sido retirada está retratada com o nome da rua e a frase “essa família mandava em tudo aqui!”.

Figura 131 – Fotografia sem título do aluno Wilson



Fonte: acervo da autora (2019).

Essa saída mostrou uma maturidade maior em relação ao fazer fotográfico. Além de se preocuparem com enquadramento, luz, foco, entre outros, os estudantes planejaram antecipadamente algumas das fotos e estabeleceram um diálogo muito mais avançado com as fotografias do artista, apresentadas para repertório. Eles buscaram similaridades e encontraram unidade com as obras de Atget. Demonstraram a interdependência entre o conteúdo e a forma, a teoria e a prática, e uma consciência social de respeito aos espaços, do sentir ao caminhar e de buscar ver olhar para a sociedade.

4.15 RETORNO AO INÍCIO, REFLEXÃO FINAL SOBRE O PROCESSO E FOTOGRAFIAS DA EXPOSIÇÃO

Essa aula foi prevista como finalização da proposta didática, também sendo a última aula do ano letivo, tendo em vista uma greve que assolou os professores do Estado do Paraná. Fiquei uma semana sem ter aulas com a turma.

No início da aula, propus uma reflexão com os estudantes sobre todo o processo, questionei o que adquiriram de conhecimento e a mudança de percepção que tiveram em relação à fotografia. Pedi que escrevessem as ideias fomentadas e os comentários, e que colocassem em um envelope específico as suas percepções finais.

Posteriormente, retomei os envelopes de um dos primeiros encontros e requisitei que os estudantes dividissem várias imagens fotográficas em categorias, sendo elas: históricas, documentais, publicitárias e artísticas. Falei o que percebi da divisão inicial que eles fizeram nos envelopes e explanei um pouco sobre cada uma dessas categorias, ao que um dos alunos falou: “Profe, o que fizemos então também foi fotografia documental”. Concordei. Falei também que, no meio de todas aquelas fotografias, estavam algumas de alguns artistas com quem trabalhamos durante todo o processo e que, ao refazer a divisão, queria que eles ficassem atentos a isso. Distribuí os envelopes no chão, pedi que retirassem as imagens e, com o conhecimento adquirido na proposta, elencassem-nas novamente dentro dos envelopes nas suas categorias. O resultado foi este demonstrado nas figuras a seguir.

Figura 132 – Envelope – Artísticas



Fonte: acervo da autora (2019).

Figura 135 – Envelope – Históricas



Fonte: acervo da autora (2019).

Apesar de nem todas as fotos estarem colocadas na categoria correta, pude perceber uma maturação em relação à criação de repertório artístico, pois quase todas as fotografias artísticas, com exceção de três, de Barbara Wagner, Boris Kossoy e Vilma Slomp, foram colocadas na categoria correta.

Após esse momento, veio a abertura do grande envelope, no qual estavam as fotografias dos estudantes. Foi um momento emotivo e com muitas expressões alegres. Eles estavam orgulhosos pelo trabalho desenvolvido e, quando eu distribuí as fotografias no chão para que pudéssemos olhar de cima o todo, eles não aguentavam, já pegavam a sua e mostravam-na com euforia.

Figura 136 – Envelope dos alunos



Fonte: acervo da autora (2019).

Figura 137 – Envelope dos alunos



Fonte: acervo da autora (2019).

Figura 138 – Envelope dos alunos



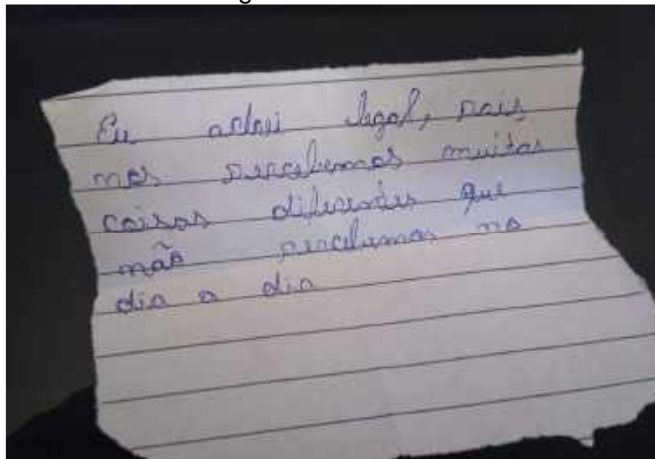
Fonte: acervo da autora (2019).

Fizemos a curadoria para a exposição em conjunto, e nos baseamos principalmente nas cores e nos lugares, pois os estudantes acharam importante ter uma sequência lógica ligada com as nossas caminhadas. Ao findar da aula, os estudantes escolheram o nome da exposição entre as seguintes opções suscitadas por eles: 1. Nossos caminhos; 2. Conste na resenha; 3. Pés descalços; 4. Corre; 5. Lugar; 6. Olhar. A escolha feita foi Corre, palavra que, segundo os estudantes, determina a correria que se faz durante a vida para tentar sobreviver, e representa a correria de quando eles têm que realizar alguma tarefa e falam: “vou ali fazer um corre”. Sendo assim, elegemos o título da exposição e duas fotografias para o cartaz de divulgação. A exposição seria realizada na escola, durante uma noite, pois, devido à falta de espaço durante o dia, só tínhamos salas vazias no período noturno.

Para finalizar a aula desse dia, e toda a proposta, e ainda ter um *feedback* dos estudantes acerca de todo do processo, eu pedi que eles escrevessem, pela última vez, um bilhete no qual constasse o que eles acharam da minha proposta como um

todo, sobre o seu desenvolvimento e o conhecimento adquirido em relação à fotografia. As respostas que recebi são apresentadas nas figuras a seguir.

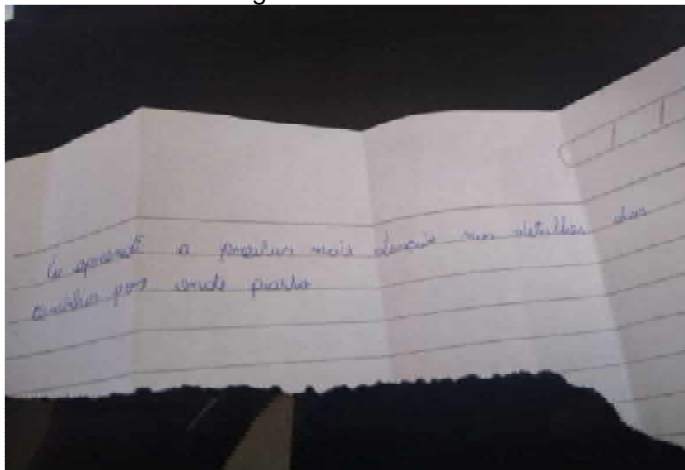
Figura 139 – Bilhete



Fonte: acervo da autora (2019).

Transcrição: “Eu achei legal, pois nós percebemos muitas coisas diferentes que não percebemos no dia a dia”.

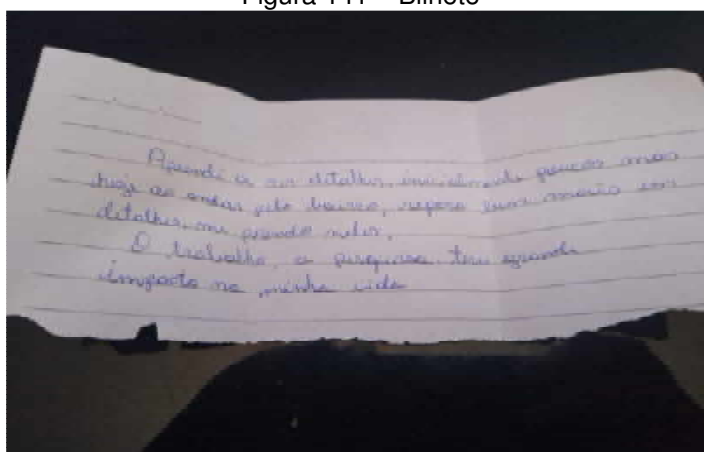
Figura 140 – Bilhete



Fonte: acervo da autora (2019).

Transcrição: “Eu aprendi a prestar mais atenção nos detalhes dos caminhos por onde passo”.

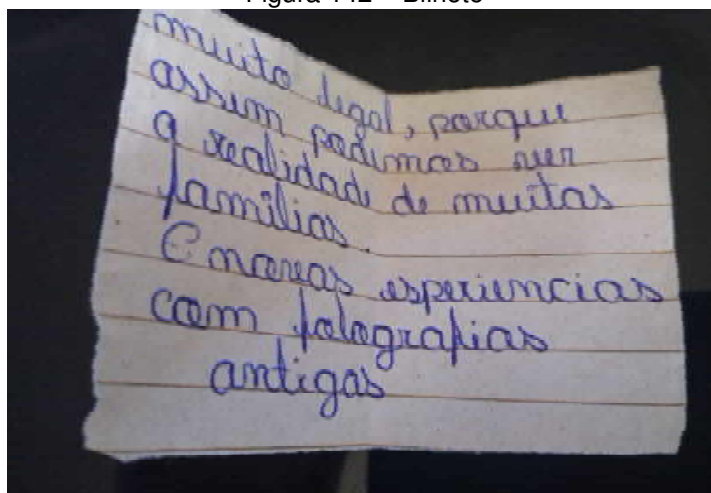
Figura 141 – Bilhete



Fonte: acervo da autora (2019).

Transcrição: “Aprendi a ver detalhes, inicialmente poucos mas hoje ao andar pelo bairro, reparo bem mais em detalhes me prendo neles. O trabalho, a pesquisa, teve grande impacto na minha vida”.

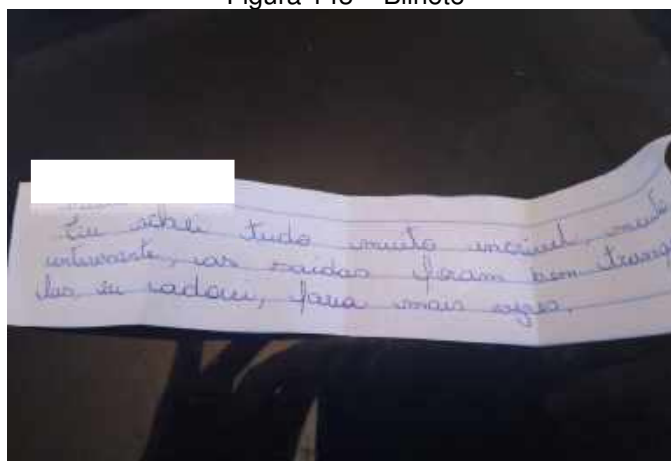
Figura 142 – Bilhete



Fonte: acervo da autora (2019).

Transcrição: “Muito legal, porque assim podemos ver a realidade de muitas famílias. E novas experiências com fotografias antigas”.

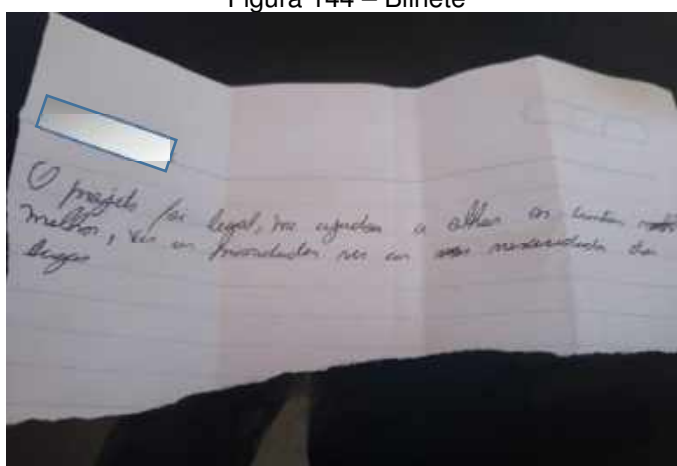
Figura 143 – Bilhete



Fonte: acervo da autora (2019).

Transcrição: “Eu achei tudo muito incrível, muito interessante, as saídas foram bem tranquilas, eu adorei, faria mais vezes”.

Figura 144 – Bilhete



Fonte: acervo da autora (2019).

Transcrição: “O projeto foi legal, me ajudou a olhar os cantos melhor, ver as prioridades ver as necessidades do lugar”.

Compreendi, então, que, além de eles acharem as aulas agradáveis e com uma metodologia diferenciada, também tiveram uma relação com a fotografia que os fez vê-la como forma artística e como um despertar, para ver de forma mais profunda e ampla a realidade que os cerca. E que, apesar de algumas aulas terem focado mais em técnicas e outras em posicionamentos teóricos e críticos, ao finalizar a proposta, pude perceber que a metodologia fez com que o processo fosse unificado e que o saber adquirido fez sentido para os estudantes, que partiriam das aulas com uma

consciência maior acerca do seu entorno e da importância da fotografia para a prática social.

Nessa aula, também pedi para que algum estudante desse uma entrevista para a Rádio Cultura sobre o processo desenvolvido para que fizéssemos a exposição. A aluna Suelen, pseudônimo de Stephanie, logo se prontificou e respondeu às perguntas enviadas pelos jornalistas em áudio de WhatsApp. A entrevista foi veiculada na rádio, demonstrando o meu pensamento como professora e mediadora da turma durante a proposta e o porquê de ela ter sido criada, evidenciando um pouco do pensamento dos estudantes que fizeram parte desse processo, assim como convidando a comunidade para a abertura da nossa exposição.

Disponibilizo aqui o *link*²⁴ de acesso à entrevista em áudio e o texto produzido pela rádio sobre a exposição.

Nesta terça-feira, dia 10, a partir das 19h, uma mostra fotográfica no Colégio Estadual Pedro Carli (CAIC), vai mostrar algumas características da Vila Bela através dos olhares atentos de um grupo de estudantes do 1º ano do ensino médio daquela escola. A mostra intitulada “Corre” teve a supervisão da professora da disciplina de artes, Thalita Souza. “Um segundo olhar, um olhar artístico sobre a realidade deste local, sobre a história dessa comunidade para que se tenha a possibilidade de uma visão diferente. Uma visão mais crítica, mais estética e talvez uma transformação que só possa advir da arte e da educação”, foi a ideia central do projeto, de acordo com a professora. Stephanie Vivi Siqueira, 15 anos, que sempre morou na Vila Bela, disse que o projeto foi uma oportunidade de conhecer melhor o local. “Eu só fui conhecer bem o bairro com esse projeto. Porque a gente parou, prestou atenção, tirou fotos dos mínimos detalhes”, disse.

As respostas dadas pela estudante apenas vieram a confirmar o processo de maturação em relação à linguagem fotográfica e acerca das condições de vida do local em que moram, estudam e convivem com seus pares. Ao ouvi-la, fica clara a elucidação de uma consciência crítica e da visão da fotografia como um meio de denunciar, mas também de pertencer ao espaço em que se está inserido.

²⁴ Áudio disponível em: <http://centralcultura.com.br/vila-bela-em-mostra-fotografica-nesta-terca-feira-10#>. Acesso em: 30 out. 2019.

4.16 EXPOSIÇÃO E MONTAGEM

A exposição foi montada no período da tarde, pois aconteceria no período noturno. Os estudantes se movimentaram e, em turnos, foram até a escola para a montagem do evento. O processo foi árduo devido ao tempo escasso, foram vários fios sendo cortados, amarrações em grampos de roupa, limpeza da sala, muitas subidas em escadas, e muito trabalho no coletivo para que tudo estivesse montado a tempo.

Figura 145 – Montagem da exposição



Fonte: acervo da autora (2019).

Figura 146 – Montagem da exposição



Fonte: acervo da autora (2019).

Depois de tudo pronto, lista de presença na porta, cartaz na parede, polaroides no quadro e todas as demais fotografias penduradas, os estudantes foram para casa se arrumar para estarem presentes na abertura à noite. Alguns não puderam

comparecer na abertura, devido ao trabalho ou pela não permissão dos pais para sair à noite pela vila. Mas os que foram estavam eufóricos e orgulhosos. Algumas meninas estavam superproduzidas, alguns estudantes levaram amigos para ver as suas fotos e, para a minha surpresa, muitos familiares apareceram, o que não acontece durante o ano letivo, e agradeceram-me pela oportunidade que os filhos e netos tiveram.

Para a abertura, eu fiz um agradecimento especial aos estudantes pelo belíssimo trabalho e por todo o empenho que tiveram, com o seguinte texto:

Agora é hora de agradecer essas lindezas que fizeram essas fotos incríveis, que aprenderam e amadureceram durante o processo. Meus estudantes, obrigada por acreditarem, por caminharem sob sol escaldante, por subirem em escadas assustadoras, por montarem essa linda exposição, por enfrentarem todos os obstáculos do dia a dia, e que nesse ano não foram simples, por olharem ao redor, por olharem para os seus, reconhecerem os espaços e colocar essa visão linda em fotografias. Agradeço pelo esforço e pela entrega, por mostrarem que, na escola pública, produzimos e criamos arte, que é aqui, no chão da escola, que podemos transformar a sociedade. Vocês estão gravados na minha história, me emocionaram e continuarão emocionando. Obrigada pelo olhar!

E mais algumas palavras emocionadas seguiram. Agradei também à equipe pedagógica e aos professores pelo apoio e compreensão. Após esse momento, fizemos um brinde e tivemos um coquetel para comemorar. Os estudantes, enquanto comiam e bebiam o espumante sem álcool, passeavam entre as fotografias e contavam histórias do que viveram naqueles lugares antes, durante e depois do projeto.

Figura 147 – Exposição Corre



Fonte: acervo da autora (2019).

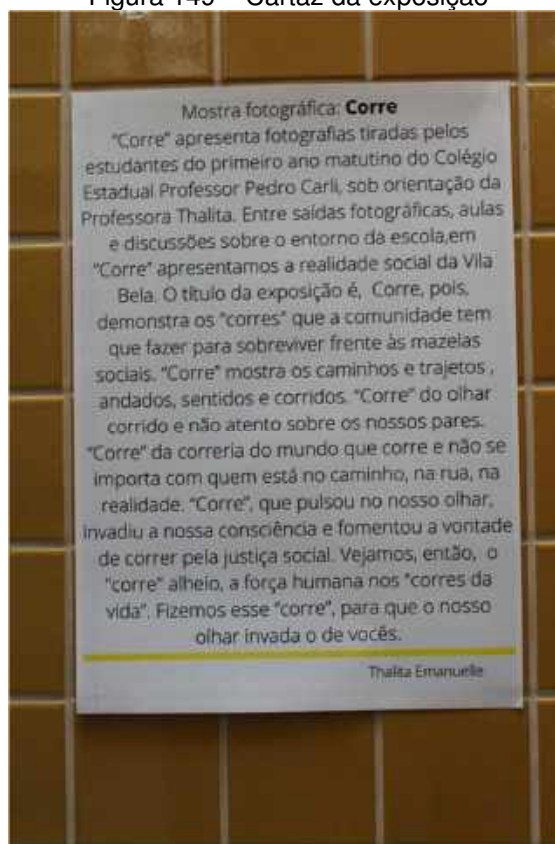
Figura 148 – Exposição Corre



Fonte: acervo da autora (2019).

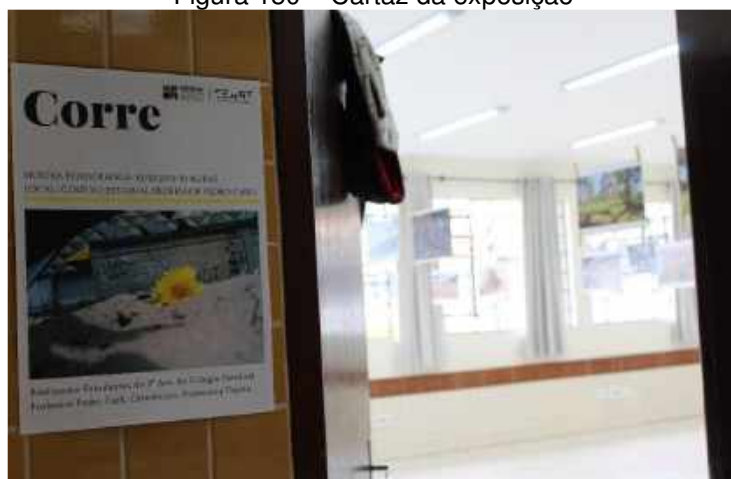
A exposição retratou os lugares que percorremos, deu ênfase às fotos sem interferências, suspensas no ar entre grampos, e às polaroides no quadro. Logo na porta, havia a descrição no cartaz do “Corre”, apresentado na Figura 149:

Figura 149 – Cartaz da exposição



Fonte: acervo da autora (2019).

Figura 150 – Cartaz da exposição



Fonte: acervo da autora (2019).

Figura 151 – Exposição



Fonte: acervo da autora (2019).

Figura 152 – Exposição



Fonte: acervo da autora (2019).

Figura 153 – Exposição



Fonte: acervo da autora (2019).

Figura 154 – Exposição



Fonte: acervo da autora (2019).

A exposição foi visitada por professores, estudantes do turno diurno e do noturno, e pela comunidade em geral. Os professores comentaram o quanto aquele trabalho mostrava o que, em sala de aula, vivíamos empiricamente. Ao mesmo tempo, a comunidade e os estudantes contavam muitas histórias sobre os lugares retratados nas fotografias.

Figura 155 – Exposição



Fonte: acervo da autora (2019).

Figura 156 – Exposição



Fonte: acervo da autora (2019).

Figura 157 – Exposição



Fonte: acervo da autora (2019).

Figura 158 – Exposição



Fonte: acervo da autora (2019).

Figura 159 – Exposição



Fonte: acervo da autora (2019).

Figura 160 – Exposição



Fonte: acervo da autora (2019).

Cada pessoa que visitava, assinava a lista de presença e recebia os cartões postais dos estudantes como lembrança da exposição. O ato de assinar a lista gerou alguns comentários pertinentes acerca da mostra, que evidenciaram o que a comunidade sentiu em relação às fotografias expostas.

Figura 164 – Exposição



Fonte: acervo da autora (2019).

Após o período noturno acabar, tivemos que desmontar a exposição, pois aquela sala de aula seria usada no dia seguinte, mas, nessas poucas horas de visitação, tive a sensação de que o trabalho foi feito de forma efetiva, de que os estudantes tinham total entendimento das suas fotos e, também, de que o trabalho coletivo foi bem desenvolvido.

Os visitantes expressaram notar o quanto aquelas fotografias evidenciaram o entorno da escola, suas mazelas, suas dificuldades, suas belezas, enfim, sua realidade enfocada através do entendimento de cada um daqueles estudantes.

Eu, como professora e mediadora de todo o processo, pude notar o crescimento qualitativo dos estudantes em relação ao conhecimento fotográfico e ao fazer fotografia. A maturação deles ficou evidente não apenas nas fotografias tiradas, mas também na relação mais próxima que tiveram com as artes visuais e no entendimento de que o conhecimento artístico pode levar a uma compreensão mais profunda e consciente do seu entorno e suas relações sociais e históricas.

Percebi que a maturação, através do saber escolar, foi desenvolvida no trabalho coletivo entre esses sujeitos em relação à sociedade. Que a troca entre os estudantes gerou um vislumbre consciente sobre as relações sociais e o peso que isso tem para cada um. Que o conhecimento aprofundado de uns instiga outros a irem além. Que o entendimento dos instrumentos fez com que as fotografias apresentassem novas percepções da realidade. Percebi, por fim, que, mesmo que o trabalho tenha sido desenvolvido com mais de 30 alunos no período curto de um semestre, quando a metodologia é pensada a partir do contexto social e histórico que os estudantes estão inseridos, quando traz repertórios artísticos e entende que é a partir da arte que as relações com o mundo e seus meios de produção são criadas,

quando os contextos são discutidos no coletivo e há uma aula mediada por um professor consciente do processo, quando os estudantes são vislumbrados a partir das suas relações sociais e os processos de produção do meio em que eles vivem são entendidos, assim como quando há consciência acerca das amarras sociais que a falta de condições de vidas oferece aos alunos, quando, por fim, os sujeitos são entendidos dentro do processo e quando é criada uma proposta pedagógica a partir disso tudo, a partir do estudante concreto, o processo se efetiva e os sujeitos coletivamente formam uma consciência mais ampla acerca de sociedade e de arte.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como primeiro passo para articular as considerações a serem feitas acerca do trabalho aqui desenvolvido, devo começar destacando a importância de significar o trabalho do professor como um trabalho intelectualizado e que necessita de uma formação teórica e de conhecimento abrangente e profundo sobre a área em que atua. O trabalho do professor, categorizado por Saviani (1988) como “não-material” pelo fato de não visar a produção de bens de consumo, deve ser entendido como algo muito significativo na construção da sociedade, pois tem como principal intuito a promoção humana dos estudantes a partir do processo criador. Tomando o papel do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem, busquei elaborar uma proposta didática como a descrita e problematizada neste estudo, entendendo como didática uma ação intencional direcionada à transformação social. Tive que passar não apenas pelo processo de construção metodológica, mas também que abarcar várias questões de construção da fotografia no meio social e transformar esses conteúdos científicos em saber escolar.

Para atingir os objetivos deste estudo, eu, como professora e mediadora de todas as aulas e da proposta, tive que embarcar primeiramente em um desenvolvimento teórico sobre a fotografia, o que foi explicitado no primeiro capítulo deste texto, pois o professor deve entender de forma profunda e concreta o conteúdo a que se propõe trabalhar em sala, para que consiga transmitir aos estudantes a amplitude dos conteúdos de arte, a sua relação sócio-histórica e, neste caso, conseguir mostrar a fotografia como uma forma artística que possibilita humanizar e tornar humano, olhar para a realidade e entender seus percalços e amarras. Por esses motivos, eu me virei no início da pesquisa para a minha formação teórica e busquei em Benjamin (2012; 2019) e em Kossoy (2014; 2016) o conhecimento necessário para entender a construção da fotografia no sistema artístico e a força que essa linguagem tem para a transformação social.

Percebo que tudo isso que foi abarcado no primeiro capítulo, juntamente com o olhar atento para a sociedade imagética em que me encontro, ficou imbricado em toda a proposta pedagógica, que foi posteriormente descrita cuidadosamente aula a aula. O entendimento crítico acerca do espaço, o conhecimento mais profundo sobre a técnica, a elaboração de um ensino intencional e sistematizado produziram no

coletivo a possibilidade criativa de mostrar e denunciar nas fotografias a realidade social.

A escolha dos conteúdos clássicos e pertinentes aos estudantes também foi levada em consideração para a formação de repertório artístico, como também o entendimento de que a fotografia, por ser uma linguagem mais acessível à massa, poderia no coletivo exercer um poder mais transformador. A fotografia está inclusa em um contexto de segunda arte e, por assim ser, passa a ser entendida como uma linguagem mais próxima dos sujeitos na sociedade. Então, o conhecimento dessa técnica foi exposto em sala de aula em um processo crítico, primeiramente elaborado por mim e, depois, elaborado pelos estudantes para o seu desenvolvimento no contexto escolar.

Foi possível, nesse processo, entender que a fotografia aproxima os estudantes do seu cotidiano e como há na sociedade a massificação da venda de aparelhos celulares com câmera fotográfica, até mesmo nos lugares mais simples, o que faz com que os estudantes tenham acesso aos instrumentos fotográficos. Agregado ao fato de que vivem em uma sociedade de imagens, os estudantes recorrem a essa linguagem no seu cotidiano, isso fez com que a relação com o conteúdo da fotografia fosse palpável. A simplicidade da linguagem fotográfica faz com que a relação fique mais estreita com as massas e possibilita essa criação mais sensível e atenta à própria realidade.

Nesse ponto, vejo a potencialidade da pesquisa acadêmica na escola pública, pois, ao formar teoricamente o professor que trabalha nesse meio, faz-se com que ele, no meio da própria prática social, discuta-a, fundamente-a, compreenda-a e transforme-a, inclusive propondo novas pesquisas posteriores.

Percebo, então, que tive que fazer toda a construção teórica acerca da perda dos sentidos humanos na sociedade que massifica a imagem, para que, como construção e formação de professora, pudesse ter a amplitude e respaldo teórico necessários para transformar esse saber em um saber escolar e, através de mecanismos metodológicos, conseguisse fomentar essa consciência crítica nos estudantes. Esse arcabouço de informações do primeiro capítulo vem demonstrar que o professor deve ter o conhecimento de forma sintética e esquematizada para, só assim, conseguir que os estudantes cheguem à outra posição. O professor, assim como o estudante, passa dentro da prática social da “síncrise” para a síntese. Fica claro que o professor não irá falar de filósofos em sala de aula de arte, mas é

necessário que ele tenha essa visão consciente acerca de sociedade e do ambiente sócio-histórico dos estudantes antes de adentrar em sala e/ou preparar suas propostas.

No segundo capítulo deste estudo, eu me comprometi a apresentar as bases teóricas da pedagogia histórico-crítica, com o intuito de mostrar o quanto é necessário desenvolver uma prática pedagógica a partir do que propôs o professor Saviani (1988; 2013;) e outros teóricos que desenvolveram textos sobre a sua pedagogia e o quanto ela se torna ainda mais necessária nos dias atuais. Essas bases teóricas fundamentaram toda a minha prática. Fiz de forma a relacionar sempre objetivamente as bases da PHC e os principais pontos a serem desenvolvidos, juntamente com a minha proposta de prática didática, para tentar implementar a forma como o pensamento teórico ressoa na prática. Para isso, parti nesse segundo capítulo, de um ponto fundamental para a PHC, o de compreender a minha prática social, o local em que eu trabalho, os estudantes com quem eu trabalho, e problematizar a realidade dessa sociedade com os meios de produção existentes nesse espaço.

Logo no início do texto do segundo capítulo, faço um relato da minha história na escola e do meu vislumbre sobre a realidade para o leitor entender que, a partir desse ponto, eu problematizaria e construiria um repertório artístico com vistas à construção humana desses estudantes, não os isentando da realidade social mais ampla, do sistema que os sobrepuja e da mídia que os aliena. Mas, ao mesmo tempo, fui buscando compreender como essa realidade foi produzida e suas relações com a dinâmica social do capitalismo e suas formas de produzir a exclusão.

Posso dizer agora que, em vários momentos da prática, eu me peguei pensando que não estava suficientemente enredada dentro dos parâmetros da PHC. Muitas vezes, eu me peguei focando apenas em técnica e outras em teoria, sem conseguir fazer a interlocução delas. Devo ressaltar que esses questionamentos constantes fazem parte de uma construção da pedagogia crítica, são uma possibilidade de eu me desvencilhar das concepções liberais da educação que estão imbricadas nas formações dos professores e em um ideal imposto de sociedade. Por isso, vejo esses momentos em que me questionei positivos para o percurso pedagógico aqui descrito. A partir desses mesmos questionamentos, pude, a toda aula e em todo o processo, modificar a forma de fazer a mediação, possibilitando a troca no coletivo e uma reflexão acerca do que estava sendo proposto e como estava sendo recebido.

Em todo o texto, adotei um posicionamento sobre a sociedade capitalista e sobre o como ela mantém essa relação de poder apenas para o crescimento do capital. Ainda que esse posicionamento possa ser visto como uma imposição ideológica, entendo que a sociedade de classes que mantém um sistema de ensino excludente, e que isso é algo que não pode ser ignorado. Como trato aqui de uma pedagogia socialista, que visa a revolução e o fim da sociedade de classes com a superação do capitalismo, essas questões pertinentemente tiveram seu enfoque. Ademais, ressalto que vi como relevante demarcar essas relações impostas pelo capital no texto, pois a manutenção das relações de poder faz com que à escola pública seja destinada apenas uma parcela de conhecimento e, tendo em vista que a minha proposta era arcar com o máximo de conhecimento que pudesse transmitir aos estudantes durante as poucas aulas previstas, essa posição precisou ser adotada para me mostrar contrária às propostas liberais.

Outro fato é que em uma escola pública de periferia as condições econômicas e sociais são latentes para os alunos. Os problemas são sentidos no cotidiano e também adentram a escola. Pude perceber esse fator explícito nas falas dos estudantes acerca dos locais da vila. A vivência na periferia é mais invasiva do que nos centros urbanos, e todas as descrições elaboradas por eles têm presente palavras que remetem à pobreza, à falta de moradia, ao tráfico e, em alguns momentos, à prostituição. Por isso, era incabível fazer um trabalho desse e não deixar evidente que esses problemas sociais surgem de uma sociedade capitalista e, também, se abordo a fotografia, tenho que, responsavelmente, demonstrar a diferença entre o fazer artístico como crítica e denúncia e sua diferença das imagens oficiais da cidade que nos são oferecidas como uma forma de controle populacional. E é de suma importância que os estudantes tenham um vislumbre através do olhar fotográfico sobre essas questões.

Entendo que os mecanismos são utilizados pela necessidade de se ter uma população apaziguada, e que se os estudantes tiverem um olhar mais atento para essa sociedade, eles podem ter a consciência de sua condição de oprimido e, ao mesmo tempo e coletivamente, buscar a superação dela.

Por outro lado, em momento algum em sala de aula foi colocada essa conjuntura declaradamente, apenas foi criada uma didática com exemplos, repertórios, discussões e saídas fotográficas para que os estudantes tivessem um olhar mais atento acerca do seu entorno. Busquei por meio dos conteúdos da

fotografia problematizar isso. Ter a interlocução entre professor e estudante com a sua realidade é um fator central da pedagogia histórico-crítica, mas essa relação não se dá como uma experiência imediata da prática, mais do que isso, é papel da escola distribuir o conhecimento acumulado historicamente pelos homens, de modo crítico, o que aqui, no caso, foi feito em relação com o ensino da fotografia.

O objetivo principal com este trabalho de pesquisa aqui apresentado era ampliar o olhar estético dos estudantes em relação ao espaço ao redor da escola, sendo a Vila Bela e redondezas também o lugar de moradia da maior parte da turma, um primeiro ano matutino do Colégio Estadual Professor Pedro Carli. Levei-os a olhar para o espaço e entender o seu contexto para, a partir disso, entre as aulas, haver um processo de criação fotográfico que representasse não apenas os lugares, mas também o olhar direcionado dos estudantes para eles, entendendo sempre que a fotografia não é apenas uma representação da realidade, mas é também o que o fotógrafo traz de bagagem consigo e quer representar a partir do que vê. Esse olhar dos estudantes foi percebido em todas as etapas desenvolvidas no processo pedagógico.

Mesmo sendo a fotografia algo corriqueiro no cotidiano dos estudantes, o projeto enfocou um modo de olhar mais amplo e profundo, que vislumbasse a fotografia como forma de se pertencer ao espaço e também indicar os problemas sociais e econômicos do seu meio. A utilização de vários instrumentos fotográficos elucidaram para os estudantes o contexto histórico, desde a invenção da fotografia com a câmera escura, passando pela apresentação de forma de revelação sob a luz solar, e quanto ao uso da polaroide, do celular e da câmera profissional. Eu fiz com que os estudantes tivessem uma apropriação maior a formas diversificadas de fotografar, e isso fez com que os alunos se interessassem em aprender também as técnicas e os mecanismos fotográficos e se apropriassem deles.

Além do objetivo principal, o meu foco era sistematizar as aulas a partir dos preceitos da pedagogia histórico-crítica. Para isso, ainda que as aulas fossem divididas entre adquirir repertório, contexto histórico, apropriação técnica, discussões e saídas fotográficas, a todo o tempo, busquei a problematização do que chegava a mim como bagagem dos estudantes e das próprias fotografias tiradas, e todos esses momentos eram sobrepostos em um pensamento de continuidade com enfoque na construção coletiva.

A criação de repertório foi um ponto muito importante, porque só é possível produzir e criar artisticamente tendo uma base sólida para isso e conhecendo o que foi produzido na história da humanidade no meio artístico, e que ressoa nas produções atuais. Essa apreciação das obras antes das saídas fotográficas fez com que os estudantes se apropriassem dos elementos dos trabalhos dos artistas apresentados e entendessem diferentes formas de fotografar para representar o espaço construído socialmente. Essa bagagem de repertório adquirida foi percebida, especialmente, nas últimas fotografias, que trouxeram elementos presentes de muitos trabalhos e nas quais os estudantes percebiam o diálogo que estavam fazendo com os artistas enquanto realizavam as suas fotografias.

Assim, esta proposta demonstrou que os estudantes aprenderam a partir e com a sua realidade sócio-histórica e cultural, mas também conseguiram relacionar esse conhecimento com o repertório de artistas e da história apresentados em sala de aula, e que a técnica foi desenvolvida entre as caminhadas, mas que o jogo metodológico instrumentalizou-os para essas saídas. Toda essa vivência dentro e fora de sala de aula unificou-se para que fosse possibilitada a criação artística. Os diálogos e as discussões, juntamente com os bilhetes nos envelopes e os registros nos diários e as produções fotográficas possibilitaram que eu pudesse vislumbrar a catarse e um percurso da “síncrese”. Passamos de um cenário no qual os estudantes apenas usavam o celular para *selfies* e fotografias tiradas sem um pensamento mais profundo, para a síntese com um grupo de estudantes entendendo o seu contexto e o fotografando de forma consciente.

Como o fio que tangia este trabalho era o espaço, os caminhos, os percursos e os lugares, as caminhadas fizeram essa apropriação do cenário. O entendimento das condições de vida de muitos trabalhadores fez com que, além de tudo, houvesse uma restituição dos sentidos. O próprio pisar em diferentes texturas, asfaltos, terras, gramas, estradas com pedregulhos faz com que a sola sinta e os olhos queiram fotografar. Cheiros que enojavam faziam com que o olhar se voltasse para problemas de saneamento. O ato de pegar na mão para atravessar a rua gerava uma sensação de coletivo e os bate-papos que permeavam as caminhadas fizeram com que o aprender auditivo formulasse discussões pertinentes em sala de aula. O caminhar restituiu e ressignificou os sujeitos moradores daquele local, os estudantes, e fez com que eles vislumbrassem a realidade de seus pares e, portanto, produzissem

fotografias sensíveis ao olhar, mas que foram elaboradas também a partir dos outros sentidos humanos.

Como resultado disso, a classe trabalhadora e seus espaços que não apareciam nas imagens da cidade foram reproduzidos por alguns estudantes que fizeram com que fossem representados. Registros conscientes dos espaços representaram a dificuldade da vida na periferia e propuseram um olhar a essa realidade. Os estudantes foram capazes de registrar, compreender e avaliar a realidade vista. Assim, criaram esses registros artísticos que exibiram um olhar atento para a comunidade.

Este trabalho demonstrou que o meu processo elaborado e sistematizado em sala de aula suscitou a possibilidade de produções fotográficas com vistas ao entorno da escola e sua realidade social.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **A dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

ANJOS, Ricardo Eleutério dos. Desenvolvimento psíquico e educação escolar de adolescentes: apontamentos sobre o problema da forma de ensino. *In*: PASQUALINI, Julia Campregheer; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes. **Pedagogia Histórico-Crítica**: legado e perspectivas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 149-168.

ALLAIN, Sandrine. **Fotografias produzidas com celulares nas escolas**: retrato de um novo ensino? 2012. Dissertação (Mestrado em Artes Virtuais) – Udesc, Florianópolis, 2012.

ALLAIN, Sandrine; RAMALHO E OLIVEIRA, Sandra Regina. **Fotografias e vídeos digitais**: uma pesquisa sobre o uso do aparelho celular na rede municipal de ensino de Florianópolis, Brasil. *In*: WORLD CONGRESS ON COMMUNICATION AND ARTS (WCCA), 5., 2012, Guimarães. **Anais [...]**. COPEC: Guimarães, 2012. p. 87-123.

BARBON, Lilian. [mensagem pessoal]. Imagens do acervo pessoal cedidas à autora em: 30 out. 2019.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica**. Porto Alegre: Zouk, 2019.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios literatura e história da cultura. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

CALCANHOTO, Adriana. **Esquadros**. Álbum Senhas. 1992.

CENTRO INTERNACIONAL DE FOTOGRAFIA (ICP). **Artista Eugène Atget (1857-1927)** Francês. [20--] Disponível em: <https://www.icp.org/browse/archive/constituents/eug%C3%A8ne-atget?all/all/all/all/0>. Acesso em: 30 out. 2019.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuições à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

DUARTE, Newton. **Vygotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vygotskiana. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa. Contribuições dos projetos institucionais, LIFE, PIBID E PRODOCÊNCIA para formação de docente. *In*: **Cadernos de docência**: contribuições para a formação em artes visuais. FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa. Florianópolis: AAESC, 2016. p. 15-26.

FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa. O estágio supervisionado: escolhas didáticas no curso de licenciatura em artes visuais. In: FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa; ROCHA, Júlia. **Cadernos de docência**: problematização da teoria/prática no estágio supervisionado. Florianópolis: AAESC, 2017. p. 13-40.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.

KICKSTARTER. **Câmera com câmera escura**. 2014. Disponível em: <https://www.kickstarter.com/projects/1570086406/walk-in-camera-obscure>. Acesso em: 24 set. 2019.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e história**. 5. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2014.

KOSSOY, Boris. **Os tempos da fotografia**: o efêmero e o perpétuo. 3. ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2014.

KOSSOY, Boris. **Série Cartões Antipostais**. 1972. Disponível em: <http://boriskossoy.com/projeto/cartoes-antipostais>. Acesso em: 30 out. 2019.

KOSSOY, Boris. Realidade e ficções na trama fotográfica. 5. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2016.

KRACAUER, Siegfried. **A fotografia**. Tradução de Nélcio Conceição. 2016. [Publicado originalmente no jornal Frankfurter Zeitung de 28 out. 1927]. Disponível em: academia.edu/37700389/Siegfried_Kracauer_A_fotografia_trad._N%C3%A9lio_Concei%C3%A7%C3%A3o_. Acesso em: 30 out. 2019.

MARX, Karl. **Cultura, arte e literatura**: textos escolhidos. Tradução de José Paulo Netto e Miguel Makoto Cavalcanti Yoshida. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MORSS, Susan Buck. Estética e anestética: o ensaio sobre a obra de arte de Walter Benjamin reconsiderado. **Revista Literatura**, Florianópolis, n. 33, p. 11-41, ago./dez. 1996.

PARANÁ. Secretaria da Educação. Portal Educacional do Estado do Paraná. **Sistema de Georreferenciamento de Escolas**. [20--]. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=2>. Acesso em: 18 set. 2019.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. **A criatividade na arte e na educação escolar**: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski. Campinas: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, Demerval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 20. ed. Campinas: Autores Associados, 1988.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SLOMP, Vilma. **Curitiba Central**. 2013. Disponível em: <http://www.circulandoporcuritiba.com.br/2013/02/curitiba-central-de-vilma-slomp.html>. Acesso em: 30 out. 2019.

SLOMP, Vilma. **Feliz Natal**. 1. impressão. 1996.

VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. **As ideias estéticas de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. **As idéias estéticas de Marx**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro, 1978.

WAGNER, Bárbara. **Brasília teimosa 2005-2007**. Recife, Brasil, 2008. Disponível em: <https://www.barbarawagner.com.br/Brasilia-Teimosa-Stubborn-Brasilia>. Acesso em: 12 set. 2019.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

A seguir, apresento o questionário na íntegra.

NOME: _____

IDADE: _____

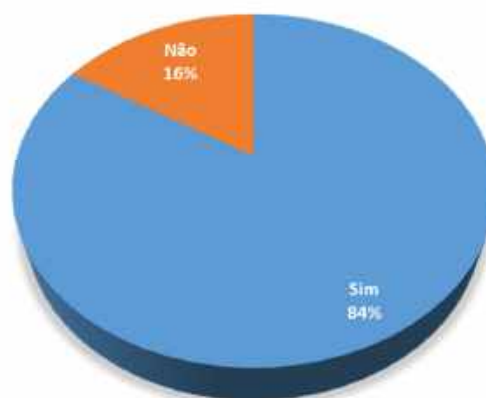
ESCOLA: Colégio Estadual Professor Pedro Carli

1. Você costuma utilizar o celular para tirar fotografias? Se sim, com qual frequência?
2. O que você fotografa no seu dia a dia?
3. Como você considera o entorno da escola? Acha que algum lugar merece ser fotografado?
4. Se fosse escolher um local, qual fotografaria e por quê?
5. Você costuma olhar atentamente os locais que percorre ao caminhar? O que chama sua atenção quando vai até a escola? O que o incomoda?
6. Você tem alguma crítica acerca do local no qual a sua escola está situada?
7. Você acha que a fotografia como linguagem pode auxiliá-lo a demonstrar as suas relações sociais e afetivas e a expressá-las no/e a partir do ambiente escolar?
8. Você considera que a fotografia, sendo hoje tão difundida, pode também ajudar a sua expressão em relação ao ambiente que o cerca?
9. Que tipo de fotografia você conhece? Conhece algum fotógrafo(a)?

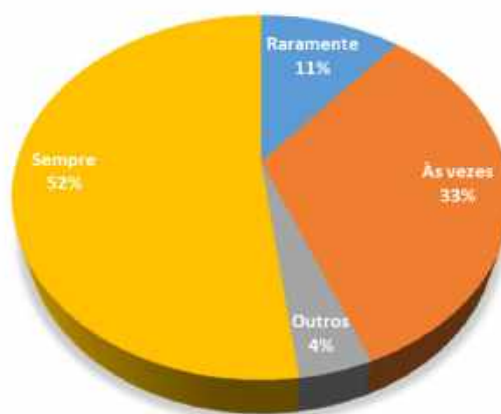
APÊNDICE B – GRÁFICOS

A seguir, apresento os gráficos que ilustram as respostas dadas ao questionário do Apêndice A.

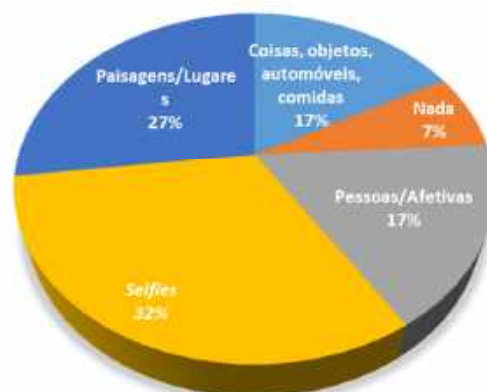
1 - Você costuma usar o celular para tirar fotos?



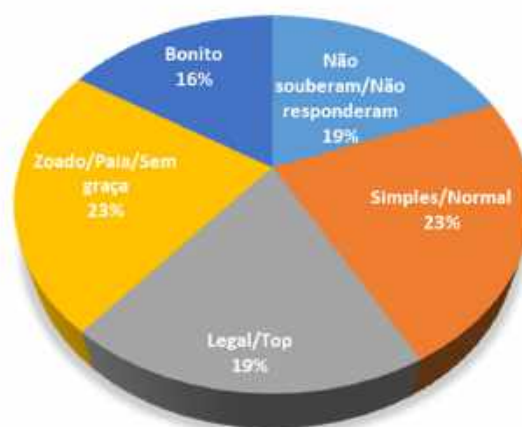
1.1 - Com que frequência?



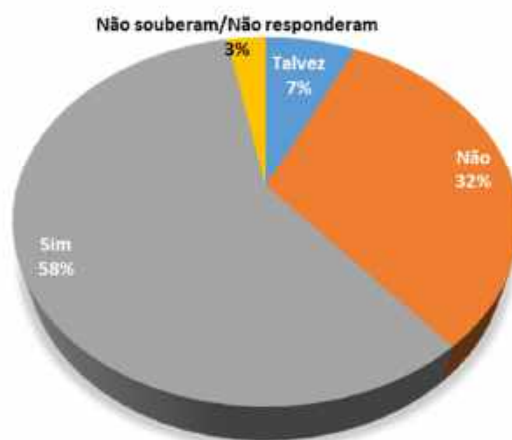
2 - O que você fotografa?



3 - Como você considera o entorno da escola?



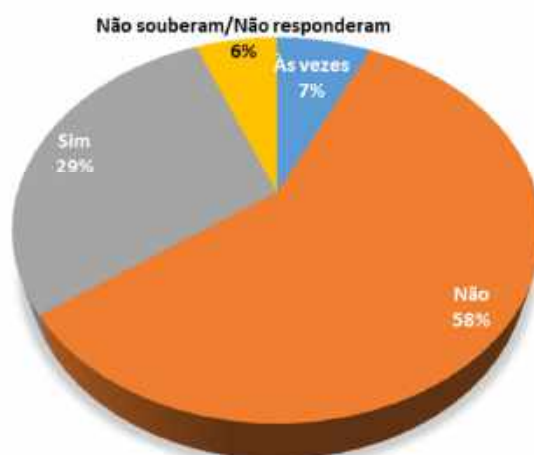
3.1 - Acha que algum lugar merece ser fotografado?



4 - Se fosse escolher um lugar qual fotografaria?



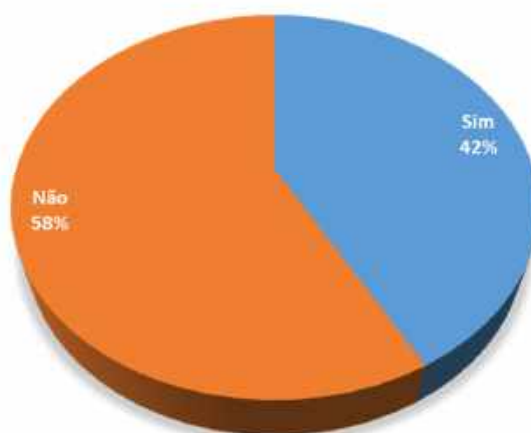
5 - Você costuma olhar atentamente para os locais que percorre ao caminhar?



5.1 - O que chama sua atenção e/ou incomoda você?



6 - Você tem alguma posição crítica acerca do local onde a sua escola está situada?



7 - Você acha que a fotografia como linguagem artística pode auxiliá-lo a demonstrar suas relações sociais e afetivas e expressá-las no e a partir do ambiente escolar?

