



Ana Elisabete Rodrigues de Carvalho Lopes

**OLHARES COMPARTILHADOS:
o ato fotográfico como experiência alteritária e dialógica**

Tese de Doutorado

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Psicologia Clínica.

Orientador: Solange Jobim e Souza

Rio de Janeiro, 28 de fevereiro de 2005



Ana Elisabete Rodrigues de Carvalho Lopes

**Olhares Compartilhados:
o ato fotográfico como experiência alteritária e dialógica**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof. Solange Jobim e Souza

Orientadora
Departamento de Educação – PUC – Rio

Prof. Silvia Zanatta Da Ros

Departamento de Educação – UFSC

Prof. Maria Luiza Oswald

Faculdade de Educação – UERJ

Prof. Maria Teresa Freitas

Departamento de Educação - UFJF

Prof. Sonia Kramer

Departamento de Educação – PUC- Rio

Prof. Paulo Fernando Carneiro de Andrade

Coordenador Setorial de Pós-graduação e
pesquisa do Centro de Teologia e Ciências
Humanas – PUC - Rio

Rio de Janeiro, 28 de fevereiro de 2005.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

Ana Elisabete Rodrigues de Carvalho Lopes

Graduou-se em Licenciatura Plena em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas na PUC-Rio em 1984.

Concluiu o curso de Especialização em Arte-Educação na USP em 1988 e o curso de Especialização em História da Arte e Arquitetura do Brasil na PUC-Rio em 1999.

Obteve o título de Mestre em Educação pela UERJ em 1996 e o título de Doutor em Psicologia Clínica pela PUC-Rio em fevereiro de 2005.

Ficha catalográfica

Lopes, Ana Elisabete Rodrigues de Carvalho

Olhares compartilhados : o ato fotográfico como experiência alteritária e dialógica / Ana Elisabete Rodrigues de Carvalho Lopes ; orientadora: Solange Jobim e Souza. – Rio de Janeiro : PUC-Rio, Departamento de Psicologia, 2005.

255 f. : il. : 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Psicologia.

Inclui referências bibliográficas

1. Psicologia – Teses. 2. Educação especial. 3. Arte – Educação. 4. Fotografia. I. Souza, Solange Jobim e. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Psicologia. III. Título.

CDD: 150

À Alciete, Alcione, Carina, Elisangela, Melize, Pamela,
Paulo, Rafael, Rui, Sabrina e Sergio,

alunos-fotógrafos, que participaram da pesquisa e
me revelaram a força de um *olhar compartilhado* e
a possibilidade de transformação do *ato fotográfico*
num *ato de amor*.

Aos meus pais, Marlene e Jesuíno Lopes (*in memoriam*),
pelo estímulo e o apoio na transformação de ima-
gens e sonhos em ações e experiência de vida.

Ao Newton,
pelos nossos vinte anos de vida em comum e pela
cumplicidade na busca de foto-grafar a vida com a
lente de um caleidoscópio e com amor.

Agradecimentos

À minha orientadora e amiga, Solange Jobim, pelo estimulante e desafiador *olhar compartilhado* ao longo do processo de construção desta pesquisa.

Aos membros da Banca Examinadora, professores Jochen Dietrich, M^a Teresa Freitas, Silvia Zanatta, Sonia Kramer, Maria Luiza Oswald e Esther Arantes, pela leitura crítica e a interlocução estabelecida em diferentes momentos e contextos.

Ao GIPS – Grupo Interdisciplinar de Pesquisa da Subjetividade, em especial à Denise, Flor e Gamba pela cumplicidade e o estímulo sempre afetuoso; às amigas *super-poderosas* Rita e Raquel, pela força da amizade e do olhar reconfortante e estimulante. Aos ex-integrantes do grupo Felipe Abrantes e Sara pela colaboração no desenvolvimento de algumas atividades da *Oficina de Photos&Graphias*.

À Escola Especial Municipal Marly Fróes Peixoto, pelo apoio e a parceria consolidada no desenrolar do trabalho de campo da *Oficina de Photos&Graphias*, em especial à professora Claudia Percegoni por sua participação e envolvimento como membro do grupo pesquisado. À Escola Municipal Christiano Hamann pelo incentivo à participação dos alunos na oficina.

Aos alunos-fotógrafos, Alciete, Alcione, Carina, Elisangela, Melize, Pamela, Paulo, Rafael, Rui, Sabrina, Sergio pela amizade, os *olhares compartilhados* com alegria, cumplicidade e responsabilidade na construção do projeto de pesquisa-intervenção da *Oficina de Photos&Graphias*.

Ao amigo e fotógrafo, Jochen Dietrich, pela orientação, o diálogo aberto, o auxílio técnico e material e, principalmente, por apostar no projeto e na minha capacidade de traduzi-lo em palavras.

À fotógrafa e amiga, Luciana Avellar, companheira de pesquisa, por sua contribuição junto ao grupo da oficina e pela produção dos belos retratos em p&b, que nos instigam redescobrir a cada novo olhar o que se esconde por trás das fotografias e dos rostos retratados.

Aos queridos amigos, Edmundo e Pike, e aos fotógrafos-amigos, Ana Paula Oliveira, Claudia Tavares, Cadu Pilotto, Sandra Lopes, Ernani dAlmeida e aos assistentes, Margareth e Victor, pela participação voluntária e afetuosa colaboração para a diversificação das propostas desenvolvidas ao longo da pesquisa.

À amiga e fotógrafa, Simone Rodrigues, e ao Ateliê da Imagem, pelo apoio e a cessão do espaço de exposição e do laboratório fotográfico que permitiu a divulgação da produção dos alunos e o acesso a novos conhecimentos.

Ao Prof. Dr. Bernd Fichtner, pelo diálogo aberto e as oportunidades proporcionadas para o intercâmbio de experiências com alunos e professores do INEDD – International Education Doctorate Program, da Universidade de Siegen, Alemanha.

Ao CNPQ, pela ajuda financeira.

À Multirio e TVE - programa Salto para o Futuro -, pela produção dos vídeos educativos sobre a *Oficina de Photos&Graphias* que documentam e divulgam diferentes etapas do processo da pesquisa-intervenção.

À minha cunhada e amiga, Márcia Cardoso, pelo competente e cuidadoso trabalho de revisão do texto final.

À minha amiga, Cristina Fontoura, pela sua valiosa contribuição na tradução para a língua inglesa dos textos produzidos durante a pesquisa.

Ao meu querido companheiro, Newton, pela cumplicidade na vida em comum e na realização deste projeto. E pelo seu paciente trabalho de diagramação da tese e de auxílio no uso do computador.

Resumo

Lopes, Ana Elisabete Rodrigues de Carvalho Lopes; Souza, Solange Jobim (orientadora). **Olhares compartilhados: o ato fotográfico como experiência alteritária e dialógica**. Rio de Janeiro, 2004, 262 p. Tese de Doutorado – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O presente estudo é uma investigação sobre o ato fotográfico e as narrativas visuais, orais e escritas produzidas por um grupo integrado de jovens alunos que participaram do projeto de pesquisa-intervenção, denominado *Oficina de Fotos&Graphias*, com o objetivo de investigar a linguagem fotográfica como meio e mediação dos processos de construção de conhecimento, de constituição de subjetividades e de inclusão social. A concepção teórico-metodológica da pesquisa foi construída no diálogo com o pensamento de M.Bakhtin, Vygotsky, W.Benjamin e o estudo, mais específico, sobre a linguagem fotográfica foi desenvolvido a partir de P.Dubois, R.Barthes, S.Sontag, J.Dietrich, dentre outros autores.

Palavras-chave

Educação especial; arte educação; fotografia.

Abstract

Lopes, Ana Elisabete Rodrigues de Carvalho Lopes; Souza, Solange Jobim (orientadora). **Shared Looks - the photographic act as an alterity and dialogism experience.** Rio de Janeiro, 2005, 255 p. Tese de Doutorado – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This study is an investigation of the photographic act and visual narratives, spoken and in writing, produced by an integrated group of young adults that participated in the research-intervention project called Photo & Graphics Workshop. The project aims at exploring the photographic language as a means and mediation for knowledge construction processes, for the constitution of subjectivities, and for social inclusion. The theoretical-methodological conception of the research was built on a dialogue with the ideas of M. Bakhtin, Vygotsky, and W. Benjamin, and the more specific study on the photographic language was developed based on P. Dubois, R. Barthes, S. Sontag, and J. Dietrich, among other authors.

Keywords

Special education; art education; photography.

Sumário

1.	Introdução	14
2.	Educação para Todos: a construção de uma proposta inclusiva de educação	20
2.1	Educação e inclusão / exclusão social	21
2.2	Diferentes visões sobre a deficiência	24
2.3	O processo histórico da inclusão no contexto educacional brasileiro	31
2.4	Educação Especial e o aluno com seqüelas de paralisia cerebral	35
2.5	Contribuições de Vygotsky na construção de um projeto inclusivo de educação	43
3.	Arte e Inclusão Social	51
3.1	Transformações no ensino da Arte no Brasil	53
3.2	Arte e Educação Especial	57
3.3	Pressupostos da Arte-Educação no contexto atual	64
3.4	Contribuições de Lygia Clark, Bakhtin e Vygotsky no campo da Arte	67
3.5	Uma abordagem teórico-metodológica da Arte-Educação em Lygia Clark, Bakhtin e Vygotsky	91
4.	Fotografia e Metodologia de Pesquisa	95
4.1	A <i>Oficina de Photos&Graphias</i> : uma proposta de pesquisa-intervenção	99
4.2	A Fotografia como meio e mediação na construção de uma metodologia de pesquisa-intervenção	104
4.3	Em foco: a tecnologia digital e a fotografia	111
4.4	Retratos e auto-retratos: uma experiência de auto-conhecimento e interação com o outro	138

5.	Foto-análises: dialogando com as narrativas orais, escritas e visuais produzidas na <i>Oficina de Photos&Graphias</i>	163
5.1	A fotografia não prova nada	167
5.2	Eu no lugar do outro	173
5.3	Eu e o outro no registro do por-vir	178
5.4	A experiência do tempo da foto e na foto	185
5.5	Poses e flagrantes: a visão entre eu e o outro	187
5.6	Erros e acertos na experiência do ato fotográfico	199
5.7	Sexualidade e deficiência	209
5.8	Redescobrimdo-se no olhar do outro	216
5.9	Gênero e sexualidade	228
6.	Conclusão	235
	Referências Bibliográficas	242

Lista de Fotografias

- Foto 1 - Obra de Lygia Clark - Plano em superfície modulada, 1958
- Foto 2 - _____ - Espaço Modulado, 1959
- Foto 3 - _____ - Casulo, 1959
- Foto 4 - _____ - Bicho “Em Si”, 1962
- Foto 5 - _____ - Trepante, 1965
- Foto 6 - _____ - Obra Mole, 1964
- Foto 7 - _____ - Máscaras Sensórias, 1967
- Foto 8 - _____ - Estruturação do Self, 1980
- Foto 9 - Alciete e Pamela com câmera digital no Jardim Botânico
- Foto 10 - Frutas I
- Foto 11 - Frutas II
- Foto 12 - Frutas III
- Foto 13 - Frutas IV
- Foto 14 - Fotógrafa Claudia Tavares apresentando seu *portfólio*
- Foto 15 - Visita do fotógrafo Jochen Dietrich
- Foto 16 - Projeção de slides da fotógrafa Luciana Avellar
- Foto 17 - Equipe de produção no estúdio adaptado
- Foto 18 - Grupo da *Oficina de Photos&Graphias* no estúdio adaptado
- Foto 19 - Paulo e Rui posando como torcedores
- Foto 20 - Rui como torcedor do Vasco, hoje
- Foto 21 - Rui como torcedor do Vasco, amanhã
- Foto 22 - Carina caracterizada como motoqueira
- Foto 23 - Carina caracterizada como enfermeira *funkeira*
- Foto 24 - Alcione caracterizada como torcedora do Brasil
- Foto 25 - Pamela fazendo pose para um retrato
- Foto 26 - Pamela posando para a fotógrafa Luciana Avellar
- Foto 27 - Retrato de Pamela
- Foto 28 - Close do cachorro Pike
- Foto 29 - Pike na árvore
- Foto 30 - Pike, Claudia, Edmundo e alunos na Lagoa Rodrigo de Freitas

- Foto 31 - Elisângela na cadeira de rodas e Rui
- Foto 32 - Rui fotografando com câmera *Polaroid*
- Foto 33 - Rui fotografando e usando tripé
- Foto 34 - Rui fotografando com a câmera invertida
- Foto 35 - Rui fotografando Melize
- Foto 36 - Palmeiras do Jardim Botânico
- Foto 37 - Árvores e palmeiras do Jardim Botânico
- Foto 38 - Vista do chafariz no Jardim Botânico
- Foto 39 - Flagrante da Ana Lucia e Sergio
- Foto 40 - Flagrante da Carina
- Foto 41 - Flagrante da Carina e Alciete
- Foto 42 - Flagrante da pesquisadora
- Foto 43 - Alunas fotografando no Jardim Botânico
- Foto 44 - Vista cortada das palmeiras
- Foto 45 - Retrato no jardim japonês
- Foto 46 - Efeito da câmera em movimento
- Foto 47 - Equipe da Multirio gravando a aula no Jardim Botânico
- Foto 48 - Paulo segurando a câmera
- Foto 49 - Foco no pé do modelo
- Foto 50 - Paulo fotografando o casal de namorados
- Foto 51 - Modelos abraçados
- Foto 52 - Casal de bonecos modelados com massa
- Foto 53 - Melize modelando boneco com massa para animação
- Foto 54 - Cena da animação
- Foto 55 - Grupo da oficina retratado como personagens da animação
- Foto 56 - Campo de futebol e jogadores
- Foto 57 - O clone I
- Foto 58 - O clone II
- Foto 59 - A intimidade do Pike I
- Foto 60 - A intimidade do Pike II
- Foto 61 - Desenho do Pike pensando em sua namorada.
- Foto 62 - A enfermeira e o segurança do Rui
- Foto 63 - Amigos da Fotografia, amigos para sempre



Porque não basta um espelho para se ver. É preciso reconhecer-se nele. E isto é tarefa difícil, não é tarefa simples.

Adauto Novaes, 2000

1 Introdução

As coisas são porque as vemos, e o que vemos, e como vemos, depende das artes que tenham influenciado em nós.

Oscar Wilde, 1891.

Esta pesquisa pretende dar continuidade ao estudo sobre as contribuições da Arte-Educação no contexto da Educação Especial, desenvolvido ao longo da dissertação de mestrado¹, onde me aproprio da imagem fotográfica como metodologia de registro e objeto de análise e resgato minha experiência profissional atuando como professora de Artes Visuais no âmbito de uma escola pública especial. A partir da premissa de que seria possível desenvolver uma proposta de artes plásticas no ensino especial, baseada na proposta curricular comum às escolas da rede pública municipal, iniciei uma pesquisa de estratégias metodológicas, e com diferentes adaptações, que tornassem viável esta prática.

O resultado da reflexão desenvolvida foi apresentado na dissertação a partir da análise dos registros fotográficos produzidos durante as atividades na escola. Rememorando a experiência vivida e explorando o diálogo entre o pensamento, que vai da palavra à imagem, da imagem à palavra, e entre as imagens, discuto o tema, que reflete sobre as contribuições das linguagens artísticas no processo de ensino-aprendizagem de alunos com necessidades especiais. As fotografias incorporadas nesta dissertação foram por mim produzidas como forma de registro e resgate da experiência de trabalho. Desta forma, revelam meu olhar de educadora-pesquisadora-fotógrafa atuando no contexto da escola especial, e nos levam a pensar criticamente sobre o cotidiano escolar e a vida dos alunos com deficiência física, mental ou sensorial.

No estudo aqui apresentado, e desenvolvido ao longo do doutorado, algumas questões que envolvem o campo da Arte e Educação Especial são retomadas,

1 Dissertação de Mestrado intitulada *Foto-grafando: sobre arte-educação e educação especial*, orientada pela professora Sonia Kramer, no programa de Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, apresentada em agosto de 1996, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

além de darmos continuidade à investigação sobre a linguagem fotográfica e o uso da Fotografia como metodologia de pesquisa numa perspectiva qualitativa.

O objetivo desta pesquisa é trazer para primeiro plano o olhar do aluno, sua própria produção imagética e o diálogo desencadeado a partir dela. As fotografias, os temas abordados, as questões levantadas e narrativas construídas pelos alunos, na interação com o grupo, se constituem como material de análise, para melhor compreendermos suas experiências, desejos, questionamentos e formas de inserção e interação com diferentes sujeitos e contextos. Desta forma, colocamos em evidência não só o olhar do pesquisador-fotógrafo, mas o diálogo estabelecido entre seu olhar e aquele revelado pelos sujeitos envolvidos no processo de pesquisa, através da experiência do ato fotográfico, que envolve o processo de produção e leitura de imagens.

A partir da formação de um grupo inclusivo, formado por alunos de uma escola regular e por alunos de uma escola especial que apresentavam necessidades especiais de aprendizagem, definimos a metodologia de investigação na forma de uma pesquisa-intervenção denominada *Oficina de Photos&Graphias*.

Durante os encontros sistemáticos na oficina, procuramos criar um espaço de produção, conhecimento e fruição das linguagens visuais, explorando prioritariamente a linguagem fotográfica como mobilizadora do processo de produção artística e de ensino-aprendizado. A fotografia foi explorada como um recurso pedagógico facilitador do processo de construção de conhecimento, de interação do grupo e da reflexão crítica sobre o cotidiano escolar e a vida compartilhada entre alunos, professores e pesquisadora.

A partir de uma perspectiva inclusiva da educação, que entende ser possível oferecer a todos os educandos, independentemente de suas características ou limitações, as mesmas condições de acesso e construção de conhecimento, pesquisamos alternativas e adaptações que contribuíssem para a remoção de barreiras no processo educativo e de inclusão social.

Com este objetivo, criamos adaptações aos instrumentos técnicos tradicionais, tais como câmera fotográfica, que pudessem contribuir para uma maior independência dos alunos com deficiência física e motora na vivência de seu processo de criação/produção de imagens fotográficas. As câmeras e o processo fotográfico adaptado às necessidades especiais destes alunos serviram como instrumentos importantes para a construção de outras formas de expressão e comunicação a

partir da linguagem visual. Na integração das linguagens visual, oral e escrita, encontramos recursos para ampliar o espaço de produção de narrativas e de interlocução entre os sujeitos envolvidos na pesquisa. No convívio com as diferenças, mobilizamos o trabalho em parceria como alternativa para a socialização do grupo e para uma maior compreensão e superação de preconceitos, barreiras e limites.

Acreditamos que, valorizando o papel das diferentes linguagens no processo de constituição dos sujeitos na construção do conhecimento e na busca de uma relação dialógica e polifônica, poderemos criticamente compreender os modos de significação e percepção do mundo e de si próprio. O sujeito, na sua relação alteritária com o mundo físico e social, participa na produção de signos que não cessam de evoluir, transformando-se e transformando a cultura de uma época.

Assim, falar e ouvir sobre a experiência escolar e interpretá-la com a ajuda daquelas que hoje dela participam é uma forma de re-significar as hierarquias institucionalizadas dos papéis sociais estabelecidos culturalmente. Além disso, é também deixar emergir a diferença no seu caráter extensivo de alteridade e abertura para novas possibilidades de acordos inter-subjetivos; é, enfim, tomar consciência das lentas transformações que ocorrem nos sujeitos, na cultura e na sociedade como uma decorrência direta dos usos que fazemos da linguagem. (Jobim e Souza, p.150, 2000).

Esta pesquisa pretende dar continuidade ao estudo sobre o uso da fotografia² como metodologia de pesquisa numa perspectiva qualitativa. Entendemos que a linguagem fotográfica nos abre muitas possibilidades de registro, interpretação e análise da realidade. Na interação da produção visual, oral e escrita, ou seja, no diálogo entre a imagem e a palavra, buscamos exercitar o abandono da procura de um sentido fixo para o que vemos. Este exercício auxilia na flexibilização do olhar e, conseqüentemente, da subjetividade. O *querer dizer* da fotografia nos faz brincar com seus sentidos.

A partir da leitura das imagens fotográficas podemos resgatar a memória e a história, elaborando um diálogo que possibilita um outro olhar e conhecimento da

2 Dando continuidade ao trabalho iniciado em tese de mestrado, essas questões têm orientado minha inserção no Grupo Interdisciplinar de Pesquisa da Subjetividade, coordenado pela Prof.^a Solange Jobim e Souza, mais especificamente no sub-projeto “*Oficina do Olhar*” e “*Oficina de Photos&Graphias*”, que investigam a produção e o estudo da Fotografia como recurso metodológico na construção de conhecimento e subjetividade no espaço escolar. Textos produzidos no interior da pesquisa “*Legendas Fotográficas*”. In: JOBIM E SOUZA, S. (org.). *Mosaico: imagens do conhecimento*. Rio de Janeiro, Rios Ambiciosos, 2000. “A criação de narrativas na escola: uma abordagem através da fotografia.” In: PAIVA, A. (org.). *No fim do século: a diversidade – o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

realidade. A observação de uma imagem fotográfica mobiliza associações e evocações de outras imagens mentais armazenadas na memória. A partir da interpretação da foto podemos reconstituir o passado, rememorando informações, emoções e situações vivenciadas anteriormente. Como nos afirma Boris Kossoy (1998, p.42), *Fotografia é memória e com ela se confunde*. Entendida desta forma, cabe ressaltar que sua interpretação depende do diálogo estabelecido entre o fotógrafo, a fotografia e o observador. O sistema óptico da câmara não dá conta de revelar a realidade interior do que foi fotografado. Este *não dito* da fotografia, o que está para além do imediatamente revelado, é material que pode ser imaginado, reconstituído e narrado por cada observador/leitor.

A proposta da pesquisa-intervenção surge tendo por base a preocupação em pensarmos propostas educacionais que dêem conta do sujeito inserido na cultura contemporânea. Uma vez alterado o espaço social por diversos fatores, inclusive pela presença maciça das imagens no cotidiano, acreditamos que o conhecimento científico já institucionalizado, bem como as práticas pedagógicas vigentes, possam ser articulados com o paradigma estético, enriquecendo a discussão sobre o sujeito atual e sua relação com o conhecimento.

Alguns questionamentos podem ser destacados como orientadores deste estudo, tais como: Quais as contribuições da Arte para o processo de ensino-aprendizagem? Pode a imagem ser vista como outra forma de narrativa vinculada à experiência do sujeito na contemporaneidade? Como a mediação de recursos tecnológicos, tais como a câmera fotográfica, interfere na imaginação e no processo de produção artística dos alunos com necessidades especiais de aprendizagem? Como seria essa realidade revelada a partir dos equipamentos utilizados? Até que ponto a mediação tecnológica contribui para uma maior autonomia e autenticidade nas produções artísticas desses alunos? Como a produção e leitura dessas imagens, realizadas pelos próprios alunos, contribuem para seu auto-conhecimento, construção de identidade e auto-estima? É possível compreender a produção visual como uma metáfora e como uma ponte para entender a condição pessoal e social do indivíduo? Será a Fotografia uma linguagem que favorece a construção de um projeto inclusivo de educação? Enfim, o que revelam as imagens produzidas pelos alunos que freqüentam o projeto inclusivo da *Oficina de Photos&Graphias*?

Dentre estas, podemos destacar duas indagações centrais que orientam o nosso estudo:

- ⇒ Como o trabalho com a linguagem fotográfica – que envolve a produção e leitura de imagens - pode contribuir como meio e mediação no processo de construção de conhecimentos e de uma proposta inclusiva de educação, envolvendo a efetiva participação de alunos com diferentes características e necessidades especiais de aprendizagem?
- ⇒ O que revelam as produções visual, oral e escrita dos alunos que participam da Oficina sobre a constituição de subjetividades e as relações intersubjetivas?

Colocamos em foco estes questionamentos ao longo do processo de pesquisa e, na elaboração da tese, procuramos resgatar a reflexão desenvolvida no grupo da *Oficina de Photos&Graphias* e ampliar a discussão, incorporando o pensamento dos autores que nortearam nosso estudo. No segundo capítulo, apresentamos os pressupostos que fundamentam a presente pesquisa e que nos auxiliam na compreensão da proposta de educação inclusiva. Para tal, apresentamos uma visão panorâmica da história da Educação Especial no Brasil, detendo-nos, prioritariamente, às ideias de Vygotsky e de outros autores que nos auxiliam na problematização de questões atuais relativas ao campo da Educação Especial, onde se incluem as contribuições de M. Mazzota, M. Mantoan, E.Carvalho, J.Bueno, G. Januzzi, dentre outros.

No terceiro capítulo, resgatamos a história das principais correntes educacionais e influências que determinaram as diferentes práticas pedagógicas do ensino da Arte. Priorizamos o estudo sobre a história dos projetos pioneiros e da prática de arte-educadores que desenvolveram ações e pesquisas, visando introduzir a arte na educação de crianças, jovens e adultos com algum tipo de deficiência. Apresentamos os fundamentos teórico-metodológicos que orientaram o projeto de pesquisa-intervenção da *Oficina de Photos&Graphias*, construindo uma reflexão sobre a dimensão dialógica e alteritária da Arte sobre o processo de criação/produção artística, as relações entre o artista e o espectador, o conceito de autoria e as implicações da Arte na vida cotidiana, com base no pensamento de Bakhtin, Vygotsky e da artista Lygia Clark, dentre outros.

No quarto capítulo, procuramos apresentar a fotografia e o ato fotográfico como desvio metodológico que viabiliza um outro tipo de aproximação e explora-

ção do universo que permeia o processo de ensino-aprendizado no contexto escolar e a pesquisa de uma prática pedagógica mais inclusiva. Resgatamos a experiência compartilhada durante a pesquisa-intervenção da *Oficina de Photos&Graphias* e refletimos sobre as características dos diferentes meios fotográficos e suas possíveis mediações e contribuições para o desenvolvimento do processo educativo, de interação do grupo e de constituição de subjetividades. Com este objetivo, nos apoiamos no pensamento de autores que, em diferentes épocas e contextos, desenvolveram estudos sobre a Fotografia, tais como W.Benjamin, P.Dubois, R.Barthes, S.Sontag, J.Dietrich, B.Kossoy e outros.

No capítulo cinco, apresentamos algumas fotografias, juntamente com as diferentes narrativas que foram produzidas pelos alunos a partir da leitura das imagens e da rememoração da experiência de seu processo de produção. Procuramos tecer a análise desse material, resgatando o diálogo estabelecido entre os sujeitos envolvidos no ato fotográfico, as observações realizadas pela pesquisadora e as vozes de diferentes autores que refletem sobre os temas que emergem neste diálogo.

Nosso objetivo é que, ao longo da tese, possamos articular as diferentes narrativas orais (transcrições), visuais (fotografias) e escritas com o referencial teórico-metodológico que orienta a pesquisa-intervenção, procurando melhor compreender o processo de construção de conhecimento e constituição de subjetividades, a partir da experiência compartilhada na *Oficina de Photos&Graphias*. O enfoque de análise nos remete à investigação sobre as conseqüências geradas na consciência do sujeito (alunos, professores, pesquisadora), decorrentes da experiência de produção/fruição de imagens fotográficas no contexto escolar. Pretendemos despertar a consciência crítica, a curiosidade investigativa, o olhar diferenciado, a partir da mediação técnica da câmera fotográfica e da experiência do ato fotográfico. A questão que se coloca é: - Como o ato fotográfico pode ser apropriado pelo sujeito e exercer a função de vetor da subjetividade?

O desafio maior é a criação de um espaço alteritário e dialógico de interlocução, onde os sujeitos envolvidos possam experimentar-se, não apenas como sujeitos captados pela lente da câmera, mas também como participantes da construção de suas próprias imagens.

2

Educação para Todos: a construção de uma proposta inclusiva de educação.

Os homens são diferentes, o que implica que são necessariamente vários: a multiplicidade dos homens é a verdade do próprio ser do homem.

Mikhail Bakhtin

A pesquisa-intervenção denominada *Oficina de Photos&Graphias*, que é objeto central de nossa investigação, orientou-se a partir dos pressupostos que fundamentam o princípio da educação inclusiva. Desde sua concepção, a oficina foi planejada como um espaço mediador da convivência e aprendizagem compartilhada entre alunos com características e necessidades distintas. A formação do grupo, integrando alunos da escola especial e regular, teve como objetivo criar o contexto desafiador de pesquisa, onde procuramos investigar a contribuição da arte e, mais especificamente da linguagem fotográfica, na construção de uma proposta inclusiva de educação.

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos que fundamentam esta pesquisa e que nos auxiliam na compreensão da proposta de educação inclusiva. Para tal, realizamos uma visão panorâmica sobre a história da educação especial no Brasil, que nos oferece subsídios para melhor compreendermos as transformações ocorridas no contexto educacional, em relação ao trabalho desenvolvido junto aos alunos com necessidades especiais de aprendizagem, que culminaram na proposta atual de uma *educação para todos*.

Procuramos conhecer as características básicas do grupo de alunos da oficina, a partir de estudo mais específico sobre as características básicas da paralisia cerebral, uma vez que os alunos da escola especial apresentam seqüelas desta deficiência física.

Destacamos, ao longo do capítulo, as idéias de Vygotsky por considerarmos que este autor oferece a base de uma abordagem inclusiva de educação e nos auxilia na problematização das importantes questões atuais relativas ao campo da educação especial.

2.1 Educação e inclusão/exclusão social

A discussão sobre inclusão/exclusão social está presente no cenário atual brasileiro e vem mobilizando um amplo debate sobre os mecanismos sócio-culturais que viabilizam, dificultam ou impedem o acesso permanente aos direitos políticos, civis e sociais a todas as pessoas que compõem a sociedade. Nosso recorte de análise delimita o campo educacional como foco de investigação e, dentro deste contexto, pretendemos estudar o movimento de inclusão/exclusão de alunos com necessidades especiais de aprendizagem em decorrência de algum tipo de deficiência.

Dentro de um determinado contexto social, observamos que existem diferentes formas e mecanismos de organização da sociedade que terminam por exercer influência restritiva de acesso a papéis sociais e o exercício pleno da cidadania. Pessoas que trazem alguma característica que as distingue das demais, seja por diferenças em relação a credo, gênero, raça, condição física, etc., muitas vezes são estigmatizadas e excluídas do convívio social. Na vida cotidiana, enfrentam preconceitos em relação às suas capacidades e potencialidades, que são evidenciados, muitas vezes, pelas atitudes desfavoráveis e negativas a elas dirigidas, antes mesmo de um conhecimento prévio da situação ou de qualquer inter-relacionamento mais pessoal.

O tema da inclusão/exclusão está presente no cenário contemporâneo e é empregado, indistintamente, nas diferentes áreas do conhecimento. Como afirma Sawaia (2001, p.7), a exclusão é um termo ambíguo que revela a complexidade e as contradições do processo de exclusão social e sua transmutação em inclusão social, ou seja, é um “conceito que permite usos retóricos de diferentes qualidades, desde a concepção de desigualdade como resultante de deficiência ou inadaptção individual, falta de qualquer coisa, um sinônimo do sufixo sem (less), até a de injustiça e exploração social”.

No Brasil, convivemos com altos índices de desigualdade social, em decorrência da má distribuição de renda e do cenário instável das políticas econômicas e sociais, o que resulta na existência de um grande número de pessoas que não têm acesso e não usufruem dos bens e serviços historicamente acumulados. Os

efeitos da exclusão são, algumas vezes, irrecuperáveis e causam danos ao sujeito e ao grupo social, em termos psicológicos, econômicos, políticos e culturais.

Em termos psicológicos, o sujeito que vive à margem do convívio social, sofre danos em relação à sua auto-estima e pode vir a estruturar sua auto-imagem de forma negativa, desenvolvendo um tipo de comportamento desviante, apático, acomodado ou agressivo como forma de resistência ou de defesa. Do ponto de vista econômico, a pessoa que não é absorvida pelo sistema de produção capitalista, por diferentes razões, é percebida como improdutiva. Muitas vezes, não consegue sair da condição de dependência e de pobreza e não encontra oportunidade de reverter essa situação por não atender às exigências ditadas por uma ideologia de mercado altamente competitiva e preconceituosa. Sob o aspecto político, a exclusão determina a limitação da possibilidade de ações participativas na vida do país e do exercício da cidadania para o grupo de excluídos, que tende a permanecer em uma posição subalterna e de fácil manipulação em relação ao grupo que detém o poder.

No contexto educacional, observamos que este movimento de inclusão/exclusão do aluno em relação à escola também acontece por diferentes fatores. A problematização deste fenômeno exige uma ampliação do foco de análise, uma vez que, atinge não só o grupo de alunos com necessidades especiais de aprendizagem em decorrência de algum tipo de deficiência, mas também envolve a educação de alunos da zona rural, das crianças de rua, dos indígenas, analfabetos e de todos aqueles que, por alguma razão, se distinguem da norma e são diretamente afetados pelos mecanismos de inclusão/exclusão educacional. Segundo Skliar (2001, p.15), entre estes diferentes grupos sociais “existe uma especificidade que os diferencia, mas também há um fator comum que os faz semelhantes: trata-se daqueles grupos que, com certa displicência, são classificados como minorias; minorias que, na verdade, sofrem exclusões parecidas desde o processo educativo”.

Pretendemos nos aproximar do tema mais específico que aborda o movimento de inclusão no contexto escolar, sem com isso desconsiderar as ambigüidades e contradições que permeiam as análises desenvolvidas sobre as desigualdades e injustiças sociais e que terminam por dificultar ou impedir o processo de inclusão social, devido a fatores econômicos e sociais.

Em nosso estudo, procuramos focalizar o debate atual sobre o campo da educação especial no Brasil, tomando por base que este campo de investigação faz parte do contexto educacional geral. A educação especial é compreendida como uma modalidade da educação escolar e se caracteriza como:

uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (Resolução CNE/CEB, nº2, 2001)

A proposta inclusiva de educação visa garantir a *educação para todos* e vem norteando as discussões atuais no cenário social brasileiro. Diferentes documentos e propostas foram elaborados, ao longo dos últimos anos, com o objetivo de promover o debate e a consolidação de ações que garantam o ingresso e a permanência de todos os alunos, incondicionalmente, na escola regular. O convívio de alunos com necessidades especiais de aprendizagem de forma integrada com os demais alunos, freqüentando a mesma escola, participando de atividades comuns, interagindo e compartilhando o espaço comum da sala durante todo o tempo de aula é assegurado por lei e indicado como a forma mais adequada de desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. No sistema educacional orientado pelo modelo inclusivo, todas as crianças devem estar matriculadas em escolas regulares e freqüentando classes comuns.

A proposta inclusiva pressupõe, assim, uma revisão nos paradigmas que orientam a sociedade como um todo, de modo a permitir uma consolidação efetiva do projeto de construção de uma escola onde a diferença e a diversidade humana sejam valorizadas e respeitadas. Desta forma, convivendo num grupo heterogêneo, todos os alunos terão oportunidade de desenvolver um maior respeito à diferença, o espírito de cooperação e de solidariedade humana.

2.2 Diferentes visões sobre a deficiência

Desde a Antiguidade até os dias de hoje, podemos observar uma longa trajetória de transformações em relação ao movimento de inclusão/ exclusão social da pessoa com deficiência e ao modo como é alterado, ao longo da história, o comportamento da sociedade quando se defronta com a questão do convívio com a diferença, a diversidade humana e a pluralidade cultural. Em distintas épocas, observamos que a sociedade tende a isolar aquele indivíduo que possui alguma característica que o distingue dos demais, ditos normais, por não suportar conviver com as diferenças. Em decorrência deste fato, cria espaços separados e específicos para seu confinamento, tratamento ou reabilitação social, como, por exemplo, hospícios, prisões, asilos, reformatórios, escolas especiais, etc. “A diferença, a deficiência, o desvio, não suportados no convívio social, determinam a criação desses espaços diferenciados que, por sua vez, são estigmatizados pela própria sociedade que os cria” (Goffman, 1988). Essa postura é um reflexo da visão estereotipada que a sociedade conserva em relação à deficiência e de seu julgamento qualitativo negativo e desqualificante da pessoa com deficiência, baseado em premissas preconceituosas e estigmatizantes.

De acordo com Carvalho (2003, p.89), esses espaços perpetuam o tratamento assistencialista da sociedade, uma vez que:

a mesma sociedade que cria e mantém mecanismos de exclusão, desenvolve políticas assistencialistas que, por seu caráter instrumental, não resolvem a natureza reprodutiva dos problemas cujos efeitos pretendem compensar, cristalizando-se, portanto, os padrões de exclusão e de segregação.

Ao analisar o processo de exclusão de grupos minoritários e em situação de desvantagem social, Carvalho (2003) afirma que a sociedade cria medidas de cunho protecionista que, ao invés de funcionarem como emancipatórias, configuram mecanismos de reafirmação do estigma desses grupos minoritários e terminam por gerar uma maior segregação social. Diferentes mecanismos excludentes estão presentes nos diversos contextos sociais e dependem da forma como cada sociedade organiza seu modelo de desenvolvimento econômico, político e social.

No período da Antiguidade, na Grécia e em Roma, segundo relatos encontrados na Bíblia e na literatura da época, as pessoas com limitações funcionais ou necessidades diferenciadas, como, por exemplo, os surdos, cegos, deficientes mentais, deficientes físicos e doentes idosos, eram rejeitadas e abandonadas à própria sorte. Neste período, a pessoa com deficiência sequer era considerada como um ser humano e, em muitos casos, seu direito à vida era suprimido, tão logo constatada a existência de alguma anormalidade em suas características físicas, mentais ou sensoriais.

O poder decisório sobre o destino dos povos era estabelecido pela nobreza e a prática do extermínio da pessoa com deficiência chegava a ser aceita por alguns grupos sociais como sendo uma atitude comum, sem implicar danos morais ou problemas éticos. A rejeição e o abandono daqueles que se desviavam do padrão de normalidade devido a limitações funcionais eram justificados pelo receio de que aquele mal fosse transmitido para o restante da população. A deficiência era vista como doença contagiosa ou castigo divino, como uma maldição dos deuses que puniam esse tipo de indivíduo e sua família por alguma razão oculta e desconhecida, e “as crianças deficientes até eram sacrificadas, porque eram percebidas como estorvos ou como manifestações demoníacas, que precisam ser segregadas, excluídas ou eliminadas” (Carvalho, 2003, p.22).

Na Idade Média, com o advento do Cristianismo e as transformações na organização político-administrativa que ocasionaram a divisão do poder decisório entre a nobreza e o clero, a visão sobre a pessoa com deficiência sofre transformações. Sob a influência dos dogmas cristãos, a sociedade passa a suportar o convívio com pessoas doentes, deficientes, mentalmente afetadas e a prática do extermínio passa a ser condenada, uma vez que, segundo a Igreja Católica, todas as pessoas são criaturas de Deus e têm direito à vida. Neste período, os sentimentos de piedade e caridade permeiam a relação e o trato que a sociedade estabelece com os deficientes, que passam a ser concebidos como seres inferiores. Mantidos à margem do convívio social, sem trabalho ou renda, viviam da caridade de outros cidadãos, que os tratavam com desprezo e pena, como um ser desqualificado, incapaz e improdutivo.

O século XVI dá início à revolução burguesa e, com ela, a uma nova forma de organização social orientada pelo capitalismo. Mesmo com a derrubada da monarquia e da hegemonia religiosa e com o surgimento de uma nova forma de or-

ganização social capitalista, não ocorrem alterações sociais significativas que contribuam para a revisão do comportamento altamente desfavorável, estigmatizante e excludente em relação ao convívio da pessoa com alguma deficiência no meio social.

Somente no século XVIII, vamos encontrar as primeiras iniciativas voltadas para o desenvolvimento de um trabalho de ação educativa junto às pessoas com alguma deficiência, criado a partir da tese de que, por meio da estimulação direta, seria possível obter algum resultado na aprendizagem e na adequação do comportamento desejável.

As primeiras instituições criadas para o abrigo de pessoas com deficiência surgem com objetivo assistencialista e se caracterizam como locais para confinamento e não para tratamento ou aprendizagem. A pessoa era retirada do convívio social, separada de sua família e da comunidade, e internada em conventos, asilos, manicômios, etc. Esse movimento orientado pelo paradigma da institucionalização tem como premissa a concepção de que o deficiente ou qualquer pessoa que se desvie do padrão de normalidade e do comportamento estabelecido socialmente como modelo, deve ser retirada do convívio social e colocada em um outro espaço, onde permanece segregada e separada do convívio com os demais. Ainda nos dias de hoje, podemos observar a influência deste paradigma da institucionalização, entendido aqui como *um conjunto de idéias, valores e ações que contextualizam as relações sociais*, orientando práticas no campo da saúde e da educação.

A prática, ainda vigente, de encaminhar o aluno com deficiência para o espaço da escola especial, traz a marca desta concepção de institucionalização, ou seja, da criação de espaços diferenciados destinados ao atendimento exclusivo de crianças, jovens ou adultos com deficiências.

Somente no século XX, após os anos 60, esse paradigma da institucionalização começa a ser criticado, devido à sua ineficiência e inadequação na recuperação ou preparação das pessoas com necessidades educacionais especiais para a vida em sociedade. Nesta época, tem início o movimento contra a retirada da pessoa com deficiência do convívio familiar, e o trabalho educacional proposto passa a ter como principal objetivo sua normalização, ou seja, procurar formas de atuação junto ao deficiente visando ajudá-lo a adquirir as condições e os padrões de comportamento mais próximos possíveis do que é socialmente determinado como normal.

Para atender esses objetivos, vários mecanismos e serviços foram criados com o propósito de viabilizar o processo de integração da pessoa com deficiência na sociedade. No contexto escolar, o conceito de normalização passa a orientar o trabalho pedagógico junto aos alunos com necessidades educacionais especiais. Surgem diferentes serviços, oferecidos pelas escolas especiais, entidades assistencialistas e centros de reabilitação, e novos recursos são criados na tentativa de oferecer condições para que o aluno com necessidades especiais de aprendizagem alcance os mesmos resultados esperados dos demais alunos. Somente depois de passar pelos serviços especializados e de ter alcançado um determinado padrão de comportamento ou grau de aprendizado, o aluno poderia tentar ser integrado em uma classe especial, criada dentro das escolas regulares, ou em classes comuns. Sua inclusão em classe comum ocorria muito raramente e como etapa última dessa trajetória ao longo da *cascata de serviços* oferecidos para suprir sua deficiência.

De acordo com Mazzota (1987, p.45), a denominação “sistema em cascata” foi proposta por Deno (1970) e tem como objetivo tornar disponível qualquer tipo de situação, diferente do fluxo principal, que seja necessária para controlar as variáveis de aprendizagem consideradas críticas para o caso individual”. As críticas tecidas em relação ao sistema educativo organizado com o objetivo de viabilizar o processo de integração têm como base a dificuldade que o aluno costuma enfrentar para concretizar sua inclusão no sistema regular de ensino.

(...) no sistema de cascata, a educação especial organiza-se como estrutura paralela ao ensino regular, distanciando alunos, professores, famílias e dificultando as inter-relações necessárias no planejamento e na execução da prática pedagógica inclusiva/integradora nas escolas (Carvalho, 1998, p.156).

De acordo com este paradigma de serviços, o foco do trabalho educacional concentra-se na mudança que deve ocorrer no próprio aluno para que ele possa frequentar espaços menos excludentes e, para que isso ocorra, o esforço e o progresso dependem do aluno. É ele que deve buscar auxílio para que, através dos serviços oferecidos na estrutura paralela “sistema de cascata”, consiga ser integrado no contexto educacional mais inclusivo:

Para materializar-se, o processo de integração traduz-se por uma gama de serviços que vão desde o ensino em classes comuns ao ensino em centros hospitalares: estrutura paralela chamada de “sistema de cascata” cujo objetivo é oferecer o

meio ambiente o mais normal possível pela possibilidade de- em todas as etapas da segregação- oferecer a oportunidade de retornar o curso regular, numa classe ordinária. (Doré, 1996 in: Carvalho, 1998, p.156).

Nas décadas de 1980 e 1990 aparecem o conceito de inclusão e inclusão total (Godoy, 2002) e o projeto educacional, construído a partir do paradigma de serviços e da idéia de que os alunos com necessidades especiais de aprendizagem devem percorrer etapas para alcançar as condições de freqüentar a escola regular, que passam a receber duras críticas. Os resultados alcançados com a proposta de integração são questionados porque, efetivamente, não é atingido o objetivo principal de inserir o aluno no ensino regular, após este ter passado pelas etapas e serviços especializados que teriam como função prepará-lo para tal integração. Na maioria dos casos, os alunos permaneciam à parte do sistema regular de ensino, durante toda a sua trajetória escolar, sem nunca alcançarem os níveis exigidos pelo sistema educacional para inserção em classe comum de uma escola regular.

A proposta de construção de um projeto educacional inclusivo e de *uma escola para todos* tem como referência novos paradigmas e requer uma intervenção junto a diferentes setores da sociedade para garantir o acesso imediato, irrestrito e contínuo dos alunos com necessidades especiais a todos os espaços comuns da escola regular.

A proposta de inclusão educacional surge como parte de uma reflexão mais ampla que abrange a discussão sobre a necessidade de se rever a forma como a sociedade exclui alguns grupos do exercício pleno de sua cidadania, inclusive do direito à educação para todos, garantido pela Constituição. Devido às suas características ou limitações, alguns alunos apresentam *necessidades educacionais especiais*, ou seja, requerem da escola adaptações, recursos e apoios de caráter mais especializado para que tenham acesso ao currículo. De acordo com as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (2001), são considerados educandos com necessidades especiais aqueles que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: aquelas não vinculadas a uma causa

orgânica específica e aquelas relacionadas a condições disfunções, limitações ou deficiências;

II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Esta nova orientação parte da concepção de que cabe à sociedade buscar formas de organização e de adaptação, de forma a garantir o acesso de todos os cidadãos a tudo que a constitui, independentemente das características individuais. Desta forma, procura-se garantir que todas as pessoas têm direito à convivência não segregada e ao acesso imediato e contínuo aos recursos, serviços, espaços, etc., que são oferecidos aos demais cidadãos. Para tal, o processo de inclusão social requer a mobilização dos diferentes setores da sociedade para que sejam criados e disponibilizados os suportes sociais, econômicos, físicos, instrumentais que venham a garantir o acesso imediato e irrestrito da pessoa com deficiência a todo e qualquer recurso da comunidade. Exige, também, a mobilização subjetiva e a conscientização da própria pessoa que tem alguma deficiência para que lute pelos seus direitos e por condições de vida menos segregadas socialmente.

Os educadores e especialistas teriam, neste contexto de formação da pessoa com deficiência, relevante papel na criação de condições favoráveis para seu aprendizado e desenvolvimento psicossocial. O movimento de integração e inclusão é alteritário e exige a interação entre o Eu e o Outro, entre os aspectos pessoais e sociais, entre ações que, num nível mais amplo, abarcam as políticas públicas e educacionais e os aspectos mais subjetivos de cada sujeito inserido no seu contexto de vida imediato.

A educação especial que podemos oferecer a essa clientela é a conscientização de sua condição psicossocial e a instrumentalização para lutar por condições de vida as mais amplas possíveis(...) nós, especialistas, temos uma função essencial em facilitar e promover esse processo (Glat, 1998, p.41-43).

A partir desta perspectiva inclusiva da educação, o que está em foco não é a deficiência da pessoa, mas as formas e condições de aprendizagem que deverão ser proporcionadas pela escola, com a mediação do educador, para que o aluno obtenha sucesso escolar. O processo de inclusão surge como:

Um avanço em relação ao movimento de integração escolar, que pressupunha o ajustamento da pessoa com deficiência para sua participação no processo educativo desenvolvido nas escolas comuns; a inclusão postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve ser não só aceita como desejada (CEB, parecer nº17/2001, 2001, p.17).

Neste contexto, o objetivo da educação especial é possibilitar que o aluno com necessidades educacionais especiais atinja os objetivos da educação geral. Para Mantoan (1997), a meta da inclusão se traduz na idéia de que nenhum aluno deverá ficar de fora do sistema escolar comum, desde o início de sua vida escolar, e a escola deverá se adaptar às particularidades de todos os alunos para concretizar a metáfora do *caleidoscópio*. Segundo esta concepção, que se contrapõe à metáfora *do sistema em cascata* proposto no modelo de integração, a inclusão escolar é comparada à forma de organização de um caleidoscópio, onde a diversidade de seus fragmentos em movimento cria composições únicas e harmônicas.

Em sentido análogo, podemos dizer que a idéia do caleidoscópio nos faz pensar sobre a riqueza do trabalho que pode ser desenvolvido em grupos heterogêneos, onde o convívio com a diversidade humana e a diferença é valorizado e desejado como um meio de se ampliar as experiências interpessoais e de mobilizar diversificadas formas de construção de conhecimento. Ao comentar esta metáfora do caleidoscópio utilizada no campo da educação especial, Carvalho (1998) afirma que a idéia de inclusão parte do princípio de que a presença do aluno com necessidades especiais de aprendizagem, na classe comum, ao mesmo tempo em que torna o conjunto mais heterogêneo e complexo, também o torna mais rico. O desafio da escola e de todos aqueles envolvidos no processo educativo é mediar esse processo de inclusão e criar condições para remover as barreiras de aprendizagem, sem isolar o aluno que apresente alguma dificuldade ou necessidade educacional especial.

O paradigma de suporte orienta a proposta de inclusão educacional e, segundo essa concepção, é preciso que a escola e as demais instâncias sociais revejam suas formas de organização com o objetivo de criar uma rede de suporte e apoio para auxiliar o processo de inclusão social e educacional do aluno com necessidades educacionais especiais.

2.3

O processo histórico da inclusão no contexto educacional brasileiro

Acompanhando a história da educação especial no Brasil observamos, desde a criação das primeiras instituições de atendimento ao indivíduo com deficiência, ainda no tempo do Império, uma indefinida caracterização dos limites que separam a abordagem médica da pedagógica. Nas suas origens, a educação especial esteve ligada a práticas de reabilitação e adaptação do deficiente às normas de seu meio social, sem preocupação com conteúdos ou métodos de ensino. Seguindo o modelo importado da Europa, são criadas as primeiras instituições formais de atendimento às pessoas com deficiência, no século XVII, que funcionavam como internatos. Segundo Bueno (1993), Januzzi (1985) e Pessotti (1984), a primeira instituição fundada oficialmente pelo Imperador D. Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1854, foi o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente denominado Instituto Benjamin Constant. A segunda instituição brasileira oficialmente instalada no Rio de Janeiro, em 1857, foi o Instituto dos Surdos Mudos, que atualmente tem o nome de Instituto Nacional de Educação de Surdos.

A função assistencialista e o modelo médico caracterizavam as instituições criadas no campo da educação especial e isso refletia a visão estigmatizante e preconceituosa que a sociedade tinha sobre a pessoa com deficiência. Como nos diz Monteiro (1995), o modelo médico esteve, até há bem pouco tempo, orientando as propostas educacionais no ensino especial. A deficiência era vista como uma doença e o aluno como um doente que inspirava cuidados e assistência de diferentes naturezas. As pessoas normalmente responsáveis por esse atendimento o faziam

por caridade e sem qualquer formação especializada ou conhecimento sobre a natureza da deficiência ou sobre as necessidades e adaptações especiais para o aprendizado. Para atingir seus objetivos, as atividades desenvolvidas nessas escolas especiais orientavam-se metodologicamente em propostas de adestramento motor, memorização de tarefas, cumprimento de ordens e outras atividades que contribuíssem para a adequação do aluno especial às exigências e normas ditadas pela sociedade.

Somente em 1906, após a Proclamação da República, sob influência das novas idéias de modernização do país e dos conhecimentos adquiridos por profissionais que retornavam de seus estudos na Europa, as escolas públicas no Rio de Janeiro começam a implementar ações no campo da educação especial. Inicialmente, esse serviço atendia somente a alunos com deficiência mental. Foram criadas normas, procedimentos de avaliação e seleção dos alunos com deficiência mental, com o objetivo de indicar quais deles seriam elegíveis para o atendimento em classes especiais.

Segundo Bueno (1993), somando-se aos serviços de Higiene Mental, na área da Medicina, a Psicologia se introduz, passando a “oferecer o aval do especialista para a segregação dos que ‘prejudicavam’ o bom andamento da escola” (Bueno, 1993). Em 1942, os Anais do 1º Congresso Nacional de Saúde Escolar, por exemplo, recomendavam que fossem criadas classes especiais com número reduzido de alunos para atender aos alunos-problema, já que a deficiência mental constituía um sério empecilho à redução do número de repetentes (Bueno, 1993). Essas classes especiais terminaram por ser um reduto de discriminação e exclusão também de alunos que, por outros motivos, apresentavam dificuldades de aprendizagem, sem qualquer comprometimento ou deficiência mental.

A partir das décadas de 60 e 70, o ensino especial tomou novo impulso com a criação de instituições especializadas, de iniciativa privada, e o aumento do número de classes e escolas especiais na rede pública. Orientados sob o paradigma de serviços, vários centros de reabilitação de todos os tipos de deficiência são criados, voltando-se para os objetivos de integração da pessoa com deficiência na sociedade.

Ao lado desse aumento quantitativo, observamos o surgimento, ainda que reduzido, de políticas públicas mais eficazes que procuravam garantir e orientar o trabalho no campo da educação especial. Na Lei de Diretrizes e Bases- LDB (Lei

nº 4024/61) fica explícita a preocupação do poder público com a educação especial no país e a Lei nº 5692/71 introduz a visão tecnicista em relação ao aluno com deficiência no contexto escolar e sugere a implementação de técnicas e serviços especializados para seu atendimento. O Conselho Nacional de Educação Especial - CENESP- foi criado por decreto, em 1973, com o intuito de funcionar como representação do poder público neste campo específico da educação.

Nos anos 80, desponta pela primeira vez no cenário brasileiro a discussão sobre as transformações significativas que deveriam ocorrer para a viabilização de projetos educacionais mais inclusivos, orientados pelo novo paradigma de suporte e o debate sobre a inclusão da pessoa com deficiência na sociedade.

No cenário político-social brasileiro, as iniciativas mais pontuais em relação à necessidade de se criar mecanismos de inclusão no sistema educacional encontram apoio e subsídios nas idéias levantadas por diferentes movimentos sociais, documentos e leis, que surgiram como resultado de uma maior mobilização da sociedade em relação à necessidade de garantir o direito de todos à educação e ao exercício da cidadania.

Ao longo dessa trajetória, citamos a Constituição Federal de 1988, que já recomenda o “atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino” (art.208). E também destacamos a Declaração de Salamanca, redigida em 1994, por cerca de cem países reunidos em conferência internacional apoiada pela UNESCO, realizada em Salamanca, na Espanha, como um importante marco na luta pelos direitos humanos, pela igualdade de oportunidades para todas as pessoas e pela participação social efetiva da pessoa com deficiência como cidadão.

Após a Declaração de Salamanca, o movimento de educação inclusiva ganha força e vários países passam a orientar suas ações tendo como base os princípios e as propostas redigidas e assinadas em comum acordo. Neste documento, diferentes países defendem a idéia de que o sistema educacional deve organizar-se de forma a atender a todos os alunos, onde o sistema de segregação de alunos com necessidades educacionais especiais em instituições especializadas não é recomendado. Segundo este princípio, a escola deverá utilizar recursos, programas, serviços e tecnologias disponíveis para todos os alunos, adaptando o currículo, apenas quando necessário, para atender aos alunos com necessidades especiais. Na perspectiva da inclusão, é de responsabilidade do sistema educacional e das

instituições escolares a criação dos suportes para viabilizar o acesso ao currículo e a quebra de barreiras que impeçam ou dificultem o aprendizado de todos os alunos.

Desde a década de 90 até os dias de hoje, observamos que a proposta da inclusão foi aceita como desafio e algumas transformações ocorreram no sistema educacional brasileiro com o objetivo de oferecer condições para sua implementação. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados em 1998, reafirmam a intenção do governo em trabalhar neste sentido, e também as orientações do MEC e da Secretaria de Educação Especial, que determinam “o direito ao acesso ao ensino público, preferencialmente na rede regular de ensino, a toda e qualquer criança com necessidades educacionais especiais”.

Devido aos limites que o objeto de investigação de nosso estudo nos impõe, não nos deteremos a uma análise mais profunda e específica sobre os resultados obtidos da inclusão de alunos com necessidades especiais no contexto educacional brasileiro. Sabemos que existem barreiras e dificuldades a serem superadas pela sociedade como um todo em relação ao processo de inclusão educacional do aluno com alguma deficiência. Aos poucos, amplia-se a conscientização social sobre o caráter discriminador e segregador que perpassa a proposta de trabalho em espaços especiais, destinados somente ao atendimento de alunos com necessidades especiais de aprendizagem, de forma isolada dos demais alunos.

Atualmente, no contexto educacional brasileiro, observamos várias iniciativas do poder público que procuram criar medidas legais para que seja garantido o acesso desse aluno ao ensino regular. Porém, sabemos que ainda é bastante contraditório e problemático esse processo de inclusão educacional. A inclusão não ocorre somente com a inserção do aluno num mesmo espaço físico, nem está condicionada apenas à assinatura de um decreto ou lei. Inúmeras transformações são necessárias, e essas transformações dependem de uma complexa rede de adaptações por parte de diferentes setores, para que, efetivamente, o aluno sinta-se integrado ao grupo, participando do processo de construção de conhecimento e de socialização.

Longe ainda do que seria ideal, observamos que diferentes propostas de integração e inclusão total do aluno com deficiência vêm ocorrendo no Brasil, na rede pública e privada de ensino. São tentativas de implementação da proposta de inclusão que pretendem inserir este aluno no contexto do ensino regular ou o mais

próximo possível dessa realidade. Porém, esse processo de integração e inclusão, muitas vezes, é lento e sofre resistência de diferentes naturezas. Barreiras físicas, humanas, sociais ou políticas, como por exemplo, a inadequação dos prédios escolares, a falta de uma orientação política-educacional que priorize e viabilize a inclusão, a incompreensão e não aceitação dos responsáveis, o despreparo dos profissionais da educação para o atendimento, o preconceito em relação à deficiência e ao deficiente são alguns dos problemas que perpassam a educação e dificultam ou impedem as iniciativas inclusivas. São barreiras ou dificuldades que não justificam a imobilidade em relação ao movimento integrador, mas que sinalizam os caminhos a serem revistos, repensados e reformulados para a construção de um sistema educacional mais democrático e de melhor qualidade para todos aqueles a que se destina.

2.4 Educação Especial e o aluno com seqüela de paralisia cerebral

Levando-se em consideração as transformações ocorridas no campo da educação especial no contexto educacional brasileiro, pretendemos colocar em discussão o atendimento oferecido aos alunos com seqüelas de paralisia cerebral. O aprofundamento de nosso estudo sobre as características e necessidades especiais do aluno com paralisia cerebral tem como objetivo recolher informações que permitam a melhor compreensão do grupo de alunos que é foco de nossa investigação. Este grupo será abordado detalhadamente, mais adiante, na apresentação da proposta de pesquisa-intervenção, desenvolvida ao longo da *Oficina de Fotos&Graphias*, objeto de nosso trabalho.

Cabe destacar que o grupo envolvido na pesquisa realizada em campo era formado por onze alunos, oriundos de duas escolas da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro, sendo que seis desses alunos freqüentavam escola especial, e os outros cinco freqüentavam escola regular. Os seis alunos da escola especial apresentavam seqüelas de paralisia cerebral e a necessidade de diferentes tipos de adaptações para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem,

para comunicação, locomoção e para o exercício das atividades básicas da vida diária.

A paralisia cerebral é um quadro ou estado patológico estabelecido como consequência de uma lesão irreversível no encéfalo e que ocasiona alterações de ordem motora no corpo humano. De acordo com Basil (In: Coll, 1995, p.252), a definição mais aceita procede dos países de língua inglesa onde a paralisia cerebral é definida como uma:

seqüela de um comprometimento encefálico que se caracteriza, primordialmente, por um distúrbio persistente, mas não variável, do tônus, da postura e do movimento que surge na primeira infância e não somente é diretamente secundário a esta lesão não evolutiva do encéfalo, mas que se deve, também, à influência que esta lesão exerce na maturação neurológica.

Essa disfunção do encéfalo, denominada como *paralisia cerebral* ou *encefalopatia crônica da infância*, ocorre antes de o crescimento e desenvolvimento da criança estarem completos, ou seja, no período pré-natal ou durante a primeira infância (até os três anos de idade). O quadro clínico que se estabelece após a lesão é permanente, uma vez que esta lesão é estável, não progressiva e localiza-se em estruturas do encéfalo responsáveis pela motricidade. Caracteriza-se como um distúrbio motor complexo e variável que pode incluir aumento ou diminuição do tônus muscular, alterações da postura ou equilíbrio e/ou coordenação e precisão dos movimentos. Como a lesão não se agrava com o tempo, a criança pode conseguir progressos em relação ao seu desenvolvimento, desde que receba os cuidados necessários, atenção, educação e a reabilitação mais adequada para seu caso.

As causas da paralisia cerebral podem ser decorrentes de fatores pré-natais, peri-natais ou pós-natais (Nielsen, 1999; Comdef-Rio, 2003; Coll, 1995). Os fatores pré-natais são aqueles que interferem na formação do feto, ainda durante a gestação, e que podem ter como causa diferentes fatores que afetam o desenvolvimento normal do cérebro da criança, tais como: ameaça de aborto, choque direto no abdômen da mãe, infecções (rubéola, toxoplasmose ou sífilis), distúrbios metabólicos, incompatibilidade sanguínea, lesões cerebrais causadas por hemorragias ou anemia da gestante, exposição ao RaioX, anoxias, hipotensão, uso de drogas e abuso de fumo e álcool durante a gestação.

Os fatores perinatais são aqueles que lesionam o encéfalo da criança no momento do parto e que podem ser ocasionados por anoxia (asfixia por obstrução do cordão umbilical ou por problemas com a anestesia ou devido ao parto demasiadamente prolongado), traumatismos por uso indevido de fórceps, mudanças bruscas de pressão ou hipertermia. Os fatores pós-natais afetam a criança no período de seu nascimento ou até os três primeiros anos, quando o sistema nervoso está em desenvolvimento. Podem ter como origem infecções como meningite ou encefalite, traumatismos na cabeça sofridos em acidentes graves, acidentes anestésicos, desidratações, distúrbios vasculares, intoxicações por medicamentos, venenos, substâncias tóxicas, radiações.

A variação na localização das lesões determina tipos diferentes de envolvimento neuro-muscular e de comprometimento motor e postural. Esses diferentes tipos são denominados como paralisia cerebral do tipo espástica, atetóide, atáxica, mista ou coreoatetósica. Os tipos espástica e atetóide são mais comuns e podem aparecer combinações entre os tipos em proporções variadas. Pode ocorrer que a criança com paralisia cerebral também tenha uma deficiência mental, mas isso não acontece necessariamente. A paralisia cerebral não está associada diretamente à deficiência mental, mas pode ocorrer a combinação das duas deficiências numa só criança. Em muitos casos, a criança tem paralisia cerebral mas sua mente está totalmente preservada, e o que dificulta seu desenvolvimento, aprendizagem e socialização são os fatores relacionados à dificuldade de comunicação e à coordenação motora.

As principais características dos tipos de paralisia cerebral podem ser resumidamente descritas como:

a) tipo espástica: quadro de espasticidade ocasionado por lesão no córtex motor. Músculos facilmente irritáveis que se contraem com o menor estímulo. Músculos rígidos ou tensos, contraídos e resistentes ao movimento, movimentos lentos e desajeitados. Parte inferior das pernas produz movimento cruzado na altura do tornozelo. Contração dos músculos nas pernas ocasiona andar nas pontas dos pés e o calcanhar não toca no chão. Padrão de rigidez varia para cada criança, que necessita estar bem posicionada.

b) tipo atetóide: quadro de atetose ocasiona movimentos involuntários das partes do corpo afetadas (face, torção das mãos), língua em projeção, dificuldade de controlar a saliva. Corpo pode produzir movimentos bruscos, súbitos, ondulatórios e movimentos lentos e contorcidos. Movimentos arritmados alternados com movimentos voluntários ocasionando incoordenação global. Podem apresentar problemas de comunicação quando os músculos da fala são afetados. Podem ocorrer problemas de visão, dificuldade de fixação visual para acompanhar deslocamentos, dissociação do movimento olho-cabeça, estrabismo.

c) tipo atáxica: quadro de ataxia ocasionado por lesão no cerebelo. Desequilíbrio motor, falta de coordenação e de percepção dimensional, nistagmo (rápido movimento dos olhos). Marcha desequilibrada, com pés afastados. Hipotonia muscular, incoordenação estática e marcha titubeante. Dificuldades para sentar ou ficar de pé, necessitando de suporte físico para sentar.

d) tipo mista: combinação de tipos; mais freqüentes: espástica e atetósica

e) tipo coreoatetósica: tônus flutuante mais dirigido para as extremidades dos membros superiores, sem um fim; movimentos excessivos dos dedos (quadro raro).

Outra forma de caracterização da paralisia cerebral está relacionada aos membros que foram atingidos com a lesão e que tiveram seus movimentos comprometidos. A terminologia utilizada para sua designação é:

a) Paraplegia ou diplegia - quando os membros inferiores são afetados e a incapacidade de andar é o principal sintoma.

b) Tetraplegia - quatro membros são afetados.

c) Triplegia - três membros são afetados.

d) Hemiplegia - dois membros do mesmo lado do corpo são afetados.

e) Monoplegia - somente um membro é afetado.

Dependendo da intensidade do comprometimento causado pela lesão, a paralisia cerebral é caracterizada, também, de acordo com o grau de incapacidade, que vem a ser classificado como leve, moderado ou severo.

O desenvolvimento global da criança com paralisia cerebral pode ser afetado em outros aspectos, como a consequência das dificuldades que ela possa vir a ter na percepção e nas relações com o meio, com o outro e consigo própria. As disfunções motoras decorrentes da paralisia cerebral podem afetar o desenvolvimento psicológico da criança, como também, podem provocar atrasos e alterações na linguagem e motricidade, devido aos reflexos involuntários que a criança não consegue inibir. Seu desenvolvimento cognitivo pode ser afetado e prejudicado em função de sua dificuldade em atuar sobre o mundo físico, decorrente de suas limitações sensório-motoras e de linguagem, o que pode vir a comprometer o desenvolvimento das capacidades lógicas, de interação e de domínio das práticas culturais, que vão desde as atividades da vida diária até o domínio da leitura e da escrita. A dificuldade de comunicação e expressão e o domínio da língua falada e escrita podem terminar por prejudicar as interações sociais e o movimento de integração e inclusão social. Excluída do convívio social, essa criança pode desenvolver um baixo conceito de auto-estima e perder a motivação para intercambiar experiências e estabelecer interações, o que repercutirá na sua vida adulta.

Dentro deste quadro, ressaltamos a importância da intervenção do trabalho pedagógico e do atendimento clínico e fisioterápico como procedimentos indicados para auxiliar no desenvolvimento pleno das capacidades da criança com paralisia cerebral e sua inserção no meio educacional e social.

Desde muito tempo, a sociedade vem estabelecendo relações extremamente segregadoras e estigmatizantes com as pessoas que apresentam seqüelas de paralisia cerebral. Na maioria dos casos, suas características físicas são desviantes da norma padrão, assim como sua forma de locomoção e comunicação, e isso, muitas vezes, levou e ainda leva a uma visão deturpada sobre a pessoa em si. A sociedade julga, classifica e segrega essa pessoa em função da sua aparência, negando-lhe a chance de revelar as potencialidades e possibilidades, que podem estar além de sua deficiência.

Ao longo da história da educação no Brasil, observamos que os alunos com paralisia cerebral ou com deficiências mais severas foram excluídos do sistema educacional durante décadas. Mesmo com o incremento das campanhas nacionais

voltadas para a educação especial, que surgem na década de 50, os serviços educacionais não eram destinados a todos. Como nos diz Carvalho (2000, p.30), “as pessoas que apresentavam múltipla deficiência ou limitações mais graves estavam excluídas dos programas educacionais”. Aqueles que apresentavam paralisia cerebral e deficiências múltiplas e severas sequer eram mencionados nas campanhas e eram considerados inelegíveis para o atendimento, mesmo no contexto das escolas especiais.

Nos EUA, na década de 1970-1980, a legislação americana já garantia o atendimento educacional para todos os alunos com deficiência, sobretudo para aqueles mais comprometidos. As famílias começaram a lutar pelo direito constitucional à educação, garantindo o acesso à escola a seus filhos com qualquer tipo de deficiência. Em alguns casos eram utilizados recursos judiciais para fazer valer esse direito. Nesse período, no Brasil, alguns estados mais desenvolvidos já reconheciam, em suas legislações locais, o direito ao atendimento especializado aos alunos com deficiência. Porém, o aluno com deficiência mais severa continuou excluído do atendimento educacional sistemático. Algumas instituições filantrópicas ofereciam atendimento especializado e segregado do convívio com os demais alunos, ainda de caráter médico-assistencialista:

A atenção a esses alunos era dada pelas instituições filantrópicas e consistia muito mais em cuidados pessoais e assistenciais do que em atendimento educacional propriamente dito. Quanto aos pais, viam na instituição a possibilidade de deixar o filho em local seguro, enquanto dispunham de algum tempo para trabalhar e cuidar dos demais interesses da família..

Na visão dos professores, não havia muito o que fazer com os alunos, frente às limitações que suas deficiências lhes impunham. (Carvalho, 2000, p.31)

A partir dos anos 80, observamos avanços em relação ao campo da educação especial em diferentes países. Acompanhando a evolução das pesquisas na área médica, de reabilitação e de informática, surgem novos estudos e propostas educacionais que procuram garantir o acesso de qualquer pessoa à escola e sua efetiva participação no processo de construção de conhecimento de forma inclusiva. Além dessas iniciativas, são criadas políticas adequadas e leis que procuram assegurar os serviços de atendimento para as pessoas com deficiência. No cenário educacional brasileiro, a Constituição Federal (1988) prevê o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino (art.208), assim

como a Lei nº 7853/89 define como norma, em âmbito federal, a matrícula compulsória dos portadores de deficiência nos sistemas educacionais.

Apesar dessas iniciativas legais e da maior conscientização social sobre os direitos da pessoa com deficiência, sabemos que, ainda hoje, o cumprimento da legislação não foi efetivamente alcançado em todos os estados do Brasil. Muitas crianças e jovens com deficiência ainda se encontram fora do sistema público educacional ou são atendidos em espaços segregados ou em instituições filantrópicas particulares. Isso ocorre, principalmente, com alunos que apresentam necessidades especiais de aprendizagem, em decorrência de paralisia cerebral ou de deficiências múltiplas e severas.

O movimento atual brasileiro focaliza a expansão das ofertas de atendimento, que ainda estão aquém da demanda, principalmente no interior do país. (...) Com relação às pessoas com deficiências múltiplas e severas, alguns avanços já podem ser registrados, embora ainda não nacionalizados. (...) O Ministério da Educação já fazia constar, desde os anos 80 em documentos técnicos, a deficiência múltipla. (...) A questão principal não era tanto de incentivo ou de políticas educacionais, mas de credibilidade. Achava-se que essas pessoas não tinham acesso ao saber, em face de suas múltiplas e severas limitações. Além da atenção médica, prevalecia a convicção de que estavam aquém dos objetivos educacionais (Carvalho, 2000, p.33).

Desde a década de 90, observamos o início do movimento de inclusão do aluno com necessidades especiais de aprendizagem na rede regular de ensino. Sob orientação da política de democratização do ensino e da perspectiva de transformação de uma *escola para todos*, algumas iniciativas são implementadas, tanto na rede pública como em escolas particulares, com o objetivo de garantir a inserção do aluno com deficiência diretamente no contexto da classe comum em escola regular. Essas transformações acarretaram um maior acesso à escola por parte dos alunos com deficiências severas, em decorrência não só do aumento da oferta de vagas e do direito à matrícula compulsória, como também da maior conscientização dos familiares na luta pelos seus direitos que estão assegurados por lei.

Em relação aos alunos com paralisia cerebral, ainda hoje o trabalho pedagógico costuma ser realizado no contexto especializado, ou seja, no interior da escola especial. A escola especial é compreendida como um espaço paralelo à rede regular de ensino, onde o aluno é atendido num contexto separado e convive apenas com alunos que também apresentam necessidades especiais de aprendizagem,

devido à deficiência física, mental, sensorial, múltiplas deficiências ou distúrbio de comportamento.

De acordo com o documento *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (2001), elaborado pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, o atendimento em escolas especiais pode ser oferecido aos alunos com necessidades especiais de aprendizagem, nos casos em que:

...requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, bem como ajudas e apoios intensos e contínuos e flexibilizações e adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não tenha conseguido prover - pode efetivar-se em escolas especiais, assegurando-se que o currículo escolar observe as diretrizes curriculares nacionais para as etapas e modalidades da Educação Básica e que os alunos recebam os apoios de que necessitam. É importante que esse atendimento, sempre que necessário, seja complementado por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social (p.24).

No que se refere à Educação Especial, a legislação atual abre espaço para o convívio de diferentes práticas educativas, segregadoras, integradoras ou inclusivas. Os alunos com paralisia cerebral muitas vezes são encaminhados para o espaço segregado da escola especial, não por sua incapacidade de acompanhar o trabalho em classe comum, mas pela falta de estrutura física e material e da equipe pedagógica da escola regular em buscar romper as barreiras de diferentes naturezas que impedem a inclusão deste aluno. Como consequência, ainda nos dias de hoje, esses alunos têm seu convívio, no contexto escolar, restrito ao grupo de crianças ou jovens também com deficiência. A prática de encaminhar a pessoa com deficiência física para uma escola especial, iniciada em 1832 em Munique, na Alemanha, com “a fundação de uma instituição encarregada de educar os coxos, os manetas, os paralíticos” (Mazzota, 1999, p.20), persiste ainda hoje, apesar de todo movimento a favor da inclusão.

2.5

Contribuições de Vygotsky na construção de um projeto inclusivo de educação.

O objetivo central de nosso estudo é pensar sobre a possibilidade de desenvolvimento de práticas educativas não segregadoras, fundamentadas no paradigma da inclusão e na concepção de que a relação alteritária e dialógica, estabelecida entre a pessoa com e sem deficiência física, mental ou sensorial, assim como a relação dialética entre o social e o individual, entre o particular e o universal, devem ser considerados como referenciais básicos para a construção de uma sociedade menos discriminadora e excludente e de um sistema educacional inclusivo.

Partimos do princípio de que é preciso estimular e viabilizar o permanente diálogo entre os diferentes segmentos envolvidos no processo educativo - alunos, responsáveis, educadores, funcionários, comunidade -, para que sejam pensadas, transformadas e criadas as reformulações e adaptações necessárias ao atendimento das necessidades especiais que os alunos possam apresentar. Acreditamos que a efetiva consolidação do direito à educação a todos os alunos e a inclusão do aluno com necessidades especiais de aprendizagem no ensino regular requerem alterações significativas nos pressupostos e nas práticas pedagógicas. Temos como objetivo analisar as implicações desta proposta inclusiva de educação levantando os desafios e as possibilidades de a escola construir coletivamente as condições para atender à diversidade de seus alunos. Destacamos as contribuições da arte no processo educativo e sua dimensão inclusiva enquanto forma de expressão e comunicação potencialmente aberta a todos os alunos, independentemente de suas características ou necessidades especiais.

A revisão nos pressupostos que orientam o trabalho no campo da educação especial, no contexto educacional brasileiro atual, vem recebendo inúmeras influências e contribuições de pesquisas e publicações nacionais e internacionais que envolvem estudos sobre este campo de investigação. Nos últimos anos, observamos que, junto com o aumento do número de alunos com necessidades especiais frequentando a escola regular ou especial, também cresceu o número de publicações e de investigações sistemáticas desenvolvidas sobre o campo da educação especial, envolvendo a pessoa com deficiência e o estudo mais específico sobre os diferentes tipos de deficiência.

Nesse cenário, destacamos as contribuições dos estudos desenvolvidos por Vygotsky (1896-1934), ao longo de sua vasta obra. Vários são os autores e pesquisadores que estão se dedicando ao estudo e resgate do pensamento deste autor, devido à atualidade de sua obra. O pensamento de Vygotsky nos ajuda a refletir sobre diferentes questões que despontam no mundo contemporâneo e é, sobretudo, referência importante na análise e fundamentação teórico-metodológica das propostas atualmente desenvolvidas no campo da educação especial e da inclusão educacional.

Vygotsky dedicou grande parte de seus estudos à educação especial e desenvolveu várias pesquisas nesse campo. Sua formação profissional e vida acadêmica foram bastante diversificadas, assim como seu campo de atuação profissional. Vygotsky foi professor e pesquisador nas áreas de psicologia, pedagogia, filosofia, literatura, deficiência física e mental, e desenvolveu seu trabalho em diferentes instituições de ensino e pesquisa. No campo específico da educação especial, salientamos suas experiências no Laboratório de Psicologia para Crianças Deficientes, iniciadas em 1925, que foi transformado, no ano de 1929, no Instituto de Estudos das Deficiências, em Moscou (Oliveira, 1993).

O resgate do pensamento de Vygotsky nos auxilia na revisão, fundamentação e construção de uma nova proposta pedagógica, que procura incluir os alunos que apresentam necessidades especiais de aprendizagem no contexto do ensino regular. Em suas pesquisas, Vygotsky teceu duras críticas contra o sistema educacional vigente na época que, na maioria das vezes, reduzia o trabalho da educação especial a ações que visavam apenas o ajuste de comportamento do aluno com deficiência aos padrões sociais ou tinha como objetivo treinar este aluno para o domínio das rotinas da vida diária. Neste contexto, a proposta da escola distanciava-se dos objetivos pedagógicos em si, da perspectiva de oferecer condições para a construção de conhecimento nos diferentes campos do saber. O aluno com necessidades especiais de aprendizagem era segregado do convívio social e desacreditado em relação a seu potencial de desenvolvimento cognitivo, por ser uma pessoa com deficiência. As dificuldades ou a deficiência em si eram compreendidas como características que limitavam ou inviabilizavam a aprendizagem e justificavam a falta de empenho e investimento em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

O pensamento de Vygotsky refuta essa visão preconceituosa, quando ele arisca um novo e diferenciado olhar sobre a pessoa com deficiência, e nos leva a focar, prioritariamente, suas possibilidades e não a deficiência em si ou as impossibilidades dela decorrentes. Segundo Vygotsky (1987, p.28), “a educação para estas crianças deveria se basear na organização especial de suas funções e em suas características mais positivas, ao invés de se basear em seus aspectos mais deficitários”.

Este pressuposto básico orientou a construção do projeto de pesquisa-intervenção, denominado *Oficina de Fotos&Graphias*, que é objeto de nossa investigação. A oficina originalmente foi pensada como espaço de experimentação e de pesquisa sobre a possibilidade de criação de uma proposta inclusiva de educação no interior de uma escola especial. Reconhecendo que a escola especial, muitas vezes, impede ou dificulta o convívio dos alunos com necessidades especiais com os demais alunos, que frequentam a escola regular, planejamos a formação de um grupo heterogêneo que viabilizasse este convívio.

Assim, a oficina se caracterizou como uma experiência de trabalho e formação, construída na parceria entre alunos e professores, jovens e adultos, onde se procurou respeitar a complexidade, diversidade e variedade de características que distinguem os diferentes sujeitos, seres singulares que provêm de contextos culturais variados.

Entendemos que o que distingue essa experiência é o fato de ter sido ela realizada no interior de uma escola especial, invertendo, por essa razão, o sentido tradicional do movimento de inclusão. Neste caso, foram os alunos ditos normais, oriundos da escola regular, que foram inseridos no contexto e na rotina de uma escola especial. Acreditamos que a experiência desse movimento de inclusão não convencional ampliou as possibilidades de alteração da rotina escolar, provocando situações de tensão, estranhamento e reflexão, além de mobilizar transformações significativas no meio e nos sujeitos envolvidos no processo de pesquisa-intervenção.

Ao mesmo tempo em que pretendíamos com esta pesquisa provocar uma reflexão sobre a visão preconceituosa que a sociedade ainda tem sobre a pessoa com deficiência, tínhamos como objetivo instigar o questionamento sobre a autoimagem que a pessoa com deficiência tem de si mesmo e dos outros. Desta forma, a tensão entre as diferentes formas de percepção entre o Eu e o Outro, entre a

pessoa com e sem deficiência e o meio social, foram reveladas e resgatadas como material de reflexão no espaço de vivência da oficina, no diálogo entre palavras e imagens.

Em princípio, partimos da idéia de que todos os participantes poderiam, de alguma forma, usufruir deste espaço de diálogo, de expressão artística e de conhecimento, independentemente de suas características ou limitações. O desafio maior seria enfrentar suas limitações físicas e de comunicação, que poderiam dificultar o processo de socialização e de expressão através da linguagem fotográfica e das demais linguagens artísticas. Pensar nas características positivas de cada um dos componentes do grupo, formado por jovens com e sem deficiência, foi nosso ponto de partida para criar as adaptações necessárias que viabilizaram o acesso diferenciado à linguagem fotográfica e, também, inspiraram o grupo a descobrir formas não convencionais de diálogo e de comunicação. Cabe destacar que, no grupo pesquisado, somente um dos seis alunos com necessidades especiais de aprendizagem comunicava-se verbalmente com alguma facilidade. Os demais alunos da escola especial apresentavam dificuldades de verbalização e comunicavam-se utilizando gestos, sons, palavras soltas e expressão facial.

A reflexão de Vygotsky sobre o importante papel das interações sociais no processo de aprendizagem orientou nossa investigação e a construção da proposta metodológica de trabalho na oficina. Vygotsky destaca o processo de interação constante entre o sujeito, o grupo e o contexto onde está inserido como condição para que, juntos, possam encontrar diferentes alternativas e estratégias que viabilizem a construção de conhecimentos, valores e subjetividades. Neste processo de ensino-aprendizagem interativo, o autor ressalta o papel do professor como mediador, auxiliando o aluno a superar suas dificuldades em relação à formação de conceitos, socialização, comunicação, etc.

Um dos objetivos da oficina era propiciar esta interação entre jovens e adultos com características distintas. Desta forma, o grupo foi formado por uma turma de seis alunos da escola especial que apresentavam diferentes seqüelas de paralisia cerebral e tinham idades diferentes, entre 15 e 24 anos, no início do projeto. A eles se juntou o outro grupo de alunos, os quais vinham de uma mesma escola regular, porém de turmas diferentes e com idades que variavam entre 15 e 21 anos, quando iniciamos as atividades. A formação deste grupo bastante heterogê-

neo tinha como principal propósito motivar diferentes formas de interação, diálogo, auxílio mútuo e aprendizado em parcerias.

O conceito de *zona de desenvolvimento proximal* apresentado por Vygotsky traz uma visão prospectiva de desenvolvimento e ressalta a importância do papel mediador do educador e do próprio grupo naquilo que o aluno pode vir a aprender e no que pode vir a ser. Segundo seu pensamento, o processo de aprendizagem se constitui no social e é mediado pelo encontro entre diferentes sujeitos, na pluralidade característica das relações humanas. Vygotsky compreende a aprendizagem humana como um processo onde o homem constrói conhecimento no compartilhar da vida intelectual daqueles que o rodeiam, interagindo socialmente e aprendendo com os outros.

Ao refletir sobre o desenvolvimento da criança, Vygotsky (2000, p.75) afirma que “todas as funções do desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e depois no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e depois no interior da criança (intrapsicológica)”. O processo de desenvolvimento das funções superiores depende da incorporação e internalização de padrões e formas de relação experienciadas com os outros

Para Vygotsky, a aprendizagem ocorre quando a criança, de acordo com seu grau de desenvolvimento prévio, interage com o outro incorporando os signos, símbolos e novos padrões apresentados por este outro com quem interage. A partir do conceito de zona de desenvolvimento proximal, podemos compreender a importância do outro no processo de aprendizagem. Segundo Vygotsky, é preciso avaliar tanto aquilo que a criança consegue realizar sozinha quanto o que faz com a ajuda do outro para estabelecermos o nível evolutivo e de desenvolvimento da criança. Este outro que interage no processo de aprendizagem tem o papel de mediador e atua como agente de seu desenvolvimento.

Nos depoimentos transcritos a seguir, de duas alunas que fizeram parte da *Oficina de Photos&Graphias* e da professora da escola especial, observamos que é destacada a importância da mediação desencadeada entre os próprios alunos como um fator que possibilita o crescimento, a interação e a aprendizagem no grupo. O repórter perguntou o que achavam da proposta inclusiva da oficina de propor o trabalho integrado entre jovens com e sem deficiência e elas responderam (depoimentos extraídos do vídeo produzido para o programa *Nós da Escola*,

gravado pela *Multirio* durante uma aula-passeio no Jardim Botânico, em setembro de 2002):

Tem coisas que a gente sabe que eles não conseguem fazer, mas a gente ajuda. Tem coisas que a gente tem um pouco de dificuldade que até eles mesmos podem ajudar a gente. Isto é que é legal no nosso contato com eles (Alcione).

Eu comecei, assim, a ter mais intimidade, a entender como eles são, como eles vivem... (Melize).

É maravilhoso porque é um trabalho de ajuda mútua. É um trabalho que é bom tanto pra eles como para os alunos da outra escola, que passam a entender mais os problemas da sociedade. Passam a ter um exercício maior de cidadania (Professora Claudia).

Nos diferentes depoimentos percebemos o reconhecimento de que existem características que distinguem os alunos, porém essas características não são tomadas como obstáculos intransponíveis para as interações, mas como motivação para o trabalho em parceria, para ações solidárias onde as diferenças são respeitadas e valorizadas nas mediações consolidadas no grupo e em grupo.

A importância da relação entre indivíduo e ambiente na construção dos processos psicológicos é destacada por Vygotsky. Partindo de uma visão interacionista, o autor afirma que o homem é um ser social que está constantemente submetido a um processo de internalização de atividades, comportamentos e signos culturalmente desenvolvidos. Segundo sua concepção, o ser humano é essencialmente histórico e, portanto, sujeito às especificidades de seu contexto cultural.

Para o autor, o indivíduo tem papel ativo em seu próprio processo de desenvolvimento, não estando passivamente submetido apenas aos mecanismos de maturação ou às imposições do ambiente. O papel da linguagem é destacado como essencial no processo de desenvolvimento do ser humano que, segundo Vygotsky, precisa ser olhado de forma prospectiva, ampliando o foco para além da análise do momento atual e investigando o que está por acontecer em sua trajetória.

A idéia de transformação e movimento é central nesta abordagem que coloca em destaque o papel dos processos que ainda não estão consolidados no percurso do desenvolvimento do indivíduo e que poderão ser atingidos ao longo do processo educativo.

A discussão do autor sobre a importância do grupo social na mediação entre a cultura e o indivíduo nos leva a refletir sobre a intervenção pedagógica e o papel do educador como mediador na construção do conhecimento e no processo de desenvolvimento do educando. Nas palavras de Vygotsky (1987, p.101), “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”.

Ao longo de sua obra, Vygotsky propõe uma nova abordagem para a Psicologia e uma revisão sobre os estudos que envolvem os processos psicológicos. De acordo com seu pensamento, as funções psicológicas são produtos da atividade cerebral e tem um suporte biológico. O autor se contrapõe à idéia de que o cérebro é um sistema de funções fixas e imutáveis e parte do pressuposto de que ele é um sistema aberto, de grande plasticidade. Sua estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual. Esta plasticidade seria essencial para compreendermos as possibilidades de transformação do homem ao longo de sua história.

Partindo de uma concepção sócio-histórica do homem, Vygotsky afirma que o funcionamento psicológico está fundamentado nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, nos modos culturalmente construídos de ordenar o real que, por sua vez, se desenvolvem num processo histórico.

Segundo a teoria de Vygotsky, a mediação da linguagem e dos sistemas simbólicos é essencial na relação do homem com seu meio, uma vez que esta interação não é direta, mas mediada por ferramentas auxiliares da atividade humana, que podem ser de dois tipos: os instrumentos e os signos. O instrumento é definido como um “elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza”. O signo é entendido como um “elemento que representa ou expressa outros objetos, eventos, situações”. Enquanto o primeiro auxilia nas ações concretas, o segundo funciona como “instrumento psicológico”, orientador para o próprio indivíduo e para o controle de suas ações psicológicas.

A partir desta reflexão, podemos considerar que no contexto da pesquisa-intervenção, tanto o instrumento da câmera fotográfica como a linguagem simbólica da fotografia são explorados como mediadores do processo de construção de conhecimento, de socialização e de expressão artístico-estética. A utilização do

recurso da câmera fotográfica foi proposta com a intenção de ampliarmos as possibilidades de expressão e de produção artística a todos os alunos, indistintamente. Através da câmera, os alunos com dificuldades de coordenação motora poderiam encontrar uma mediação técnica que possibilitasse sua expressão e produção de signos visuais, através da linguagem fotográfica e de sua integração com as demais linguagens expressivas e de comunicação.

A partir da análise do trabalho desenvolvido e produzido na *Oficina de Fotos&Graphias*, pretendemos colocar em discussão o conceito de inclusão educacional e suas implicações sociais. Acreditamos que, a partir dos pressupostos da arte, da educação e do reconhecimento da importância da educação através da arte, poderemos nos aproximar, sob outra perspectiva, da tendência atual, que orienta a política educacional brasileira, de se evitar a segregação e procurar promover o acesso e permanência do aluno com deficiência física, mental ou sensorial nas situações comuns de ensino. Pretendemos, assim, colocar em discussão a contribuição da arte na educação visando romper com a dicotomização do ensino nas modalidades especial e regular e suas implicações na construção de uma sociedade, onde ainda são marcantes a segregação e a exclusão social.

3

Arte e inclusão social

Nunca olhamos apenas uma coisa, estamos sempre olhando para as relações entre as coisas e nós mesmos.

John Berger

Ao longo da história do Homem, as manifestações artísticas estiveram sempre presentes. Segundo o pensamento de Ernst Fischer³ (1983), “a arte tem sido, é e será sempre necessária”. As razões que levam o ser humano a criar e se expressar através das linguagens artísticas variam e acompanham as transformações ocorridas na sociedade. Fischer (1983, p.16) afirma ainda que:

A razão de ser da arte nunca permanece inteiramente a mesma. A função da arte, numa sociedade em que a luta de classes se aguça, difere, em muitos aspectos, da função original da arte. No entanto, a despeito das situações sociais diferentes, há alguma coisa que nos possibilita - nós, que vivemos no século XX - o comovermo-nos com as pinturas pré-históricas das cavernas e com antiqüíssimas canções.

Toda manifestação artística recebe influências e influencia a experiência humana e social de seu tempo, representando suas aspirações, necessidades e questionamentos. Mas também, a repercussão de uma obra-de-arte pode ultrapassar os limites de um determinado momento histórico, e seu potencial de mobilização do prazer estético e sensível pode se perpetuar no tempo.

Nos primórdios da civilização, a Arte era concebida como uma manifestação mítica e mágica. A crença no poder mítico da arte representava a necessidade do homem de buscar na magia o auxílio sobrenatural para o processo de dominação de um mundo real inexplorado. Através de seus desenhos e pinturas, da música, da dança e de diferentes rituais, o homem encontrou uma forma de manifestação primitiva de magia.

³ Ernst Fischer nasceu em 1899, na Áustria, e exerceu as atividades de poeta, escritor, filósofo e jornalista ao longo de sua vida. No livro *A Necessidade da Arte*, publicado pela primeira vez em 1959, o autor coloca em discussão a natureza da arte e da sua função social, numa perspectiva sócio-histórica.

Ao longo da história, a função e as formas de manifestação da arte sofrem modificações e acompanham o desenvolvimento das civilizações e o surgimento de novas formas de organização social. Em relação à sociedade moderna, a complexidade de suas relações e contradições sociais já não pode ser mais representada à maneira dos mitos, passando a envolver a pesquisa de formas mais abertas e uma maior liberdade formal nas manifestações artísticas. Entre a concepção da Arte como mito e os movimentos de Arte Moderna e contemporânea, observamos que:

A predominância de um dos dois elementos da arte em um momento particular depende do estágio alcançado pela sociedade: algumas vezes predominará a sugestão mágica, outras a racionalidade, o esclarecimento; algumas vezes predominará a intuição, o sonho, outras o desejo de aguçar a percepção. Porém, quer embalando, quer despertando, jogando com sombras ou trazendo luzes, a arte jamais é uma mera descrição clínica do real. Sua função concerne sempre ao homem total, capacita o “Eu” a identificar-se com a vida dos outros, capacita-o a incorporar a si aquilo que ele não é, mas tem possibilidade de ser (Fischer,1983, p.19).

As diferentes técnicas e os conhecimentos específicos no campo da Arte inicialmente eram transmitidos de pai para filho ou de um mestre para seus discípulos. Segundo o historiador e crítico de Arte Arnold Hauser (1972), encontramos vestígios deixados em apontamentos, projetos esboçados, desenhos e pinturas corrigidos, produzidos nos tempos da pré-história, que nos levam a levantar a hipótese de que existia uma atividade educativa organizada de Artes Visuais, com escolas, tendências locais e tradições, desde os primórdios da civilização.

A análise retrospectiva das relações estabelecidas no processo de aprender e ensinar Arte, ao longo da história de uma civilização, nos leva à compreensão de como se desenvolve a produção e a transmissão das manifestações artísticas e culturais neste contexto sócio-histórico. Neste capítulo, com o objetivo de analisar como vem ocorrendo o processo de inclusão educacional e social através da Arte, no Brasil, resgatamos a história das principais correntes educacionais e influências que determinaram as diferentes práticas pedagógicas no ensino da Arte. Priorizamos o estudo sobre a história dos projetos pioneiros e da prática de arte-educadores, que desenvolveram ações e pesquisas visando introduzir a Arte na educação de crianças, jovens e adultos com algum tipo de deficiência, pois essas experiências serão resgatadas como referência para a reflexão sobre o tema de

nossa pesquisa. Desta forma, pretendemos refletir sobre os avanços neste campo, colocando em evidência o potencial das linguagens artísticas em mediar o processo de inclusão social.

Visando à explicitação dos fundamentos teórico-metodológicos que orientaram o projeto de pesquisa-intervenção da *Oficina de Photos&Graphias*, remetemo-nos à obra da artista plástica Lygia Clark (1920-1988), como referência, para a construção de uma reflexão sobre a linguagem da Arte, o processo de criação/produção artística, as relações entre o artista e o espectador, o conceito de autoria e as implicações da Arte na vida cotidiana. Ampliamos essa reflexão com as contribuições do pensamento de Bakhtin e Vygotsky sobre a dimensão dialógica e alteritária da Arte.

Apesar da fluidez que permeia a definição da Arte, procuramos nos aproximar deste conceito a partir de autores que investigam a Arte como produção social e analisam os diferentes agentes envolvidos no processo de produção e leitura da obra artística. Dialogando com esses autores, pretendemos apresentar os pressupostos teórico-metodológicos que orientam nossa pesquisa na busca de uma proposta inclusiva de Arte na Educação.

3.1 **Transformações no ensino da Arte no Brasil**

No Brasil, o ensino formal da Arte foi iniciado com a chegada da Missão Francesa e a fundação da Academia Imperial de Belas Artes, no Rio de Janeiro, em 1816, por D.João VI. Desde esse período até os dias de hoje, o processo de ensino-aprendizagem neste campo apresentou características variadas e foi desenvolvido de acordo com os movimentos sócio-culturais e com as correntes educacionais que prevaleceram nas diferentes épocas.

De acordo com Barbosa (1978), o ensino das Artes Plásticas surge no Brasil seguindo a concepção e o modelo europeu, ou seja, a partir da pedagogia tradicional, que privilegia o ensino do desenho como base para o desenvolvimento de habilidades técnicas e gráficas, como forma de treinamento da coordenação motora, visando à formação técnica de mão-de-obra. Desde a fundação da Academia

até o início do século XX, não ocorreram transformações significativas nesta área e a educação artística continuou basicamente reduzida ao ensino do desenho, orientada por uma metodologia que não explorava ou valorizava o potencial criativo e expressivo dos alunos. Os conteúdos das aulas e os modelos a serem copiados eram selecionados pelos professores, que atuavam de forma diretiva e autoritária. Utilizavam o recurso da repetição como garantia de fixação dos conteúdos, tendo como objetivo “exercitar a vista, a mão, a inteligência, a memória, o gosto e o senso moral. O ensino tradicional está interessado principalmente no produto do trabalho escolar e a relação professor e aluno mostra-se bem mais autoritária. Além disso, os conteúdos são considerados verdades absolutas” (Ferraz&Fusari, 1993, p.30).

Transformações mais significativas no processo de ensino-aprendizagem da Arte surgiram sob influência do Movimento Modernista no Brasil, no início do século XX. A partir do fim da Primeira Guerra Mundial, ocorreram grandes transformações no cenário político, econômico e social mundial, que repercutiram no Brasil com a intensificação do processo de industrialização e da comercialização do café. Novos imigrantes chegaram, atraídos pela perspectiva de trabalho e pelo otimismo em relação às possibilidades de desenvolvimento do país. Ao lado dessa intensificação do movimento de imigração, os avanços técnicos e científicos também contribuíram para a urbanização dos grandes centros e para a introdução do modernismo no país.

Inseridos neste contexto social, artistas e intelectuais passaram a questionar os valores consagrados e cristalizados pela tradicional sociedade rural brasileira, rejeitando o padrão estético estabelecido, que se baseava na tradição neoclássica e nos maneirismos acadêmicos. Neste cenário, desponta o Movimento Modernista, organizado com o objetivo de transformar o terreno da cultura e do pensamento da época, a partir da pesquisa e experimentação artística, visando à construção de uma identidade cultural e artística tipicamente brasileira.

Os modernistas rompem de vez com o academismo provinciano e louvam a vida urbana, eles engrossam manifestos para a construção de novas diretrizes estéticas. Os valores nacionais passam a ser questionados por uma arte que emerge da anti-arte, nesse sentido, os valores e os procedimentos, já desgastados, são severamente rejeitados e a efervescência do Novo impulsiona o país para a era dos multimeios (Bastazin, 1992, p.8).

A Semana de Arte Moderna de 1922, organizada no Rio de Janeiro, foi uma das principais manifestações dos artistas e intelectuais da época, que procuravam conscientizar o país sobre a necessidade de mudanças no cenário artístico-cultural brasileiro. Liderado por Mário de Andrade e Oswald de Andrade, o evento foi um marco simbólico na História da Arte Brasileira, pois sintetizou nas artes as forças renovadoras que perpassavam a sociedade brasileira, no início do século XX. Nas artes plásticas, os artistas “introduzem elementos de vanguarda artística européia na construção de uma visualidade brasileira moderna” (Venâncio Filho, 1995, p.13).

Novos valores estéticos e culturais da Arte Moderna são introduzidos no cenário cultural brasileiro e repercutem, também, no ensino da Arte. A valorização da expressão individual, da pesquisa e experimentação estética são princípios que passam a influenciar a educação artística, substituindo o esquema rígido da tradição européia. A influência do movimento expressionista pode ser constatada, principalmente, no reconhecimento dos valores estéticos da arte infantil, na valorização da livre expressão, do espontaneísmo, do traço individual e da liberação emocional através da linguagem artística.

Aliadas à influência do movimento expressionista, as pesquisas na área da Psicologia, que utilizavam a interpretação e análise dos desenhos produzidos pelas crianças, foram responsáveis pela valorização da arte infantil.

O grafismo infantil passou a ser respeitado como um produto interno, refletindo a organização mental da criança, estruturação de seus diversos aspectos e seu desenvolvimento (Barbosa, 1978, p.112). As novas metodologias de ensino da arte passaram a valorizar o espontaneísmo na busca de modelos internos e a transformar o papel do professor em espectador da criação infantil, responsável em preservar a ingenuidade e autenticidade de sua ação (Lopes, 1996, p.33)

No campo da educação, autores como John Dewey (a partir de 1900), Viktor Lowenfeld (a partir de 1939) e Herbert Read (a partir de 1943), influenciados pelo movimento da Escola Nova, publicaram importantes obras que destacam a contribuição da Arte na Educação, numa perspectiva de valorização da livre expressão. O princípio de uma pedagogia nova no ensino da Arte não chegou a ser absorvido como fundamento teórico-metodológico do sistema educacional brasileiro como um todo, porém, foi a partir daí que observamos o surgimento de algumas experiências de artistas e educadores que marcaram a trajetória da arte-

educação no Brasil e sua relação com o campo da educação especial. Segundo Azevedo (2002), o projeto da Escola Nova, surgido nos anos 20/30, no Brasil foi inovador, uma vez que:

Este projeto propunha uma nova concepção de educação enfocando, na relação ensino-aprendizagem, o aluno, a liberdade de expressão, a experimentação, e, de certa maneira, o “aprender fazendo”. A idéia do aprender fazendo mais tarde foi difundida pelo educador Anísio Teixeira, que traduziu mais enfaticamente para o nosso país o pensamento do filósofo da educação norte-americano John Dewey (2002, p.6).

Recebendo influências desse movimento renovador educacional, das pesquisas psiquiátricas sensíveis à arteterapia desenvolvida por Osório César, em São Paulo, e pela Dr^a Nise da Silveira, no Rio de Janeiro, e pelo movimento Expressionista da Arte Moderna, um grupo de artistas e educadores funda, em 1948, a primeira Escolinha de Arte do Brasil, no Rio de Janeiro.

O grupo, formado pelo artista plástico pernambucano Augusto Rodrigues, a professora gaúcha de Arte Lúcia Alencastro Valentim e a artista norte-americana Margaret Spencer, cria este espaço com o objetivo de abrir uma escola de Arte para crianças, jovens e adultos, onde pudessem entrar em contato com as diferentes linguagens da arte e explorar livremente seu processo de criação artística. Essa iniciativa foi um marco no contexto educacional geral, uma vez que nos anos 40/50 a Arte não fazia parte do currículo obrigatório e oficial das escolas brasileiras. A Escolinha de Arte do Brasil foi, também, um dos primeiros espaços a incorporar crianças, jovens e adultos com deficiência, como os alunos de suas oficinas, e se propôs a pesquisar alternativas de trabalho com arte numa perspectiva inclusiva. Os alunos com necessidades especiais não eram segregados em classes especiais e participavam das atividades artísticas, incluídos no grupo, junto com os demais participantes.

A Escolinha de Arte do Brasil foi criada como um espaço aberto à experimentação e às iniciativas inovadoras, onde se buscava construir uma dinâmica de trabalho que valorizasse o processo de criação de cada pessoa envolvida, sem a preocupação com horários preestabelecidos ou com a separação dos grupos por faixa etária. De acordo com Azevedo (2002, p.7), “a criança, nessa escola, não era pensada como miniatura do adulto, mas valorizada e respeitada em seu próprio contexto, com sua forma peculiar de pensar/agir no mundo, possuindo uma expressão original, que deveria ser comunicada através de seu gesto-traço,

pressão original, que deveria ser comunicada através de seu gesto-traço, seu gesto dramático/teatral e seu gesto sonoro”.

Augusto Rodrigues e o grupo de educadores da Escolinha de Arte procuravam sintetizar as idéias da Escola Nova no ensino artístico, valorizando a criatividade, a espontaneidade, a integração das diferentes linguagens e a livre expressão. Nesta perspectiva, uma maior ênfase era conferida ao fazer artístico e ao processo de criação, em detrimento do produto deste processo, ou seja, a própria obra artística. O aluno aprenderia fazendo, experimentando, pesquisando soluções estéticas para as questões que surgissem em seu próprio trabalho, sem o direcionamento do educador sobre suas ações.

O Movimento Escolinhas de Arte (MEA) ganhou força e se espalhou por vários estados do Brasil com a fundação de outras escolinhas de Arte e com a difusão das idéias e propostas inovadoras de ensino da Arte e sua articulação com a Educação Especial. Rompia, não só com a proposta conservadora de ensino da Arte, como também com a forma assistencialista e segregada de atendimento educacional das pessoas com necessidades especiais de aprendizagem.

3.2 Arte e Educação Especial

A contribuição do Movimento de Escolinhas de Arte do Brasil para a revisão dos pressupostos teóricos e metodológicos que norteavam o campo da Educação Especial foram significativos. O depoimento da arte-educadora Noemia Varela, pioneira e até hoje atuando no campo da Arte Educação, é testemunho da importância deste movimento na formação do arte-educador no Brasil, ao afirmar que:

Meu envolvimento com a Escolinha de Arte do Brasil me levou a integrar a arte no processo de educação do deficiente mental, na Escola Especial Ulisses Pernambucano, em Recife, de 1949 a 1957. E, também, a integrá-la na programação do I Curso que organizei, nessa mesma Escola, em 1953, destinado a professores interessados em educação especial (Barbosa, 1986, p.15).

Encontramos referências ao processo de desenvolvimento da Arte Educação relacionadas ao campo da educação especial no texto intitulado *Criatividade na escola e formação do professor*, da arte-educadora Noemia Varela, cujo enfoque principal é analisar as inter-relações entre arte, educação e cultura, a partir das experiências vivenciadas nas Escolinhas de Arte do Brasil e do Recife (Frange, 2001, p.181). A autora ressalta a importância deste projeto e sua repercussão em diversas capitais do Brasil e da América do Sul, influenciando o surgimento de um movimento de revisão e renovação criativa da escola.

Os bons resultados obtidos com a fundação das classes de artes para crianças motivaram a criação subsequente dos cursos de Arte para adultos, para formação de arte-educadores, promoção de atividades artísticas e recreativas, estágios, etc.

Inicialmente, as idéias que fundamentaram a articulação da Arte com a Educação Especial no Brasil tomam como base o pensamento de Herbert Read e de Viktor Lowenfeld, que, em suas obras, oferecem uma sólida base teórica para a reflexão sobre o acesso à arte para as pessoas com necessidades especiais de aprendizagem.

O filósofo inglês, Herbert Read, publicou pela primeira vez a obra *A educação pela arte*, em 1943, na língua inglesa, e seu pensamento, desde então, exerce grande influência no campo da Arte Educação. Neste livro, Read (1982) resgata o pensamento de Platão e defende a tese de que a arte deve constituir a base da educação para a formação integral do ser humano. Criticando a dicotomia entre Arte e Ciência, Read aponta como equívoco do sistema educacional a separação do conhecimento em áreas separadas e isoladas:

Afinal não faço distinção entre ciência e arte, excepto no que respeita aos métodos, e julgo que a oposição criada entre elas no passado se deveu a uma visão limitada de ambas as actividades. A arte é a representação, a ciência a explicação – da mesma realidade. (...) A educação pode ser definida como o cultivo de modos de expressão – consiste em ensinar as crianças e os adultos a produzir sons, imagens, movimentos, ferramentas e utensílios. (...) Todas as faculdades, de pensamento, lógica, memória, sensibilidade e intelecto, estão envolvidas nestes processos, e nenhum aspecto da educação está aqui excluído. E todos eles são processos que envolvem a arte, porque a arte não passa da boa produção de sons, imagens, etc. O objetivo da educação é criação de artistas – de pessoas eficientes nos vários modos de expressão (Read, 1982, p.24-25).

De acordo com os princípios defendidos por Read, apenas quando os sentidos se relacionam harmoniosamente e habitualmente com o mundo exterior é que se constrói uma personalidade integrada. Sendo assim, a educação não deve se restringir apenas aos aspectos artísticos, mas abranger todos os modos de auto-expressão. A denominação *educação artística* deveria ser substituída por “educação estética – a educação daqueles sentidos em que se baseiam a consciência e, finalmente, a inteligência e raciocínio do indivíduo humano” (Read, 1982, p.20).

Ao longo de sua vasta obra, Read apresenta a arte como campo mobilizador de um processo educativo construtivo que repercute na constituição da subjetividade humana e sobre as formas de organização social. Em relação ao ensino da Arte, o autor destaca o papel da livre expressão, como também inclui a apreciação artística como um dos campos a serem explorados no processo de formação de crianças e jovens.

Outro autor que devemos destacar, por sua influência no contexto brasileiro de ensino da Arte e no de vários outros países, é Viktor Lowenfeld, arte-educador austríaco, que iniciou sua carreira trabalhando com crianças e jovens cegos no Instituto de Cegos de Viena, em 1922. Contrariando o pensamento vigente, na época, de que a pessoa com deficiência visual seria incapaz de construir e pensar esteticamente, Lowenfeld desenvolveu pesquisas e publicou trabalhos que se tornaram referência no campo da educação. Dedicou-se também aos estudos sobre a educação culturalmente inclusiva do ponto de vista racial e trabalhou no Hampton Institute, que, segundo Ana Mae Barbosa (citada por Azevedo, 2002, p.12), era uma instituição americana “criada para a educação superior dos afro-americanos que muito ajudou na luta emancipadora”.

O pensamento de Viktor Lowenfeld (1977a; 1977b), bastante difundido no Brasil, foi inicialmente considerado como referência para o estudo do desenvolvimento do grafismo infantil e para a implementação de práticas educativas que ressaltavam a importância da espontaneidade e da livre expressão no ensino da Arte. Atualmente, o resgate de suas idéias é realizado por pesquisadores que se dedicam ao estudo do movimento multiculturalista e à contribuição da Arte na Educação Especial.

Ao discutir a importância e o significado da Arte para a Educação, o autor afirma que a Arte é vital na educação, uma vez que, a criação artística é “um processo complexo em que a criança reúne diversos elementos de sua experiência,

para formar um novo e significativo todo”. No processo de criação, a criança revela sua forma de pensar, sentir e perceber (Lowenfeld, 1977, p.13). Segundo o autor, a atividade artística mobiliza a capacidade de procurar e descobrir respostas, levando à descoberta de novas perspectivas e formas de compreensão de si mesmo, do outro e do meio.

Um dos ingredientes básicos de uma experiência artística criadora é a relação entre o artista e o seu meio. Pintar, desenhar ou construir são processos constantes de assimilação e projeção: absorver, através dos sentidos, uma vasta soma de informações, integrá-las no eu psicológico, e dar uma nova forma aos elementos que parecem ajustar-se às necessidades estéticas do artista no momento. (...) É a interação dos símbolos, do eu e do ambiente que fornece os elementos necessários aos processos intelectuais abstratos. Portanto, o crescimento mental depende das relações ricas e variadas entre a criança e o seu meio; tal relação é o ingrediente básico de qualquer experiência de criação artística (Lowenfeld, 1977, p.16-17).

O autor destaca, ainda, a importância do desenvolvimento da sensibilidade perceptual no processo educativo. Defende a idéia de que o “homem aprende através dos sentidos” e a escola deve priorizar a experiência sensorial, ao invés de limitar o processo de aprendizagem ao domínio lógico de certas respostas definidas e preestabelecidas, descontextualizadas da experiência do aluno. Segundo o autor, no campo da experiência artística, este aspecto é amplamente trabalhado e, desta forma, a arte contribui significativamente para a aprendizagem e o desenvolvimento do educando, já que, “quanto maior for a oportunidade para desenvolver uma crescente sensibilidade e maior a conscientização de todos os sentidos, maior será também a oportunidade de aprendizagem” (Lowenfeld, 1977, p.17-18).

Lowenfeld critica o sistema educacional que normalmente está preocupado apenas com a evolução intelectual do educando, priorizando a avaliação do resultado final em detrimento do processo de ensino e aprendizagem. Para ele, a aprendizagem não envolve apenas a acumulação de conhecimentos, mas deve implicar a compreensão de como esses conhecimentos podem ser utilizados e as relações estabelecidas neste processo, que envolve a interação entre educadores e educandos. O investimento no desenvolvimento do processo de criação deve ser um dos principais objetivos da educação pois, segundo Lowenfeld (1977, p.28):

O processo criador abrange a incorporação do Eu na atividade: o próprio ato de criar fornece a compreensão do processo por que outros estão passando, quando enfrentam suas próprias experiências. Viver cooperativamente, como seres bem-

ajustados, e contribuir, de forma criadora, para a sociedade torna-se um dos mais importantes objetivos da educação.

A partir das idéias de Herbert Read e Viktor Lowenfeld, o artista e arte-educador Augusto Rodrigues iniciou o diálogo com educadores, artistas e psicólogos que reconheciam a importância da Arte na Educação e suas contribuições no campo da educação especial. Nessa articulação, cabe destacar a participação, no Movimento das Escolinhas de Arte, da médica e educadora russa Helena Antipoff e dos psiquiatras Dr^a Nise da Silveira e Dr. Ulisses Pernambucano.

Helena Antipoff inaugurou a Sociedade Pestalozzi do Brasil, no Rio de Janeiro, em 1945, e, nesta ocasião, convidou Augusto Rodrigues para dar aulas de Artes Plásticas naquela instituição. Desde então, o contato entre eles foi mantido buscando caminhos e contribuições da arte na educação de alunos com necessidades especiais de aprendizagem.

As Escolinhas de Arte firmaram parcerias importantes com a Sociedade Pestalozzi e com a APAE, favorecendo a criação de um amplo espaço de reflexão e ação no campo da Educação Especial, no contexto brasileiro das décadas de 50 e 60.

A Sociedade Pestalozzi (MG), pioneira no trabalho de Arte para e com pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais realizou experiências significativas, que serviram como referências multiplicadoras a outras instituições.(...). Nas APAEs, a realização de um trabalho sistemático em Arte, respaldado em estudos, pesquisas e reflexões sobre a prática pedagógica, permitiram que o Estado de São Paulo tivesse um papel pioneiro na realização de Festivais de Arte-Educação, que culminaram com a criação da Coordenadoria de Arte na Federação Nacional das APAEs e a realização de Festivais Nacionais, que tiveram início em 1995, com a realização do 1º Festival Nacional Nossa Arte, na cidade de Salvador/BA, por ocasião do XVII Congresso Nacional das APAEs. (VSA-MEC/SEE, 2002, p.7).

Cabe também citar a experiência significativa desenvolvida pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) - instituição oficial fundada em 1857, no Rio de Janeiro, para o atendimento de alunos com deficiência auditiva. Segundo Magalhães (1988), durante quase todo o tempo de sua existência, o ensino artístico esteve presente na instituição, orientado pelos princípios das correntes pedagógicas vigentes, ao longo da história da educação brasileira. Em 1958, foi criada a Escolinha de Arte do INES, espaço que funciona até os dias de hoje, buscando caminhos para a educação através da Arte.

Dentre os pesquisadores citados, destacamos as idéias da educadora e psicóloga russa Helena Antipoff, radicada no Brasil desde 1929, como figura marcante no desenvolvimento do campo de pesquisa sobre as contribuições da Arte na Educação Especial. Para Helena Antipoff, “o saber só tem sentido quando partilhado, quando bem comum, a educação leva o homem à descoberta de seus próprios caminhos e, quando criativa, ao conhecimento dos valores e disciplinas fundamentais à vida” (Antipoff, in: Frange, 2001, p.210). Destacando os princípios de uma educação criativa e compartilhada, Helena Antipoff funda, em 1932, o Instituto Pestalozzi, em Belo Horizonte onde procura reformular o tratamento dado aos alunos com deficiência, e também investe numa proposta diferenciada de formação de professores e médicos que atuam nesta área. Sua iniciativa de reformular o trabalho com as crianças especiais atinge desde a revisão dos termos utilizados para designá-los, quando elimina a palavra *anormal*, até a revisão das formas de interação entre os sujeitos e a substituição da prática dos castigos aplicados aos alunos por um tratamento mais compreensivo e generoso.

O depoimento da arte-educadora Noemia Varela, que desenvolveu significativo trabalho neste contexto, é testemunho da importância e da influência das idéias de Helena Antipoff na formação profissional de uma geração. Segundo Varela (citado por Frange, 2001, p.206-207):

Tanto a Dr.^a Tobar Garcia quanto a Dr.^a Helena Antipoff marcaram profundamente minha experiência e capacidade de compreensão da escola diferencial. O aluno deveria ser tratado como uma criança capaz de crescer, não considerada como um ser anormal incapaz de desenvolvimento. Dr.^a Helena mostrou a importância de trabalhar junto aos pais. Levei esta experiência para minha vivência como professora na Escola de Serviço Social de Pernambuco e na Escola de Enfermagem do Recife.

Em 1939, Helena Antipoff inaugura a Fazenda do Rosário, espaço educativo localizado em um sítio, criado com o objetivo de centralizar desenvolvimento de seu projeto de educação de crianças especiais. Segundo Albuquerque&Medeiros, citado por Frange (2001, p.211), “Helena Antipoff desenvolveu, na Fazenda do Rosário, extensa obra educativa nas áreas de educação especial, educação rural, criatividade e superdotação, tendo participado ativamente na formação de várias gerações de psicólogos e educadores”.

Podemos afirmar que as idéias difundidas por Helena Antipoff e pelo movimento das Escolinhas de Arte são marcos importantes na trajetória brasileira da Arte na Educação Especial porque, já naquela época, desenvolviam uma prática inclusiva em relação às pessoas com necessidades especiais de aprendizagem. Helena Antipoff iniciou, na Escolinha de Arte do Brasil no Rio de Janeiro, o projeto pioneiro de trabalhar com alunos com deficiência integrados com os demais alunos. Ao enfatizar a livre expressão e o respeito à diversidade das formas de criação e expressão humana, o movimento das Escolinhas de Arte contribuiu para a reformulação do ensino da Arte e para uma maior conscientização sobre o potencial e as necessidades dos diferentes alunos, independentemente de suas características ou limitações.

Interligando as experiências no campo do saber, da Ciência e da Arte, citamos também a contribuição do educador Anísio Teixeira, dos médicos psiquiatras e pesquisadores Dr. Ulisses Pernambucano e Dr^a. Nise da Silveira que, em seus respectivos campos de pesquisa e ação, destacam a importância da educação através da arte e o caráter terapêutico da expressão artística. Em diferentes contextos, levam adiante suas propostas, movidos pela crença de que a Arte como expressão criadora é um meio de educação por excelência e, conseqüentemente, reconhecem o papel fundamental do artista no processo educativo e de formação do sujeito.

No campo da Psicologia e Psiquiatria destacamos a contribuição do Dr. Ulisses Pernambucano, que atuou como médico psiquiatra, pesquisador e professor da Faculdade de Medicina de Pernambuco e foi responsável pela fundação, na década de 20, da primeira Escola de Educação Especial para deficientes mentais em Pernambuco.

Destacamos ainda, a importante contribuição da Dr^a Nise da Silveira no movimento de reformulação da prática psiquiátrica no Brasil. A partir de seus estudos e pesquisas são iniciadas grandes reformulações neste campo, com repercussões até os dias de hoje. A Dr^a Nise da Silveira orientou o trabalho desenvolvido no Centro Psiquiátrico Pedro II - Rio de Janeiro, no período entre 1946 e 1974, propondo e executando significativas reformulações no tratamento psiquiátrico através da Arte como atividade terapêutica. Foram criados diferentes núcleos de atividades na Seção de Terapia Ocupacional dessa instituição com o objetivo de proporcionar condições para a expressão das vivências e para o fortalecimento da personalidade e das relações com o meio social dos internos que freqüentavam esse espaço. A Dr^a Nise da Silveira foi também responsável pela

esse espaço. A Dr^a Nise da Silveira foi também responsável pela fundação, em 1956, no Rio de Janeiro, da Casa das Palmeiras, clínica que funciona até os dias de hoje e se destina ao tratamento, em regime de externato, de egressos de instituições psiquiátricas. Esses espaços são citados como experiências bem sucedidas que valorizam as manifestações expressivas e artísticas no tratamento de pessoas com distúrbios mentais.

3.3 Pressupostos da Arte-Educação no contexto atual

No contexto educacional brasileiro atual, a Arte vem sendo reconhecida, cada vez mais, como uma importante linguagem expressiva e como campo de conhecimento que contribui significativamente para a formação do ser humano. A Arte foi introduzida, oficialmente, no currículo das escolas brasileiras com a Lei de Diretrizes de Bases da Educação, LDB 5.692/71, recebendo o nome de Educação Artística. Nesta época, a Arte era compreendida apenas como uma atividade que deveria ser oferecida pela escola.

Observamos que, ao longo dos anos 80 e 90, o campo da Arte-Educação recebeu maior atenção e apoio com o aumento do número de pesquisas, publicações, congressos e seminários sobre o tema, além dos cursos de pós-graduação e de formação de professores especializados nas diferentes áreas de Música, Teatro, Artes Visuais e Dança. Em todo o Brasil, um número significativo de arte-educadores passou a se organizar em associações e movimentos, lutando para o reconhecimento da Arte como disciplina do saber escolar. Isto ocorre somente no final da década de 90, com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/96. Segundo esta lei, “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

O movimento da Arte-Educação vem sendo reconhecido como uma manifestação organizada de profissionais que buscam novas metodologias de ensino e aprendizagem neste campo. Lutam pelo reconhecimento e valorização do professor específico em diferentes áreas (Teatro, Música, Artes Visuais e Dança) e pro-

curam discutir e propor práticas pedagógicas, redimensionando o trabalho de forma consciente e ressaltando a importância de sua ação profissional e política na sociedade. Mesmo com a maior conscientização e organização desses profissionais, ainda hoje ocorre uma diferenciação entre as práticas pedagógicas do ensino da Arte, que se traduz na diversidade de propostas desenvolvidas pelos professores responsáveis pela disciplina Educação Artística. Muitas vezes, esse professor se orienta, ainda, pelos métodos de ensino da Arte tradicional e está mais preocupado com “a expressividade individual, com técnicas, mostrando-se, por outro lado, insuficiente no aprofundamento do conhecimento da arte, de sua história e das linguagens artísticas propriamente ditas” (Ferraz&Fusari, 1993, p.17).

A proposta atual de ensino da Arte, apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, publicado pelo MEC – Ministério da Educação (2001), critica tanto esta abordagem tradicional quanto a proposta baseada apenas no fazer artístico. Enfatiza a necessidade da escola de criar amplas possibilidades de acesso ao conhecimento específico deste campo do saber, colocando em destaque sua função de mediar as experiências que estimulem a livre expressão, o processo de criação do educando e que viabilizem seu contato com diferentes produções artísticas. Segundo os PCNs de Arte (2001, p.15):

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas.

Os pressupostos teórico-metodológicos apresentados neste documento procuram integrar o fazer, a apreciação e a contextualização artística como encaminhamento do trabalho pedagógico-artístico. O desenvolvimento de uma prática educativa em Arte, que prioriza tanto os fatores emocionais e expressivos como os aspectos relacionados à cognição e ao senso-crítico, vem sendo discutido desde a década de 80, principalmente a partir das contribuições da *Proposta Triangular de Ensino da Arte*. Esta proposta foi apresentada e difundida, no contexto educacional brasileiro, pela arte-educadora Ana Mae Barbosa (1978, 1986, 1990, 1991). Ao longo dos anos 90, esta discussão ganha força com a adesão de vários outros

pesquisadores e arte-educadores, que contribuíram com suas experiências práticas e reflexões teóricas para a revisão da prática pedagógica, desenvolvida na disciplina Educação Artística, visando o resgate do conteúdo específico dessa disciplina, que é a própria Arte.

De acordo com a *Proposta Triangular*, o objetivo da Arte na educação não é formar artistas, mas contribuir para a formação de um público sensível e crítico, conhecedor, fruidor e decodificador da produção artística e cultural. O currículo nesta área deve ser organizado interligando o fazer artístico, a contextualização histórica e a leitura e análise da obra-de-arte. Ao mesmo tempo em que devem ser respeitadas as necessidades e interesses do aluno, também é valorizada a matéria a ser aprendida, seus valores, estrutura e sua contribuição específica para a cultura (Barbosa, 1991).

Através de experiências com as linguagens da Arte e do trabalho prático, o aluno poderá “*criar imagens que tenham poder expressivo, coerência, insight e ingenuidade; através da observação e do contato com as obras-de-arte poderá desenvolver a habilidade de ver e não apenas olhar as qualidades que constituem o mundo visual, um mundo que inclui e excede as obras-de-arte*”; através do conhecimento da História da Arte, da compreensão do tempo e do lugar nos quais as obras-de-arte estão inseridas “procurar entender seu lugar na cultura através dos tempos, tornando-se mais capaz de fazer julgamento acerca de sua qualidade” (Barbosa, 1991, p.37). Estas idéias são resgatadas nos PCNs-Arte (2001) e neste documento é reafirmada a abrangência deste campo de conhecimento na articulação entre:

a experiência de fazer formas artísticas e tudo que entra em jogo nessa ação criadora: recursos pessoais, habilidades, pesquisa de materiais e técnicas, a relação entre perceber, imaginar e realizar um trabalho de arte; a experiência de fruir formas artísticas, utilizando informações e qualidades perceptivas e imaginativas para estabelecer um contato, uma conversa em que as formas signifiquem coisas diferentes para cada pessoa; a experiência de refletir sobre a arte como objeto de conhecimento, onde importam dados sobre a cultura em que o trabalho artístico foi realizado, a história da arte e os elementos e princípios formais que constituem a produção artística, tanto de artistas quanto dos próprios alunos (PCNs-Arte, 2001, p.44-45).

Nessa perspectiva, tanto o processo de criação artística como o produto desse processo são valorizados. A obra produzida é resultado da experiência de seu

fazer e mantém relação intrínseca e de interdependência com o desenrolar desta experiência. Assim, o foco de atenção centrado apenas na transmissão de conteúdos ou na realização de um produto artístico final é redimensionado e se reorienta, voltando sua preocupação para a relação entre o desenvolvimento do processo de criação do aluno e o resultado desta produção, ou seja, a obra artística.

Os pressupostos apresentados na *Proposta Triangular* e nos PCNs-Arte orientaram o trabalho desenvolvido na *Oficina de Photos&Graphias*. Procuramos construir uma proposta de pesquisa-intervenção com ênfase no desenvolvimento e análise da relação entre produto e processo de criação que, neste contexto, se traduz na investigação sobre a relação entre a imagem produzida e a experiência do ato fotográfico.

3.4 Contribuições de Lygia Clark, Bakhtin e Vygotsky no campo da Arte

Consideramos que o resgate do pensamento e da obra da artista Lygia Clark (1920-1988) traz importante contribuição para aprofundarmos nosso estudo no campo da Arte e seu processo de ensino e aprendizagem. No diálogo com suas idéias e com as de outros autores, tais como Mikhail Bakhtin e Vygotsky, pretendemos discutir a fundamentação teórico-metodológica da pesquisa-intervenção desenvolvida no espaço da *Oficina de Photos&Graphias*.

Em diferentes contextos e épocas, Lygia Clark, Bakhtin e Vygotsky apresentaram discussões importantes relacionadas ao tema da Arte e da cultura. A possibilidade de diálogo entre o pensamento destes autores se dá na medida em que eles, além de compreenderem a Arte como uma produção social, criticam a noção romântica e mística da arte como criação individual do artista, que é visto como um “gênio”. Defendem a idéia de que as manifestações artísticas são produções situadas e datadas historicamente, e só poderão ser adequadamente abordadas a partir de uma perspectiva sócio-histórica. Tomamos a reflexão desses autores como referência para pensarmos sobre a dimensão alteritária e dialógica da Arte, a

função do artista e do espectador, o conceito de autoria e, ainda, sobre as relações entre Arte e vida.

A artista plástica Lygia Clark (1920-1988) iniciou suas atividades no campo das Artes Plásticas num período de desenvolvimento acelerado e de grande modernização no Brasil. Durante os anos 60 e 70, a artista procurou reformular as categorias artísticas tradicionais vigentes e os fundamentos antropológicos da cultura moderna ocidental através de seu trabalho. Em toda sua trajetória, Lygia Clark buscou soluções singulares para os problemas coletivos, desviando-se da idéia de criar uma linguagem geral e comum, procurando, assim, reconhecer e valorizar a multiplicidade e diversidade das experiências individuais e coletivas. Ao longo de sua vida, a artista transformou a experiência artística em desafios filosóficos, dedicando-se tanto ao fazer artístico quanto à reflexão e produção teórica sobre a Arte, o processo de criação e as interações entre artista, obra e espectador.

Bakhtin e Vygotsky, por sua vez, são autores que compartilharam do mesmo contexto sócio-histórico, na Rússia dos anos revolucionários, e pensaram suas teorias a partir dos ideais de construção de uma sociedade baseada nos princípios socialistas. Mesmo sem travar qualquer tipo de convivência pessoal, ambos se identificavam com o pensamento marxista e, ao mesmo tempo, teciam duras críticas ao estado pós-revolucionário russo e à maneira como impunham à sociedade os princípios marxistas. Segundo Freitas (In: Brait, 1997, p.313):

Embora identificados com o pensamento de Marx, opunham-se ao monologismo da imposição oficial e canônica do marxismo na Rússia. Comprometidos com a transformação da realidade tinham, no entanto, do marxismo uma visão crítica própria valorizando a subjetividade e a singularidade, o que os distanciava da forma mecanicista e burocrática com que este imperava em seu país.

Encontramos identificações e afinidades entre o pensamento de Bakhtin e Vygotsky que partem da dialética e constroem uma visão totalizante, não fragmentada da realidade, uma perspectiva que, enraizada na história, compreende o homem como um conjunto de relações sociais (Freitas, In Brait: 1997, p.315). Mesmo partindo de objetivos diferentes em seus estudos, eles compartilham de uma mesma visão de ciências humanas, de um mesmo referencial teórico que tem como base o materialismo histórico e utilizam-se do método dialético.

Ambos tecem críticas e rompem com o positivismo nas ciências humanas, estabelecendo uma ruptura epistemológica no processo de fazer ciência, considerando a unidade do homem, visto como sujeito e não como objeto da ciência, e valorizando em suas análises os aspectos objetivos e subjetivos da experiência humana, que incorporam aos estudos científicos aspectos éticos, estéticos e afetivos. Desta forma, propõem uma forma dialógica de fazer ciência, onde a busca da compreensão dos fenômenos se dá de forma viva e ativa, no diálogo e na ação dos sujeitos. Bakhtin e Vygotsky instauram novos paradigmas de abordagem dos fenômenos, dentro de uma perspectiva sócio-histórica e interdisciplinar, e resgatam a centralidade da linguagem em suas reflexões e estudos nos diferentes campos de conhecimento. É, sobretudo, no compartilhar da concepção do homem como um ser histórico e como produto das relações interpessoais, que constitui sua consciência no social e nas relações mediadas pela linguagem, que os sistemas teóricos de ambos se aproximam (Freitas, 1994, 1994a; Kramer, 1993; Jobim e Souza, 1994).

A capacidade de refletir sobre a realidade objetiva de forma mediada na e pela linguagem, utilizando os signos como instrumentos desta mediação, é o que, segundo estes autores, diferencia o homem do animal e o caracteriza como um ser sócio-cultural. Bakhtin (2004, p.35) afirma que “a consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais”.

A importância do papel do outro no processo de interação, percepção e formação da consciência é destacado por Bakhtin e Vygotsky, uma vez que ambos acreditam que a consciência individual se forma a partir do social e a autoconsciência é dada através do outro, do diálogo e da interação entre o Eu e o Outro, do contato social e do contato consigo mesmo. Vygotsky (1979, p.85) diz que “somos conscientes de nós mesmos porque somos conscientes dos outros e somos conscientes dos outros porque em nossa relação conosco mesmo somos iguais aos outros em sua relação conosco”. O conceito de autoconsciência perpassa toda a obra de Bakhtin e encontra afinidades com o pensamento de Vygotsky, uma vez que Bakhtin compreende a maneira como o sujeito estabelece relações consigo mesmo e com a sua autoconsciência como fruto das relações sociais, da visão exposta e complementar que é dada pelo Outro.

Através do princípio de exotopia, Bakhtin não só explicita sua teoria como define uma visão de mundo. Segundo este princípio, só um outro pode nos dar acabamento e somente nós poderemos dar acabamento a um outro. Cada um de nós se situa num determinado horizonte e necessita do outro para completar o que falta ao nosso horizonte de visão.

Bakhtin inicia esta discussão no campo da Literatura e termina por alcançar uma dimensão mais ampla, que abarca as relações entre Arte e vida. Ao discutir a categoria do ouvinte como espectador interno da obra, no texto *Discurso na vida e discurso na arte* (1926), Bakhtin define a categoria do ouvinte como espectador interno da obra. Já o autor-contemplador é por ele visto como um componente externo da obra estética, responsável pelo seu acabamento. Distanciado da obra, é deste lugar exotópico que o espectador atualiza, dá unidade e acabamento ao objeto estético.

No texto *O Autor e o Herói* Bakhtin (2000) discute a relação entre o autor e o seu personagem. Sua abordagem sobre o autor, obra e leitor difere das correntes teóricas que enfatizam, de forma isolada, cada um desses três aspectos, compartimentando o conhecimento sobre o objeto estético. Para Bakhtin, o autor é componente da obra, *é parte integrante do objeto estético*, assim como também é o espectador. Neste texto, o autor apresenta e discute o conceito de exotopia, a partir da problematização da posição do autor-criador como aquele que é a consciência de uma consciência, ou seja, aquele que engloba e dá acabamento à consciência do herói e do seu mundo.

O excedente da minha visão contém em germe a forma acabada do outro, cujo desabrochar requer que eu lhe complete o horizonte sem lhe tirar a originalidade. Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar; e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele, devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento. (2000, p.45)

É a partir deste excedente de saber, do olhar exotópico, que podemos compreender o princípio básico da visão de mundo bakhtiniana que influencia a construção de toda a sua teoria, no campo da estética e da ética. O princípio da exotopia em Bakhtin é mais do que uma classificação gramatical do autor e do seu herói e constitui o pressuposto pelo qual o autor define sua visão de mundo.

Bakhtin parte do conceito de dialogismo para discutir a análise estética da obra-de-arte verbal, que é vista como signo no conjunto da cultura humana. Centrado na discussão sobre a relação entre criação/acabamento, o autor não tem a pretensão de criar um sistema teórico acabado, mas instaura novos parâmetros no campo da reflexão e da análise estética. O conceito de acabamento e inacabamento são trazidos pelo autor como princípios orientadores da reflexão crítica sobre a construção estética dos gêneros literários e discursivos. Segundo Bakhtin, o homem se situa dentro de um universo semiótico, e, para que possamos melhor compreender suas linguagens e idéias, é preciso que nos debrucemos sobre os signos e suas significações. Este exercício de construção de sentidos é ininterrupto e sempre inacabado, uma vez que, ao focarmos uma idéia ou fenômeno, são múltiplos os pontos de vista pelos quais poderemos abordá-lo. Nesta busca de construção de sentidos, ocorre o diálogo entre diferentes entoações, valores e visões de mundo, que caracterizam o debate de idéias e o encontro da palavra de diferentes sujeitos num único discurso e as diferentes formas de discurso dentro do discurso. Os conceitos de dialogismo e polifonia são definidos a partir desta concepção de bi e multivocalidade do discurso.

A concepção de linguagem em Bakhtin, assim como suas idéias sobre o homem e a vida, orientam-se a partir do princípio dialógico. Para Bakhtin, “a vida é dialógica por natureza” e o homem somente pode ser pensado a partir das relações que o ligam ao Outro. A alteridade é definidora do ser humano, uma vez que, o Outro é imprescindível para sua concepção:

A bem dizer, na vida, agimos assim, julgando-nos do ponto de vista dos outros, tentando compreender, levar em conta o que é transcendente à nossa própria consciência (...) estamos constantemente à espreita dos reflexos de nossa vida, tais como se manifestam na consciência dos outros, quer se trate de aspectos isolados, quer do todo da nossa vida; chegamos a levar em conta o coeficiente de valor com que a nossa vida se apresenta aos outros, o qual difere profundamente daquele que a acompanha quando a vivemos para nós mesmos, em nós mesmos.(...). Na vida, depois de vermos a nós mesmos pelos olhos de outro, sempre regressamos a nós mesmos; e o acontecimento último, aquele que parece-nos resumir o todo, realiza-se sempre nas categorias de nossa própria vida (Bakhtin 2000, p.35-36).

Em seus estudos sobre a linguagem, Bakhtin procura abordar os fenômenos e observá-los em seu processo de formação e desenvolvimento. Freitas comenta este procedimento de Bakhtin afirmando que o autor:

propõe uma dialética que, nascendo do diálogo, nele se prolonga, colocando pessoas e textos num permanente processo dialógico. Seu pensamento, sempre aberto, resiste à idéia de acabamento e perfeição, e sem colocar um ponto final, não dizendo a última palavra, vai replicando criticamente posições discordantes, criando um novo contexto no diálogo com elas. (Freitas, In:Brait,1997, p.315).

Em sua crítica aos sistemas lingüísticos tradicionais e nos estudos desenvolvidos no campo da Psicologia, Bakhtin procura recuperar a dialética entre subjetividade e objetividade, entre os aspectos internos e externos dos fenômenos e da experiência humana.

Também Vygotsky, em estudos realizados no âmbito da Psicologia, tem como base o método dialético e procura explicar os processos psicológicos e suas alterações qualitativas e quantitativas, a partir da premissa de que “todos os fenômenos devem ser estudados como um processo em movimento e mudança, buscando-se conhecer sua gênese e transformação. Todo fenômeno tem sua história e essa história é caracterizada por mudanças quantitativas, mas principalmente qualitativas” (Freitas, In:Brait,1997, p.315).

Procura superar o modelo reducionista da Psicologia Racionalista e empirista, estabelecendo novos parâmetros que abordam o homem como um todo, entendendo que sua constituição se dá na relação com o Outro e com o meio. Assim, Vygotsky afirma que o homem não se constitui a partir de fenômenos internos e nem é apenas reflexo passivo do meio. O homem é um ser histórico-cultural e se constitui, enquanto sujeito inserido na história e na cultura, interagindo com a diversidade dos sujeitos e contextos que caracterizam a variedade da natureza humana e do mundo.

A partir do entrecruzamento da reflexão de Vygotsky e Bakhtin e de suas concepções sobre pensamento e linguagem, refletimos sobre a dimensão alteritária e dialógica do processo de ensino-aprendizado e de construção de conhecimento. Para Bakhtin e Vygotsky, a presença do Outro é indispensável para a internalização da linguagem, organização dos processos psicológicos superiores, constituição da subjetividade e construção do conhecimento.

Com base nessas idéias de Vygotsky e Bakhtin, pode-se pensar numa nova dimensão do espaço escolar que possibilita a manifestação da diferença dos modos e esquemas de construção do conhecimento acompanhada de um trabalho pedagógico que se transforma numa ação compartilhada, num espaço de elaboração conjunta. Ao se valorizar essa interação dialógica, o aluno não é mais um agente passivo e

receptivo, mas um sujeito que age e, pelo seu discurso, se faz ouvir, recriando-se no seio de outras vozes. A ação compartilhada, permeando o espaço pedagógico, humaniza o processo educacional (Freitas, In: Brait, 1997:322).

Ao pensarmos sobre a pesquisa-intervenção desenvolvida ao longo da *Oficina de Photos&Graphias*, cabe destacar que os princípios norteadores deste projeto foram construídos com base no pensamento dos autores apresentados neste capítulo. O espaço da oficina foi pensado como um campo de pesquisa sobre a Arte e, mais especificamente, sobre o potencial da linguagem fotográfica para abrir novas possibilidades e caminhos de construção de conhecimento e constituição de subjetividades. Destacamos que se torna essencial resgatar o significado e a importância da *ação compartilhada*, da *interação dialógica*, da *elaboração conjunta* da prática pedagógica e suas diferentes formas de *mediação* como princípios orientadores que nortearam o trabalho de campo da *Oficina de Photos&Graphias* e sua metodologia de pesquisa.

Partimos do pressuposto que a relação alteritária e dialógica caracteriza as diferentes configurações do Eu e do Outro que, no contexto mais específico de nosso estudo, se traduz na relação entre educador-educando, na relação entre produtor-obra-espectador, na relação entre fotógrafo-fotografia-modelo. Estas interações desencadeiam os processos de constituição do sujeito e de aprendizagem. Acreditamos que *é na interação com o outro, mediada pela linguagem*, ou seja, no contato social com o Outro e com suas produções, que ocorre a internalização da linguagem e dos conceitos e são ampliadas as perspectivas de desenvolvimento do processo de produção, fruição e conhecimento no campo específico da Arte.

O diálogo com o pensamento de Bakhtin e Vygotsky nos abre caminho para uma melhor compreensão e apreciação da arte e da cultura como produção social. São importantes referenciais a serem retomados quando pensamos sobre a construção de uma proposta de ensino-aprendizagem das linguagens artísticas e definimos, como principal objetivo da Arte na escola, propiciar e ampliar as possibilidades de interação direta do educador e educando com o campo estético-sensível e cognitivo da arte e pela arte.

Partindo da idéia de que o processo de ensino-aprendizado tem como proposta principal possibilitar que o Outro construa sentidos, isto é, “construa significados internos, assimilando e acomodando o novo em novas possibilidades de compreensão de conceitos, processos e valores” (Martins, p.129), ressaltamos a

importância da construção de uma relação dialógica entre educador e educando como condição facilitadora deste processo. A Educação em Arte teria, então, como função desvelar, ampliar e propor desafios estéticos a partir de experiências lúdicas, cognitivas e sensíveis, que envolvam a produção, fruição e o conhecimento do campo específico da Arte. O educador é visto, assim, como um possível mediador deste processo de construção de sentidos e conceitos no campo da Arte. Procurando ampliar as possibilidades de um contato mais crítico do educando com as formas artísticas, pode-se também contribuir para o enriquecimento de seu repertório e para uma melhor compreensão da Arte e da produção estética.

Tanto Bakhtin como Vygotsky ressaltam a importância da Arte como um outro campo de construção de conhecimento, que se difere da ciência, mas que é igualmente relevante e contribui para a ampliação do horizonte de percepção e significação. Em diferentes momentos, os autores discutem o tema, como podemos acompanhar nas palavras de Bakhtin (2000, p.402) ao afirmar que a Arte “não é uma forma não-científica do conhecimento, mas uma forma científica-diferente de conhecimento”. E nas palavras de Vygotsky (1998, p.50), “quando assinala que poesia e arte representam uma forma particular de pensamento, a qual certamente conduz ao mesmo que o conhecimento científico, porém por outro caminho”.

O estudo sobre a obra da artista Lygia Clark dá visibilidade às questões trazidas por Bakhtin e Vygotsky, do mesmo modo que as contribuições desses autores nos ajudam a melhor compreender a proposta da artista, quando articulam as dimensões estéticas e cognitivas presentes no cotidiano.

Inserida no contexto artístico-cultural da época, que era marcado predominantemente pelos valores do “construtivismo”⁴, Lygia constrói uma crítica aos preceitos básicos do movimento construtivista, ao funcionalismo e à crença cega no progresso: “o desejo construtivista de integrar todas as artes na arquitetura e no urbanismo era notório, mas estas estavam vinculadas a um funcionalismo estetizado, desprovido de profundidade crítica e destinado a produzir utopias, não-lugares construídos para um homem inexistente e universal

⁴ O Construtivismo foi um movimento de arte iniciado na Rússia, por volta de 1913, por Vladimir Tatlin, Antoine Pevsner e Naum Gabo. O Manifesto Realista foi publicado em 1920 trazendo a idéia de *construir a arte*, de onde deriva o nome do movimento. Conceberam uma arte puramente abstrata que refletia a tecnologia e o maquinário modernos, fazendo uso de materiais industriais como o vidro e o plástico. As idéias do construtivismo foram disseminadas por toda a Europa e chegaram ao Brasil, influenciando alguns artistas da época. (Dicionário Oxford de Arte, Martins Fontes, São Paulo, 1996, p.123-124)

lugares construídos para um homem inexistente e universal “ (Borga-Villerl, 1997, 13).

A obra da artista adquire dimensão social e política ao promover a discussão e a redefinição do lugar social do homem no mundo, procurando, através da Arte, o caminho de liberação do sujeito. Lygia Clark concebe o corpo do homem como arquitetura, *como lugar da experiência singular, não-normativa e aberta*. Segundo a própria artista, o caráter social e político de seu trabalho surge, nos anos 70, quando sua obra se abre para a participação do espectador e passa a ser realizada “a partir de uma liberação do homem, do levantamento de uma repressão, posto em que o participante encontrava uma energia sensorial voluntariamente adormecida por nossos hábitos sociais, estas experiências tinham um impacto revolucionário e, por outro lado, eram recebidas como tais” (Lygia Clark, citada por Borga-Villerl, 1973, p.15).

Consciente das transformações e do processo de coisificação e fetichização que o objeto artístico, no mundo contemporâneo, vinha sofrendo desde aquela época, Lygia Clark resiste com sua prática à mercantilização da Arte e à incorporação do artista às leis da economia. Levanta questões bastante atuais sobre a relação entre artista-obra-espectador, que também são abordadas ao longo da obra de Bakhtin e de Vygotsky, a partir de um outro campo de investigação.

Rejeitando a postura distanciada do artista em relação ao espectador e a contemplação passiva da obra, a artista deixa evidente a importância dada ao ato criador do espectador e a não separação entre o sujeito e o objeto. Considerando o espectador como co-autor, abre espaço para que ele mesmo descubra sua própria poética e se torne sujeito de sua experiência artística.

Acompanhando seu pensamento, percebemos que a artista não reconhece valor e significado no objeto em si, o que aconteceria somente quando da participação do sujeito. Em contato com a obra do artista, o indivíduo estabelece relações com os outros indivíduos ou consigo mesmo. Os objetos deixam, assim, de ter valor em si mesmo, só adquirindo sentido na medida em que são *participados* pelo sujeito como objetos *transicionais*. Segundo a artista, a Arte permite ao participante descobrir e recompor sua realidade física e psíquica.

Acompanhando as imagens produzidas pela artista e a evolução formal de sua obra, que parte do esquema geométrico e alcança uma forma mais orgânica e corpórea, podemos perceber o movimento realizado em relação ao espectador,

convidando-o a participar cada vez mais na criação das obras. Na essência de sua obra, Lygia Clark apresenta a possibilidade de o espectador de Arte se transformar em co-autor, podendo, nesta relação entre artista-obra-espectador, redescobrir a sua própria poética, sua capacidade expressiva e criativa.

Inicialmente, mesmo ainda trabalhando no espaço bidimensional convencional e provocando uma postura contemplativa do observador, a artista procurou soluções plásticas onde o espectador modifica a obra no ato de contemplação do objeto situado a sua frente. Num momento posterior, a artista explora a interatividade entre a obra e o espectador. Nas obras deste período, convida o espectador a utilizar o objeto estabelecendo um intercâmbio recíproco, onde a pessoa experimenta uma forma de conhecimento interior no processo de manipulação da obra criada pelo artista. Numa última etapa, a artista cria objetos relacionais e redefine o papel do artista como canalizador do processo de experiências poéticas que contribuem para o descobrimento e recomposição da realidade física e psíquica.

Lygia Clark traz, em si mesma, uma concepção de artista que se distingue da concepção tradicional da cultura ocidental moderna. Segundo esta visão tradicional, o artista é um criador, ou seja, “um ser unicamente expressivo que se torna um foco para as necessidades poéticas dos outros” (Guy Brett, 1997, p.18). Nesta relação, os outros – espectadores das Artes Visuais – permaneceriam numa atitude passiva, projetando seus anseios sobre o artista, analogamente comparado à figura de um deus. Lygia Clark se contrapõe a esta concepção de artista e vai construindo outras relações ao longo de seu processo de criação.

Essa crítica também é feita por Bakhtin e Vygotsky, a partir de diferentes estudos. No desenvolvimento de sua teoria crítica sobre a linguagem literária, Bakhtin (1926) oferece subsídios para análise das relações intrínsecas entre os elementos constitutivos da Arte, ou seja, entre a obra, o artista e o contemplador, e entre o conteúdo e a forma na produção artística. Critica tanto o modelo de análise que se concentra na estrutura da obra em si (artefato), como também a abordagem que enfoca apenas a psique do criador ou contemplador.

A partir da concepção de que a Arte “se torna arte apenas no processo de interação entre criador e contemplador, como fator essencial nessa interação”, Bakhtin (1976, p.6) tece críticas à análise clássica da obra-de-arte que isola esses elementos. Segundo o autor, a desconsideração das relações entre produção e recepção leva a uma abordagem da Arte onde a forma – “aquilo que organiza a obra

de arte como um artefato único e completo” - torna-se o objeto de estudo por excelência, e o objeto de arte é tomado como totalmente autônomo, frente ao seu produtor, seu receptor e às relações sociais implicadas nesse contexto. Daí decorre o processo de fetichização da obra artística, criticado por Bakhtin, por atribuir aos objetos materiais características próprias do homem e de suas relações sociais.

Bakhtin critica também um outro tipo de abordagem da Arte, que restringe sua análise às experiências psíquicas de seu produtor ou de seu receptor. Neste caso, o estudo é realizado sobre a psique do criador ou do contemplador e, assim, toda arte se resume às experiências daquele que contempla ou daquele que cria. Desta forma, a Arte também é retirada do contexto social e vista como uma experiência individual.

Nenhuma das duas perspectivas, segundo Bakhtin, abarca a dimensão dialógica da experiência artística, nem investiga as forças sociais que são subjacentes a toda produção artística:

Ao final das contas, ambos os pontos de vista pecam pela mesma falta: eles tentam descobrir o todo pela parte, isto é, eles pegam a estrutura de uma parte, abstratamente divorciada do todo, apresentando-o como a estrutura do todo. Entretanto, o “artístico” na sua total integridade não se localiza nem no artefato nem nas psiques do criador e contemplador fixada em uma obra de arte (Bakhtin, 1976, p.5).

Os estudos de Vygotsky (1896-1936) no campo da Arte e da Psicologia contribuem, também, para ampliarmos nosso diálogo sobre o tema das interações entre artista e espectador e o processo de criação, uma vez que seu interesse inicial pelo campo da Psicologia foi motivado pela necessidade de encontrar respostas para questões relacionadas aos mecanismos de criação artística e da função social da Arte. Vygotsky construiu sua crítica em relação à Psicologia da época fundamentando-se no argumento de que neste corpo teórico não era possível encontrar explicações coerentes sobre os processos psicológicos do homem e a formação de sua consciência que auxiliassem na compreensão dos processos de criação e percepção estética. Nas palavras de Freitas (1994, p.79):

Como semiólogo, Vygotsky sentiu, pois, desde o princípio, uma insatisfação profunda com as respostas que a Psicologia proporcionava às questões relacionadas com a criação artística e o estudo da cultura. Procurando respondê-las, investigou em profundidade, como um metodólogo, a raiz dessa incapacidade da Psicologia de seu tempo. Propôs-se, a partir daí, a construir uma Psicologia que, mesmo sen-

do científica, fosse capaz de dar conta das criações da cultura. Isso lhe exigiu tanto uma dimensão histórica no núcleo da Psicologia como ciência explicativa, quanto uma abordagem da consciência a partir de uma concepção semiótica de sua natureza e estrutura. Esse empreendimento foi além das possibilidades de sua curta vida. Vygotsky apenas estabeleceu as premissas de uma Psicologia da Arte e empregou a maior parte de seus esforços a uma tarefa antecedente: a de construir uma nova Psicologia.

Sobre o tema específico da Arte, destacamos duas obras do autor como fundamentais para a compreensão de sua abordagem sócio-histórica: o livro *Psicologia da Arte* (1998) resume suas investigações entre 1915 e 1922, no campo da Arte, e o ensaio *A Imaginação e a Arte na Infância* (1987), publicado pela primeira vez em 1930, apresenta sua teoria sobre o desenvolvimento da imaginação criadora e seus mecanismos de funcionamento.

A partir da análise de trabalhos publicados anteriormente sobre Arte e Psicologia, Vygotsky apresenta e discute sua crítica ao estudo tradicional das Artes por considerar que esta abordagem separa o enfoque psicológico do enfoque estético. Vygotsky constrói uma nova abordagem da estética, com base nos princípios marxistas, onde destaca a relação complementar entre esses dois enfoques. Nas palavras do autor:

a arte vai além dos limites da estética e tem inclusive traços basicamente distintos dos valores estéticos, mas começa no elemento estético sem neste se diluir integralmente. Por isso, é claro, para nós, que a Psicologia da arte deve ter relação também com a estética, sem perder de vista os limites que separam esses dois campos (1998, p.2).

Trabalhando na confluência entre a Psicologia e a estética, o autor destaca a necessidade de a pesquisa no campo da Arte ser definida a partir do estudo sobre as relações estabelecidas entre autor-obra e espectador. Critica a abordagem da Psicologia da Arte, que centra sua discussão sobre aspectos isolados, seja sobre o material da forma artística ou somente sobre as emoções de quem cria ou de quem aprecia a obra-de-arte. Vygotsky considera a obra-de-arte como “um conjunto de signos estéticos, destinados a suscitar emoções nas pessoas” e procura analisar esses signos a partir do estudo de sua forma e de seu conteúdo. Deste modo, sua proposta diferencia-se dos estudos que analisam a obra isoladamente e, segundo o autor, a Psicologia da Arte deve ter como objetivo “revelar todos os mecanismos

que movem a arte e, com a sociologia da arte, fornecer a base para todas as ciências específicas da arte” (1998, p.4).

Vygotsky redefine a função da Arte ao investigar “o que faz uma obra de arte ser artística”. Para o autor, a função da Arte vai além da expressão de sentimentos e de vivências emocionais. Isto porque o processo de criação humana envolve tanto o intelecto como a emoção, ou seja, é na articulação entre pensamento e sentimento, entre cognição e linguagem, que o homem desenvolve seu potencial criador nos diferentes campos do saber e nas diversas áreas de atuação. A criação não surge de uma inspiração divina ou se resume à pura ação da descarga de emoções, é fruto do trabalho humano. O ato criador é uma atividade humana que exige esforço e dedicação do sujeito criador, que, neste processo de produção / criação, procura transformar a matéria e criar formas simbólicas expressivas de seus pensamentos e emoções.

Para melhor explicar os complexos mecanismos envolvidos neste processo de criação, Vygotsky dedicou-se aos estudos no campo da Psicologia que abrangem a investigação sobre a gênese e a natureza das funções simbólicas superiores. A criatividade é compreendida por Vygotsky como a capacidade do homem para transformar e criar o novo. Toda atividade criadora está relacionada e depende da capacidade que tem o homem de imaginar e fantasiar. Os processos criadores são desenvolvidos desde a infância e se constituem a partir de elementos da realidade. O desejo do homem de transformar a realidade, de criar algo novo, de buscar novas soluções e adaptações para satisfazer necessidades e desejos são fatores que estimulam a imaginação, a qual, por sua vez, constitui a base para a criação.

Os processos perceptivos também são destacados por Vygotsky (1982, p.31) como fator importante para a experiência criativa: a percepção externa e interna são o começo de um processo que serve de base para nossa experiência criativa. Os primeiros pontos de apoio que a criança encontra para sua futura criação advêm do que ela vê e ouve, acumulando materiais que usará para construir sua fantasia. Os processos mentais de dissociação, associação e combinação de imagens são descritos por Vygotsky como fundamentais no processo de criação, que envolve a imaginação e a fantasia, tanto no campo da Ciência como na Arte. A dissociação das imagens implica a separação em partes das impressões que percebemos. Ao comentar o tema, Buoro (1996, p.80) explica que a dissociação é um processo complexo por meio do qual a separação dos elementos percebidos se dá

por comparação com outros elementos internos, em que alguns dados ficam na memória e outros se perdem. Ao se relacionarem com as imagens concordantes com elas, os elementos dissociados sofrem alterações, produto das excitações nervosas. É neste processo que acontecem as transformações e reelaborações dos elementos percebidos.

Após esta experiência fundamental para o jogo da fantasia, ocorre o processo de associação, e os elementos que foram dissociados e transformados agrupam-se, formando conjuntos subjetivos e objetivos de imagens. No momento final, a partir do processo de combinação, as imagens isoladas e justapostas são combinadas formando um novo e complexo quadro. Esse processo mental termina quando as imagens se organizam em imagens externas.

Concluimos que, a partir de uma perspectiva sócio-histórica, Bakhtin e Vygotsky ressaltam o papel das interações entre os sujeitos, o meio e os objetos de cultura como base para a atividade criadora da imaginação e de produção artística, uma vez que toda obra criada está inserida no fluxo da história e se apóia nas experiências e criações que a precederam. Desta forma, o processo de criação e o resultado deste processo, ou seja, qualquer invenção, são frutos de sua época e de seu ambiente, de parte das condições já alcançadas e de outras possibilidades, que são encontradas fora de seu criador. O ato de criar e imaginar não se limita à reprodução de imagens historicamente constituídas, é a partir das experiências históricas e culturais, de pensamentos, imagens e expressões que o homem cria.

Para a atividade criadora e a produção de novas invenções, é preciso que existam condições materiais e psicológicas favoráveis. Tanto as descobertas científicas como as produções artísticas não surgem do nada, não são frutos de geração espontânea ou da criação individual de uma mente genial. Toda invenção depende e se apóia em acontecimentos anteriores, em condições materiais e sócio-culturais pré-existentes e, desta forma, está inscrita dentro do processo histórico, reflete e refrata as condições sócio-históricas da sociedade e da humanidade como um todo.

A análise sobre o trabalho da artista Lygia Clark nos abre uma outra perspectiva de análise sobre o contexto sócio-cultural da época e se apresenta como outro caminho possível de reflexão sobre a Arte e as relações entre o objeto estético e o mundo exterior a ele, entre a obra e o mercado de Arte e entre o artista e o

espectador. As transformações realizadas pela artista no objeto artístico demarcam algumas fases de sua trajetória e as questões centrais discutidas em cada período.

Num primeiro momento, a artista transforma o espaço pictórico auto-suficiente e fictício, abrindo-o ao mundo para além da moldura (a exemplo das obras *Superfície modulada*, *Espaço modulado*, dos anos 50, e da série *Unidades*).

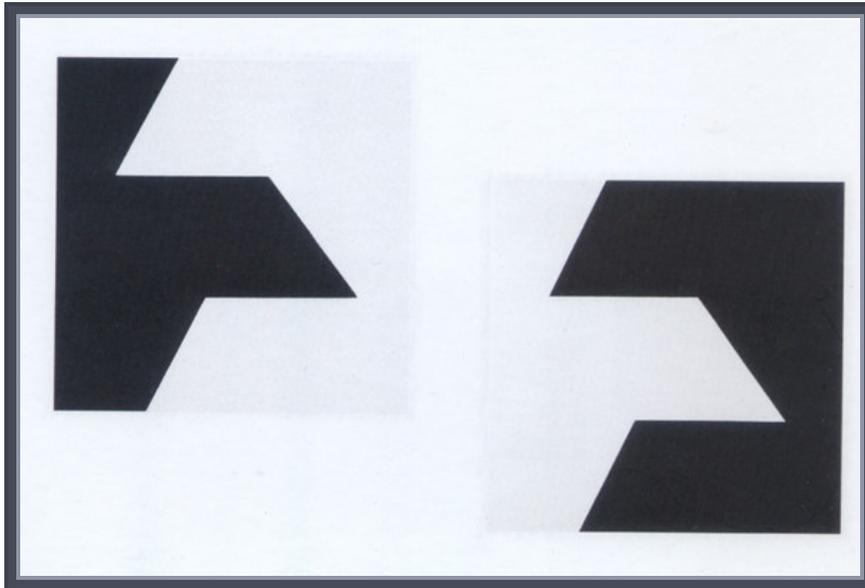


Foto 1: Obra de Lygia Clark - Plano em superfície modulada, 1958

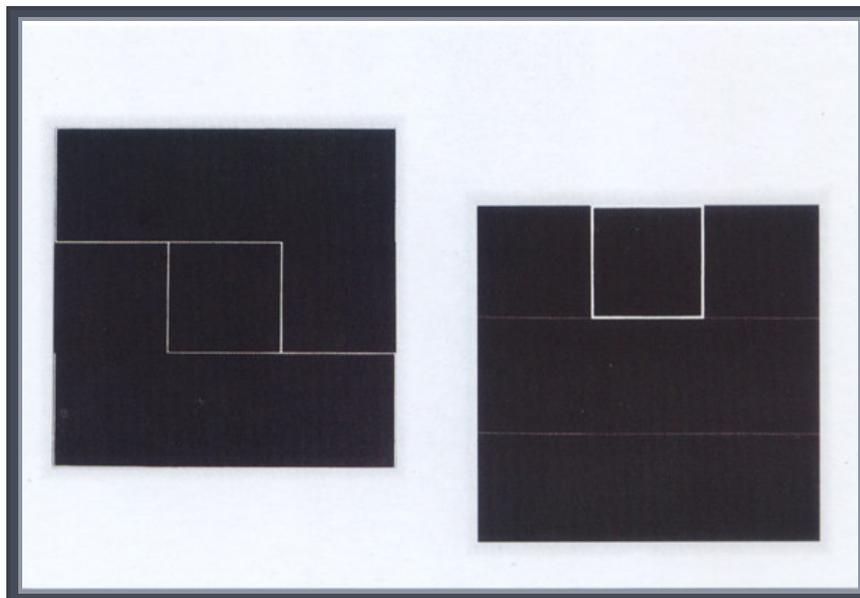


Foto 2: Obra de Lygia Clark - Espaço Modulado, 1959

Em seguida, discute a relação entre interior e exterior da obra, e transforma o plano liso num espaço que oculta um interior (Casulos, 1959). Revê a posição estática do objeto, retirando-o da parede e colocando-o no chão, reconstituído como um grupo de planos móveis (Bichos, 1960). Transforma as duas faces opostas de um plano retangular numa única superfície contínua e móvel (Trepantes, 1964). Trabalha com outros materiais, como a borracha, explorando sua flexibilidade e a possibilidade de assumir qualquer posição, lugar ou postura (Obra Mole, 1964).

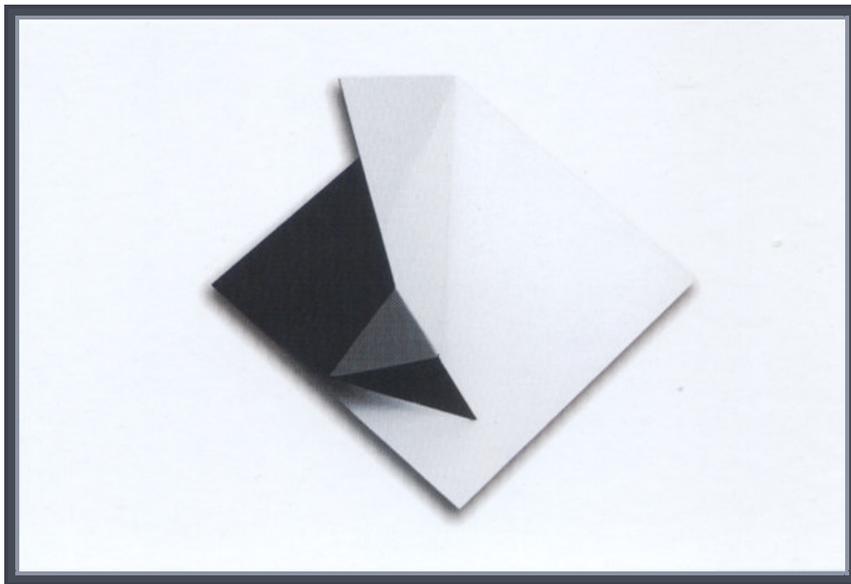


Foto 3: Obra de Lygia Clark - Casulo, 1959

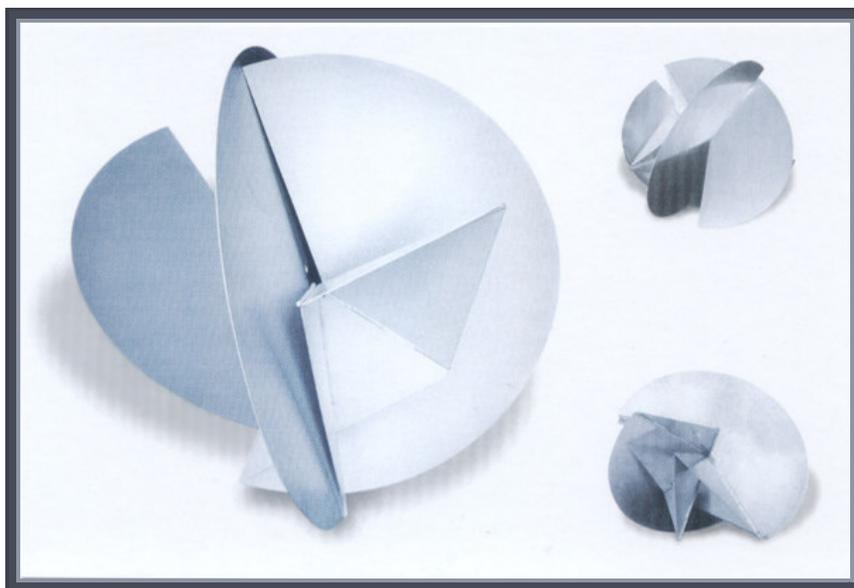


Foto 4: Obra de Lygia Clark, Bicho “Em Si” – 1962



Foto 5: Obra de Lygia Clark, Trepante – 1965



Foto 6: Obra de Lygia Clark , Obra Mole - 1964

A artista propõe um maior diálogo entre artista-objeto-espectador, transformando o que seria um objeto de apelo puramente visual em objetos que mobilizam os diferentes sentidos, como o tato (Bichos), ou mobilizando o conjunto dos sentidos (Máscaras Sensoriais, 1967), ou o corpo todo (Pedra e Ar, Respire Comigo, Máscaras Abismo, Roupas-Corpo-Roupa, 1967).



Foto 7: Obra de Lygia Clark, Máscaras Sensoriais –1967

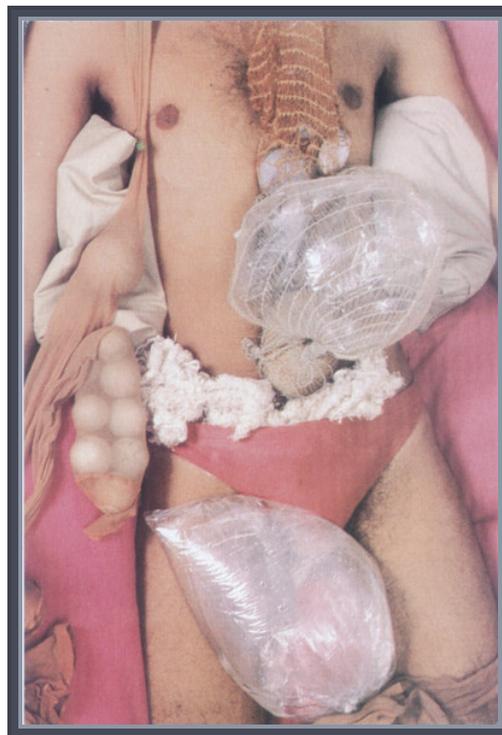


Foto 8: Obra de Lygia Clark, Estruturação do Self - 1980

Dando continuidade à sua pesquisa, surgem os objetos relacionais que não são apreendidos no sentido tradicional, mas “vivididos numa interioridade imaginária do corpo”, como comenta Guy Brett (p.19). O corpo e o ato tornam-se o centro de atenção e, assim, o papel do objeto torna-se totalmente paradoxal em relação ao convencional. Segundo sua concepção, o objeto não tem sentido sem o corpo vivo e o presente ato. Portanto, aliená-lo como uma mercadoria ou preservá-lo como uma obra-de-arte é um ato desprovido de significação. Usando materiais não convencionais, efêmeros e sem valor, como sucata e elementos da natureza, Lygia Clark acentua o aspecto cotidiano e universal de sua proposta.

Em relação ao papel do espectador, podemos observar que a cada fase de seu trabalho, Lygia Clark redefine também o seu público, que de espectador independente passa a ser convidado a atuar como co-participante da obra, podendo alterá-la e recriá-la. A artista inicialmente traz o espaço do cotidiano para sua obra, convida o espectador a manipular o objeto rompendo uma barreira de comportamento e, por fim, o objeto criado pela artista passa a estar ligado ao corpo do espectador e a ser caracterizado não mais como um objeto apreendido pelos sentidos, mas como “um filtro sensorial através do qual o mundo é experimentado” (Guy Brett, p.21).

Algumas outras questões centrais levantadas na obra de Lygia Clark devem ser destacadas como norteadoras de nossa investigação e estudo. Ao longo de toda sua obra, a artista discute o conceito de visualidade e, contrária a todo movimento moderno de valorização e apelo à imagem visual, apresenta uma proposta de “desenfaturação progressiva do sentido visual”. Seja explorando sentidos diferentes ou trabalhando de forma plurissensorial ou, ainda, bloqueando o sentido usual da visão e enfatizando todos os outros e o corpo como um todo, a artista realizou uma vasta pesquisa, que trouxe implicações de longo alcance à construção do conceito moderno de visualidade.

As experiências de Lygia Clark, mais marcadamente desenvolvidas nos anos 60, podem ser compreendidas como uma tentativa pioneira de reintegrar a percepção visual ao corpo como um todo, reconectando o mundo interior e exterior, o sujeito e o objeto, a ética e a estética. Afastando-se dos instrumentos de representação pictórica, herdados do renascimento, como ilusionismo, profundidade e perspectiva, Lygia Clark se junta a um grupo de artistas que procuram seguir os preceitos dos pioneiros da abstração – Mondrian e Malevich – trabalhando com o

espaço real do plano do quadro que, para a artista, poderia ser sensualmente vivido.

Fundamentada numa abordagem estética de espaço e tempo, Lygia Clark alcança profundidade na discussão sobre a dialética entre real e imaginário, entre interior e exterior, e, neste processo que envolve criação e reflexão, vai transformando a noção de superfície, resolvendo a dicotomia entre sujeito e objeto e propondo uma experiência de comunicação dialógica e de reciprocidade e alteridade nas relações e papéis sociais. O processo de criação da artista se constitui a partir de sua crítica sobre os caminhos da Arte Moderna e a procura desenfreada do artista de uma *originalidade pela originalidade*. Lygia Clark aponta em sua reflexão a preocupação em buscar novas relações entre a Arte e o Homem, através da experiência do processo de produção da obra e do contato com o objeto artístico em si.

No fragmento de uma das cartas escritas por Lygia Clark, endereçadas ao artista e amigo Hélio Oiticica, durante os anos de 1964 e 1974, a artista declara sua preocupação com essas questões:

A crise é geral e terrível. Você vê todos em busca de uma originalidade pela originalidade...(...). Se o homem não conseguir uma nova expressão dentro de uma nova ética ele estará perdido. A forma já foi esgotada em todos os sentidos. O plano já não interessa em absoluto- o que resta? Novas estruturas a descobrir. É a carência de nossa época. Estruturas que correspondem absolutamente a novas necessidades de o artista se expressar. (Lygia Clark, In: Clark&Oiticica, 1998, p.34).

Este pensamento da artista nos remete às palavras de Bakhtin, que, ao longo de sua obra, levanta argumentos para a necessidade de uma maior conscientização do papel da Arte e da função do artista na sociedade. Segundo Bakhtin, o objeto artístico se constitui como uma forma materializada da inter-relação estabelecida entre criador e contemplador, inseridos no contexto sócio-histórico. A Arte é uma produção social que afeta o meio extra-artístico, ao mesmo tempo em que é afetada por ele. As diferentes produções no campo da Arte estão impregnadas pelas relações vivas estabelecidas na interlocução entre produtor-obra-espectador e o meio social mais amplo. Bakhtin enfatiza em sua argumentação que arte e vida são pólos indissociáveis da existência humana e, com isso, coloca em discussão aquilo que, para Lygia Clark, é também fundamental, ou seja, a relação entre arte e vida. Ambos, sob diferentes formas e em distintos contextos, explicitam a valo-

rização da intrínseca relação arte-vida, como podemos ver nos fragmentos de seus pensamentos citados abaixo:

...a vida é sempre para mim o fenômeno mais importante e esse processo quando se faz e aparece é que justifica qualquer ato de criar, pois de há muito a obra para mim cada vez é menos importante e o recriar-se através dela é que é o essencial (Lygia Clark, In: Clark&Oiticica, 1998, p.56)

Um poeta deve recordar-se de que sua poesia é culpada pela trivialidade da vida e o homem na vida deve saber que sua falta de exigência e de seriedade em seus problemas existenciais são culpados pela esterilidade da arte. (Bakhtin, 1982:11)

Ao longo do processo de produção de Lygia Clark, principalmente após a criação da obra *Caminhando* (1963), a artista vai transferindo o foco do objeto artístico para a experiência do processo de criação. Desta forma, a importância do objeto não se justifica nele próprio, mas no fato de que este objeto é um mediador para a participação do espectador, para a interação entre artista-obra-espectador na experiência estética.

Outro ponto de convergência entre Bakhtin e Lygia Clark diz respeito à percepção que revelam sobre o compromisso ético-estético que permeia a produção e a atuação do artista. Ambos criticam a postura pouco crítica de alguns artistas e a necessidade de uma maior conscientização sobre sua responsabilidade social, reconhecendo que isto ocorre porque “é mais fácil criar sem se responsabilizar pela vida e porque é mais fácil viver sem levar em conta a arte” (Bakhtin, 1982, p.12).

Lygia Clark deixa evidente o desejo de recuperar, a partir de sua obra, o vínculo com a realidade dos seres vivos, com a realidade social e o convívio através de uma arte de participação e diálogo. Nas palavras de Ferreira Gullar:

Há na obra de Lygia Clark uma nostalgia do mundo real, da vida concreta, do espaço comum a todos, o que se manifesta não apenas nas tentativas de integrar pintura e arquitetura como em seu pensamento teórico. Essa necessidade de integrar a arte na vida explica a invenção do Bicho como obra que requer a participação de espectador para se realizar plenamente. (1997, p. 64).

Também a discussão sobre o conceito de interatividade, entendido como “a possibilidade de responder e de dialogar com o sistema de expressão” (Arlindo Machado, 1997, p.144), já encontra espaço de reflexão nas produções de Lygia

Clark e de outros artistas, como Hélio Oiticica⁵, que fizeram parte do contexto social e artístico do Brasil, desde os anos 60. Essas obras pressupõem a intervenção ativa do espectador para a sua plena realização. As experiências mais radicais chegam a abolir as fronteiras entre o autor e o espectador da obra e antecipam questões de grande relevância no contexto atual, referentes à discussão sobre a experiência de interatividade na arte.

O artista intermídia e pesquisador Julio Plaza (1938-2003) apresenta uma ampla discussão sobre a interatividade no campo da Arte e também nos auxilia na reflexão sobre o tema. Dedicou-se ao estudo dos principais conceitos e interfaces teóricas que conduzem à compreensão das relações autor-obra-espectador e à análise da Arte interativa, no contexto das novas tecnologias de comunicação. Com este objetivo, Plaza realiza uma revisão das noções de Arte, de criação e de estética, onde se remete tanto ao pensamento de Bakhtin como à obra da artista Lygia Clark.

Segundo Plaza, a questão sobre a relação autor-obra-recepção surge desde o início do século XX, quando aparecem novas formas de compreensão das poéticas e das atitudes artísticas, fruto dos manifestos e correntes que caracterizam a Arte Moderna. O autor procura analisar o processo de abertura da obra ao espectador e seus diferentes níveis de participação e formas de interatividade. Nesta discussão, Plaza apresenta uma linha de pensamento sobre o processo de inclusão do espectador na obra- de-arte, que segue o seguinte percurso: “participação passiva (contemplação, percepção, imaginação, evocação,etc), participação ativa (exploração, manipulação do objeto artístico, intervenção, modificação da obra pelo espectador), participação perceptiva (arte cinética) e interatividade, como relação recíproca entre o usuário e um sistema inteligente” (Plaza,2003, p.10).

A partir da análise crítica da relação artista-obra-receptor, Plaza identifica três graus diferentes de abertura da obra-de-arte para a participação do receptor.

⁵ Hélio Oiticica (1937-1980) é um artista que se destaca no cenário cultural brasileiro, desde a década de 60, colocando em discussão o tema da co-autoria em suas produções artísticas e, junto com a amiga e artista Lygia Clark, trava importante diálogo e rompe com a concepção de arte contemplativa, distante fisicamente do espectador como nos quadros e esculturas e apresenta um novo suporte em seus *parangolés*, *penetráveis*, *relevos espaciais*, *labirintos e ambientes*. Em todas essas produções, o artista busca de forma ousada ultrapassar a barreira entre artista-obra-espectador e convida o espectador a participar da criação da obra, como co-autor, *vestindo suas capas*, *empunhando os estandartes ou penetrando nas tendas*. Tais objetos artísticos somente se realizam como obra quando há a participação e interação entre o artista e o espectador na co-criação da obra de arte. Neste processo de abertura da obra, a platéia deixa de ser um espectador passivo e assume o papel de co-criador (Silva, 2000).

De acordo com sua reflexão, a abertura de primeiro grau nos remete à discussão sobre o conceito de *obra aberta* apresentado por Umberto Eco (1976), “à polissemia, à ambigüidade, à multiplicidade de leituras e sentidos”. A abertura de segundo grau relaciona-se à arte de participação, onde o espectador interfere na obra, produzindo alterações em sua forma e conteúdo. O espectador participa da obra através de sua manipulação e interação física, acrescentando, transformando, complementando dados, interagindo com o autor através dessas interferências. A abertura de terceiro grau decorre dos processos de interatividade tecnológica, estabelecidos na relação homem-máquina, quando o homem cria novas possibilidades artísticas e estéticas, através do meio e da mediação técnica.

Nessa discussão, Plaza retoma o pensamento de Bakhtin, destacando a importância de sua construção teórica sobre o dialogismo para a compreensão do inacabamento da obra-de-arte e da intertextualidade. O estudo de Bakhtin dos anos vinte, no campo da linguagem, é visto por Plaza como inaugural na discussão sobre a abertura de primeiro grau. Ao afirmar que “todo signo resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação (...) que não deve ser dissociado da sua realidade material, das formas concretas da comunicação social”, Bakhtin (2004, p.44) aponta para a base de construção do dialogismo e da compreensão de que a condição de intertextualidade da obra depende do princípio de inacabamento. Toda obra-de-arte, em diferentes níveis, convida o espectador a prosseguir no movimento de seu acabamento. Segundo Plaza, este “princípio de inacabamento” ou de “abertura dialógica” bakhtiniano fundamenta o conceito de intertextualidade e prenuncia o conceito de *hipertexto*. Aplicado tanto na literatura como em todas as artes, envolve a intervisualidade, intermusicalidade, inter-semioticidade, e traz uma forma não linear de leitura e de abordagem do texto.

O que caracteriza a intertextualidade é, precisamente, a introdução de um novo modo de leitura que faz estalar a linearidade do texto. Sejam quais forem os textos assinalados, o estatuto do discurso intertextual é comparável ao de uma superpalavra, na medida que os constituintes desse discurso já não são palavras e sim coisas já ditas, organizadas, fragmentos textuais. A intertextualidade fala uma língua cujo vocabulário é a soma dos textos existentes (Plaza, 2003, p.10).

Segundo Plaza (2003), a partir dos anos cinqüenta, surgem novas tendências no campo da Arte, que traduzem e antecipam as influências produzidas pelas tec-

nologias. O artista repensa o estatuto da Arte e do autor, redefinindo o papel do espectador na elaboração da obra-de-arte. Ao mesmo tempo, a maior ênfase na pesquisa sobre o processo de criação coloca em evidência o processo de produção, e não somente o produto desta produção. Ou seja, a obra em si não é analisada de forma isolada de todo o processo que a constitui. As novas teorias associadas à tecnologia deslocam o olhar e a reflexão dos artistas para a percepção e compreensão dos diferentes momentos da comunicação artística: emissão da mensagem, sua transmissão e recepção. Estas teorias traduzem as inquietações de uma determinada época e, ao mesmo tempo, já anunciam questões que são colocadas atualmente, com o desenvolvimento acelerado das tecnologias digitais e da interatividade.

A obra da artista Lygia Clark se insere nesta discussão, na medida em que também traz novos questionamentos e encaminhamentos para a reflexão da interatividade no processo de criação artística. De acordo com as características de sua produção artística, concluímos que a artista foi ampliando o grau de abertura da participação do espectador em sua obra, ao longo de sua trajetória. Desde o início de sua produção, Lygia Clark procurava instigar o espectador a um ato de comunicação que superava a simples contemplação da obra, que, segundo Plaza, foi ampliando cada vez mais as relações com o espectador, passando de uma abertura de primeiro para segundo grau, onde as possibilidades de participação do espectador se acentuam.

Plaza define este segundo nível de abertura a partir do conceito de *arte de participação*. Com o objetivo de encurtar a distância entre artista e espectador, o artista produz com intenção de criar uma obra aberta, que convida o espectador à manipulação e exploração do objeto artístico ou de seu espaço. Essas noções de *ambiente* e de *participação do espectador*, que surgem nos anos sessenta no Brasil, caracterizam a tendência do movimento de desmaterialização e substituição da obra-de-arte em si pela situação perceptiva. A percepção é vista, assim, como um ato de recriação. A transferência da responsabilidade criativa para o público coloca em discussão o conceito de criação coletiva. Ao afirmar que “no meu trabalho, se o espectador não se propõe a fazer a experiência, a obra não existe”, Lygia Clark reafirma este princípio como orientador de sua concepção sobre a Arte e sobre o processo de criação artística. O Outro, ou seja, o espectador é visto como

co-participante do ambiente artístico, e sem ele a experiência e a obra não se realizam.

A obra desmaterializa-se e a atividade criativa, de forma geral, torna-se pluridisciplinar. Nos ambientes, é o corpo do espectador e não somente seu olhar que se inscreve na obra. Na instalação não é importante o objeto artístico clássico, fechado em si mesmo, mas a confrontação dramática do ambiente com o espectador.(...) Com a participação lúdica e a criatividade do espectador, aparecem os conceitos de “arte para todos” e “do it yourself”. Com a participação ativa que inclui o acaso, como nos happenings (criação e desenvolvimento em aberto pelo público, sem começo, meio e fins estruturados), radicaliza-se este tipo de arte. (Plaza, 2003, p.14-15).

3.5 Uma abordagem teórico-metodológica da Arte-Educação em Lygia Clark, Bakhtin e Vygotsky

A discussão instaurada a partir da obra de Lygia Clark e do pensamento dos autores apresentados, ao longo deste capítulo, compõe o referencial a que nos remetemos na tentativa de construir uma proposta inclusiva de Educação em Arte e pela Arte. A reflexão sobre as relações entre produtor-obra-espectador, o processo de criação coletiva e compartilhada, a construção de um ambiente artístico favorável ao encontro dos fatos físicos e psicológicos que constituem os diferentes sujeitos criadores, a valorização do diálogo como base para as interações entre o eu e o outro, a concepção dialógica e alteritária do processo de criação e de construção do conhecimento, são aspectos que fundamentam a construção teórico-metodológica da pesquisa-intervenção desenvolvida ao longo da *Oficina de Fotos&Graphias*, que é nosso objeto de estudo.

A partir do pensamento desses autores, percebemos as possibilidades de ultrapassar os limites de um conceito fechado de visualidade e de abrir novas perspectivas de trabalho no contexto escolar, envolvendo a pesquisa de uma proposta de ensino da Arte que abarque o campo multissensorial, explorando o potencial expressivo e de criação de cada um dos educandos, independentemente de suas limitações ou necessidades especiais. No contato com as linguagens artísticas e com os materiais e técnicas criadoras, e a partir da mediação do educador e da

interação entre os alunos, buscamos novas organizações do cotidiano e a investigação, mais específica, sobre o potencial inclusivo da linguagem fotográfica e do ato fotográfico como experiência de interação, socialização e aprendizagem compartilhada.

Cabe lembrar o pensamento de Vygotsky, ao afirmar que todo ser humano tem potencial criador e capacidade de desenvolver a imaginação criadora. E, para que possa desenvolver este potencial, necessita de estímulos do meio e da mediação do adulto: “a criação consiste, no seu verdadeiro sentido psicológico, em fazer algo novo; é fácil chegar à conclusão de que todos podemos criar em grau maior ou menor e que a criação é o acompanhante normal e permanente do desenvolvimento infantil” (1982:46).

A partir das considerações de Vygotsky, destacamos o potencial inclusivo da Arte, uma vez que todo ser humano, independente de suas características ou limitações, tem potencial criador e de imaginação, que poderá ser desenvolvido de variadas formas e através das diferentes linguagens. Resgatar este potencial e acreditar nele como caminho para o desenvolvimento do processo educativo pode ser uma forma de abrir uma nova perspectiva de trabalho e de construção de um projeto pedagógico inclusivo, que se propõe a explorar e trabalhar com todas as potencialidades humanas e com os diferentes campos do saber. As linguagens artísticas destacam-se como facilitadoras deste processo de construção de conhecimento e encontram na mobilização da imaginação e da fantasia a base de desenvolvimento do ato de criação e de expressão artística.

Destacamos ainda que os conceitos de dialogismo, alteridade e exotopia desenvolvidos por Bakhtin, no campo da Teoria da Linguagem, contribuem para a abertura de outras formas de compreensão e análise da produção do conhecimento, da cultura e da subjetividade e, mais especificamente em nossa pesquisa, abrem novas perspectivas para compreensão do processo de produção artística e das relações entre Arte, Educação e inclusão social.

A discussão das proposições e obras da artista Lygia Clark, por sua vez, apontam novos referenciais para repensarmos o campo da Arte-Educação e para explorarmos uma prática pedagógica que enfatize as interações entre educador e educando e o processo de produção artística e de ensino-aprendizagem. Além disso, Lygia Clark contribui para a construção de uma outra perspectiva de compreensão do conceito de visualidade, inspirando uma nova prática pedagógica que

atue no sentido de ampliar a dimensão do olhar através da mobilização dos diferentes sentidos e da relação multissensorial do homem com o meio.

A partir de Lygia Clark, compreendemos o corpo humano como um lugar de experiência estética e sensível, que deve ser trabalhado no sentido de mediar as relações entre o Eu e o Outro e as interações do sujeito consigo próprio e com o meio. No convívio com as linguagens da Arte, o educando pode descobrir outras formas de comunicação e expressão facilitadoras da sua inserção no contexto educacional e social. Através da experiência sensível, é possível estabelecer e estreitar os relacionamentos afetivos.

A experiência compartilhada na *Oficina de Photos&Graphias* pretende ser, assim, um espaço de pesquisa e de transformação dos modos de percepção da realidade que envolve o aluno com deficiência mental, física ou sensorial e suas interações com os demais alunos. A partir desta singular experiência, pretendemos alcançar questões pertinentes ao contexto social mais amplo e aos diferentes processos de exclusão/inclusão social. A linguagem fotográfica é vista como uma prática, que pode ser estimulada na escola, equivalente a uma experiência artística, estética e de aprendizagem. Colocando em foco as múltiplas formas de ver e de ser visto, o ato fotográfico desponta como mais um caminho de problematização da vida, que nos permite, através da mediação técnica da câmara fotográfica, registrar, decifrar, ressignificar e recriar o mundo e a nós mesmos.

O processo de ensino-aprendizado em Arte, mais do que viabilizar o acesso aos conhecimentos específicos deste campo do saber, se configura como espaço de experiência, participação e transformação. A linguagem da Arte contribui para o aperfeiçoamento das qualidades do sentir e para o desenvolvimento expressivo e cognitivo do educando. O lugar desta prática artística e estética penetra de forma dinâmica em todos os espaços da vida cotidiana, realizando-se na relação entre arte e vida. Lygia Clark, Bakhtin e Vygotsky nos levam a pensar que, na relação entre arte e vida, voltamos a reativar a vida como potência de criação, que pode se realizar na experiência de vida de qualquer ser humano, e não somente no campo especializado da Arte e do artista.

Daremos continuidade à nossa discussão, no capítulo a seguir, discutindo questões específicas da linguagem fotográfica e suas implicações na construção de uma metodologia de pesquisa-intervenção com Fotografia. Resgatando a experiência da *Oficina de Photos&Graphias*, pretendemos investigar como o trabalho

com este tipo de linguagem artística no contexto escolar pode ampliar o campo perceptivo, de criação, comunicação e de conhecimento, ao mesmo tempo em que contribui para a socialização dos alunos e sua inserção social.

4 Fotografia e Metodologia de Pesquisa

Tirem fotografias com o caleidoscópio.
William Talbot

Ao longo de toda sua existência, o homem demonstrou a necessidade de se comunicar e expressar por imagens. Acompanhando sua evolução e os avanços tecnológicos, observamos que imagens foram produzidas, pesquisadas, manipuladas e registradas com a utilização de vários recursos ópticos, mecânicos, tecnológicos, que foram e continuam sendo explorados de forma dinâmica e intercambiada.. Pesquisando diferentes recursos técnicos e materiais, o homem vem ampliando o universo de representação e produção de imagens visuais que se materializam através do desenho, pintura, fotografia, cinema, computador, dentre outros meios e linguagens.

No contato com essas produções imagéticas podemos conhecer os modos de aproximação da realidade que o homem vem explorando ao longo de sua história. A fruição, leitura e análise dessas imagens propiciam uma experiência subjetiva de conhecimento do mundo, uma vez que, “nas marcas do visível, é possível ver os efeitos das opções culturais” (Pillar, 1999, p.130).

Com o advento da modernidade, inúmeras e velozes foram as transformações ocorridas nos diferentes campos da sociedade que, conseqüentemente, afetaram os diferentes modos de subjetivação do homem e suas manifestações na arte e na cultura. Para melhor acompanharmos este processo, é preciso compreender como a apropriação das novas tecnologias redimensiona as formas de expressão e comunicação do homem moderno e como repercute, ainda hoje, nas formas de organização da sociedade contemporânea. Segundo Jobim e Souza (2000a; 2000b), para construirmos uma consciência plena dessas transformações devemos elaborar uma história do olhar, visando à compreensão das formas de mediação dos novos instrumentos e tecnologias. Isto porque estes instrumentos atuam como mediadores deste olhar ao se interporem entre o sujeito e o modo como passou a

se acercar da materialidade do mundo, de suas manifestações culturais e subjetivas.

Exemplo disso são as transformações ocorridas na modernidade, tema amplamente abordado pelo filósofo Walter Benjamin (1987a): “na era da reprodutibilidade técnica, percebemos que a invenção da fotografia veio alterar radicalmente este quadro, afetando diretamente a relação do homem com a arte e a produção de imagens. A superação do caráter único das coisas, através da possibilidade de sua reprodução, permitiu ao homem moderno o crescimento de seu desejo de possuir o objeto o mais próximo possível, o que concretamente tornou-se viável com a representação da imagem na fotografia. Essa descoberta inaugura toda uma nova concepção da arte, na qual sua *aura* – entendida como o caráter único, singular das obras de arte – é destruída. A obra de arte deixa de ser única, pois as novas técnicas de reprodução passam a permitir multiplicações infinitas do objeto, lhe conferindo uma *existência serial*”.

Desde 1826, quando Daguerre inventou o primitivo aparelho de fotografia - o daguerreótipo - observamos várias transformações e criações tecnológicas que permitiram o aperfeiçoamento das inúmeras possibilidades de registrar e fixar imagens. Esta descoberta nos remete a invenções anteriores, a recursos tecnológicos criados nos séculos XV e XVI, como a câmera obscura, a perspectiva monocular e objetiva e ao modelo de imagem construído no período do Renascimento, que forneceram a pesquisa e o conhecimento básico no campo da ótica para a construção das tecnologias de produção “automática” de imagens.

No período do Renascimento Italiano constatamos o início da investigação e produção de *imagens técnicas*, ou seja, imagens “cujo modo de enunciação pressupõe algum tipo de mediação técnica” (Machado, 1994, p.9). Artistas deste período construíram várias máquinas e procedimentos de representação destinados a garantir a objetividade da coisa representada. Almejavam dar uma maior credibilidade e coerência ao trabalho de produção de imagens, até então existente. Buscando atingir o ideal da verossimilhança na imagem, acreditavam garantir maior confiança no conhecimento advindo desta produção. Para atingir este objetivo, utilizavam artifícios que o levavam a criar imagens cada vez mais calculadas, arquetizadas, construídas. Segundo Machado (idem, p.10), os artistas estavam empenhados em garantir o conhecimento, “o primado do intelecto sobre a mão, a construção de uma imagem cientificamente verossímil”, ou seja, a própria essên-

cia do que hoje chamamos de *imagem técnica* e que nos remete ao campo atual de fenômenos audiovisuais, onde a intervenção de tecnologias pesadas afeta substancialmente a natureza mesma da imagem.

Outras criações do homem que merecem destaque, neste contexto de análise, são a técnica de representação da perspectiva e a câmara obscura. Ambas invenções almejavam a reprodução da imagem objetiva, que poderia ser apreendida com recursos e instrumentos derivados da investigação científica. Desta forma, segundo a concepção renascentista, esta representação estaria imune à subjetividade humana que deforma e adultera a realidade visível.

A pintura com a influência do fenômeno da câmara obscura e das técnicas da perspectiva já apresentava as características óticas da fotografia. Porém, o grande salto responsável por mudanças bruscas de comportamento, nos modos de ver e compreender o mundo, somente aconteceu quando o homem juntou ao meio mecânico da câmara obscura à descoberta do processo de fixação da luz sobre uma superfície sensibilizada com sais de prata.

Esses avanços tecnológicos desencadearam um movimento de democratização da imagem que permitiu a um maior número de pessoas a concretização do desejo antigo de fixar e guardar imagens. A descoberta da fotografia inaugura uma nova era onde o processo manual de fixação da imagem passa a ser substituído pelo mecânico.

Após a fotografia, surgiram muitos outros processos de fixação, produção e multiplicação da imagem. Os avanços tecnológicos da era moderna contribuíram para tornar mais dinâmico o modo de produção de imagens. Através do cinema, tv, vídeo, computação gráfica, um novo campo de produção foi definido e denominado como o da linguagem áudio-visual. Passam a conviver novas e múltiplas linguagens no campo de produção e comunicação de conhecimentos e idéias. Este novo contexto imagético requer um outro olhar sobre a realidade que nos cerca, a fim de que possamos desvelar seus mistérios e significados, compreendendo como nos é traduzido e revelado os modos de ser na chamada “civilização da imagem” (Aumont, 1995). Podemos assim afirmar que, “depois da fotografia a experiência humana não é mais a mesma, pois conquistamos uma consciência cultural e subjetiva do mundo que nos transformou de forma radical” (Jobim e Souza, 2000b).

O tema central de nossa investigação, neste capítulo, perpassa a pesquisa sobre a possibilidade de caracterizarmos a fotografia e o ato fotográfico como

desvio metodológico que viabiliza um outro tipo de aproximação e exploração do universo que permeia o processo de ensino-aprendizado no contexto escolar e a pesquisa de uma prática pedagógica mais inclusiva com a aproximação entre o campo das linguagens artísticas com as demais linguagens e outros campos do saber. O caminho proposto é o diálogo aberto entre as linguagens visual, oral e escrita.

A experiência compartilhada no projeto de pesquisa-intervenção da *Oficina de Photos&Graphias* nos leva a pensar sobre a fotografia e o ato fotográfico como prática social, inserida na história e na cultura, que pode ser amplamente explorada no contexto escolar contribuindo para o resgate da história de vida dos educandos e de suas interações sociais. Através da linguagem fotográfica, das histórias narradas nas imagens e a partir das imagens, pretende-se ampliar as possibilidades de reflexão sobre os temas trazidos pelo grupo de alunos que fizeram parte desta pesquisa.

A fotografia é compreendida aqui como possibilidade de reconstrução da realidade, que se apresenta de maneira particular, fragmentária mas, ao mesmo tempo, nos remete ao todo de que faz parte. Assim, na e pela fotografia, pode-se resgatar a memória e recontar a história da experiência vivida e compartilhada durante a pesquisa-intervenção.

4.1

A Oficina de Photos&Graphias: uma proposta de pesquisa-intervenção

O trabalho de pesquisa-intervenção denominado *Oficina de Photos&Graphias*⁶ foi desenvolvido no período entre agosto de 2001 e dezembro de 2002, com interrupções nos meses de férias escolares. Efetivamente, foram realizados cinquenta encontros com o grupo da oficina, ao longo do período citado. As atividades aconteceram uma vez por semana durante três horas, toda sexta-feira de manhã, entre 8:30 e 11:30 horas, em espaço cedido pela Escola Especial Municipal Marly Frões Peixoto. Excepcionalmente, algumas atividades foram realizadas fora deste dia da semana e em outros espaços.

Esta escola especial está situada no bairro do Jardim Botânico, na cidade do Rio de Janeiro, e é destinada somente ao atendimento de alunos com mais de quatro anos de idade e com necessidades especiais de aprendizagem, devido à deficiência física, mental, sensorial ou múltipla deficiência. Funciona em dois turnos, manhã e tarde, oferecendo espaço para o trabalho com cinco turmas em cada período.

O quadro de professores da escola é formado por um professor regente para cada turma, que tem o quantitativo variável entre quatro e sete alunos com diferentes necessidades especiais de aprendizagem. No período de realização da pesquisa-intervenção, a escola também oferecia aulas de música, teatro e educação

⁶ Esta pesquisa-intervenção foi desenvolvida, sob minha coordenação, como um sub-projeto do GIPS-Grupo Interdisciplinar de Pesquisa da Subjetividade, que é coordenado pela professora Solange Jobim e Souza. O projeto foi estruturado como uma parceria entre a escola especial e o GIPS, com autorização da Secretaria Municipal de Educação do Município do Rio de Janeiro e dos responsáveis pelos alunos. A parceria com o GIPS e a Escola Especial Municipal Marly Frões Peixoto foi iniciada desde 1999, com a implementação do projeto da *Oficina do Olhar* e da dinâmica de formação de um grupo integrado envolvendo alunos oriundos da escola regular e desta escola especial. No projeto da *Oficina do Olhar* a pesquisadora atuou como coordenadora em parceria com Luciana Becker Sander. Esta etapa da pesquisa foi objeto de análise da dissertação de mestrado produzida por Luciana B. Sander, sob orientação da Prof^ª Solange Jobim e Souza, no programa de pós-graduação em Psicologia Clínica da PUC-Rio e concluída em 2002. Outras informações e reflexões produzidas ao longo do projeto de pesquisa-intervenção *Oficina do Olhar* poderão ser obtidas nos seguintes trabalhos publicados: LOPES, A.&SANDER, L. “Legendas fotográficas”. In: JOBIM E SOUZA, S. (org.). *Mosaico: imagens do conhecimento*. Rio de Janeiro, Rios Ambiciosos, 2000; LOPES, A. & SANDER, L. “Oficina do Olhar: uma estratégia metodológica de pesquisa e construção do conhecimento no espaço escolar.” In: *Anais do X Encontro Nacional da ANPAP – Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas*. São Paulo, 1999.

física, com professores especializados, que atendiam a todas as turmas, uma ou duas vezes por semana. Embora situada no bairro do Jardim Botânico, a escola é freqüentada por alunos que moram em diversos outros bairros da cidade do Rio de Janeiro e também em municípios vizinhos. Na maioria dos casos, o aluno faz tratamento de fisioterapia, psicologia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, dentre outros, na ABBR- Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação e freqüenta a escola especial em outro turno. Cabe ressaltar que a escola está situada no mesmo terreno desta instituição, em prédio anexo ao hospital.

O grupo de alunos que participou da *Oficina de Photos&Graphias* foi constituído por onze alunos, com idade entre 15 e 24 anos, quando iniciamos o projeto em agosto de 2001. Desde sua concepção, o objetivo da oficina foi trabalhar de forma integrada com este grupo, constituído por seis alunos com necessidades especiais de aprendizagem de uma mesma turma da escola especial (duas meninas e quatro meninos com diferentes seqüelas de paralisia cerebral), junto com cinco alunas sem deficiências física, sensorial ou mental, oriundas de uma mesma escola regular da rede municipal de ensino fundamental, localizada no bairro da Gávea.

As alunas da escola regular freqüentaram voluntariamente o trabalho da oficina, indo à escola especial fora de seu horário escolar, com o objetivo de participar das atividades. A oficina contou, também, com a participação da professora responsável pela turma da escola especial, que esteve presente a todos os encontros.

As atividades desenvolvidas e o cronograma da oficina eram organizados em comum acordo com a direção e equipe pedagógica da escola e com aprovação da professora da turma. Em diferentes momentos, procuramos estabelecer contato com a escola regular aonde estudavam os demais alunos, com o objetivo de integrá-los à proposta desta pesquisa-intervenção e sensibilizá-los com nosso objetivo de construção de um projeto político-pedagógico mais inclusivo. Algumas atividades realizadas durante o projeto, tais como visitas e exposições, contaram com a participação de outros alunos e professores desta escola regular.

O objetivo da pesquisa-intervenção *Oficina de Photos&Graphias* foi criar um espaço de produção, discussão e análise da linguagem fotográfica como recurso pedagógico e metodologia de pesquisa. O formato de oficinas foi adotado como dinâmica de trabalho na pesquisa-intervenção. Acompanhando o pensamento do pesquisador e fotógrafo Jochen Dietrich (2001, p.5), compreendemos que a dinâ-

mica de oficinas facilita a construção de um espaço destinado a “desenvolver soluções novas, experimentar novos caminhos e elaborar novos pensamentos, recorrendo aos meios historicamente desenvolvidos pela sociedade”. A oficina pode ser caracterizada como “um lugar de encontro”, como um “fórum de discussão” e como uma “plataforma para uma produção de cultura”.

Na *Oficina de Photos&Graphias* procuramos apresentar, disponibilizar e incentivar a pesquisa de vários meios, ou seja, de diferentes ferramentas que foram desenvolvidas pela sociedade para realizar a experiência de registro e fixação da imagem. Através da mobilização do diálogo do aluno com os meios e através deles, pretendemos ampliar suas interações objetivas e subjetivas consigo mesmo e com o mundo a sua volta.

Nas atividades propostas, procuramos articular a linguagem fotográfica a diferentes materiais expressivos, técnicas e linguagens visuais, que fazem parte do acervo e dos recursos disponíveis para a produção de imagens no mundo contemporâneo. Além da utilização de câmeras automáticas e da técnica fotográfica tradicional, pesquisamos o campo de produção de imagens via fotografia e manipulação digital. Somado a esses recursos tecnológicos, procuramos integrar o trabalho de criação às linguagens do desenho e da pintura. Desta forma, articulando as linguagens pré-fotográficas, fotográficas e pós-fotográficas, acreditamos ampliar o repertório de experiências com a linguagem visual que podem contribuir para a mobilização do processo criador dos alunos e professores e a produção de narrativas.

As fotografias e os demais trabalhos analisados ao longo desta pesquisa foram produzidos durante as oficinas e arquivados nos seus formatos originais e /ou em cópias ampliadas. As leituras das imagens e os depoimentos dos alunos foram gravados no momento em que ocorria a dinâmica da oficina e, posteriormente, transcritos pessoalmente pela pesquisadora. Todo material produzido foi realizado na presença da pesquisadora que compartilhava da experiência de seu processo de produção. A pesquisadora atuou não só como observadora-fotógrafa, mas como mediadora e dinamizadora das propostas apresentadas para o grupo. A reconstituição do contexto e da experiência vivida pelo grupo foi registrada no diário de campo, logo após o término das atividades.

Ao discutir o uso do vídeo numa perspectiva de pesquisa qualitativa e etnográfica, Metka (2204)⁷ pondera que, a organização da pesquisa numa dinâmica de trabalho em oficinas implica na construção de um espaço onde todos trabalham juntos, pesquisador, aluno e técnico. Neste contexto, o aluno tem autonomia para determinar a temática de suas imagens, porém, a realização da produção se faz no grupo, envolvendo todos os participantes e a pesquisadora para a realização das tarefas. De acordo com Metka, o envolvimento do pesquisador com a realidade a ser analisada pode influenciar e pré-formar a análise dessa realidade. A inclusão do pesquisador neste contexto pode prejudicar sua análise e para maior validação de suas interpretações, Metka sugere que os resultados sejam discutidos com outros pesquisadores.

Assumindo uma abordagem diferenciada da pesquisadora citada acima, em nosso estudo, optamos por construir nossas interpretações no diálogo entre pesquisador, professor e alunos pesquisados. Nosso objetivo é deixar em evidência a palavra, o pensamento e as interpretações realizadas pelos próprios sujeitos pesquisados, que atuam como produtores e leitores das imagens fotográficas. É neste contexto dialógico, do qual o pesquisador faz parte e atua, que pretendemos obter o material de análise e construir outras formas de aproximação e compreensão das diferentes formas de pensar, perceber, sentir e atuar, que caracterizam os sujeitos envolvidos na pesquisa.

A inserção e possível intervenção do pesquisador no grupo se justifica, uma vez que, em nossa perspectiva metodológica, o pesquisador faz parte deste grupo e é justamente sua presença neste contexto e o diálogo, estabelecido a partir desta situação vivida, que se configuram como objeto de nossa investigação. O pesquisador / dinamizador não atua de forma neutra, observando de fora o processo vivenciado pelo grupo, mas na interação e mediação com o grupo, aprendendo e ensinando, observando e sendo observado. Nesta perspectiva, consideramos que a pesquisa-intervenção é também espaço de ensino-aprendizagem.

⁷ Anotações da palestra “Usos do vídeo numa perspectiva de pesquisa qualitativa e etnográfica” ministrada pela Prof^a.Dr^a.Jana Metka, durante o *workshop Learning and Development of Individuals and Organisations in the Context of Globalisation and Regionalization*, organizado pelo I-NEDD- Programa Internacional de Doutorado em Educação da Universidade de Siegen, Alemanha, entre 10 e 15 de maio de 2004, na Universidade de Siegen, Alemanha, sob coordenação do Prof.Dr.Bernd Fichtner.

Criamos, coletivamente, um acervo de imagens realizadas durante a pesquisa-intervenção da *Oficina de Photos&Graphias*, que é constituído por fotografias produzidas pelos próprios alunos e por fotografias produzidas pela pesquisadora / dinamizadora com o objetivo de documentar o processo de trabalho. Além das fotografias, as transcrições dos depoimentos sobre a experiência do ato fotográfico e dos diálogos construídos durante a leitura das imagens e estabelecidos na interação palavra-imagem e imagem-palavra, compõe o acervo de material recolhido no campo, objeto de nossa pesquisa e análise.

Assim sendo, pretendemos investigar como a linguagem fotográfica pode contribuir na construção do conhecimento, constituição de subjetividades, socialização e inclusão no espaço escolar, a partir da leitura das imagens realizadas pelos próprios alunos e suas diferentes narrativas produzidas ao longo das atividades desenvolvidas na oficina.

A linguagem fotográfica e sua interação com as demais linguagens expressivas constituem um amplo campo de pesquisa e nos aponta outras formas de construção da prática pedagógica e de remoção das barreiras à aprendizagem. Visando a integração do aluno com necessidades especiais de aprendizagem, o grupo que participa das atividades da *Oficina de Photos&Graphias* foi formado por alunos com características e necessidades distintas, que freqüentam a escola regular ou especial da rede municipal. Desta forma, acreditamos que o diálogo desencadeado no processo de produção e leitura das fotografias e das demais imagens produzidas na oficina possa revelar características que aproximam e distinguem o contexto das escolas, especial e regular, nos abrindo uma perspectiva crítica e sensível de observação e análise sobre a escola, o processo de ensino-aprendizado e de inclusão social.

Entendemos que esta pesquisa abrange dois procedimentos: o primeiro ligado à produção artística dos alunos explorando a linguagem técnica da fotografia e sua integração com outros recursos de expressão visual (desenho, pintura, colagem); o segundo, estaria ligado ao registro do processo de produção e análise / leitura deste processo e da obra produzida. Ultrapassando a restrita dimensão de representação da realidade, a fotografia é explorada, não só como técnica de registro, mas principalmente, como objeto de análise e mediação da relação do sujeito com o conhecimento do mundo e de si próprio. Além de ser um recurso de docu-

mentação, a fotografia é tomada como objeto de análise e de desencadeamento da produção de narrativas, que exploram a relação entre imagem e palavra.

4.2

A Fotografia como meio e mediação na construção de uma metodologia de pesquisa-intervenção

A foto, assim como outros objetos simbólicos, pode ser o ponto de partida para o movimento para dentro de nós mesmos que nos leva a rememoração e a construção de narrativas envolvendo fatos e emoções. Cada indivíduo, em função da sua história de vida e de sua cultura, incorpora modos de representação e potencialidades de leitura da imagem que definem uma maneira particular de apropriação. A realidade da fotografia é, então, como nos diz Kossoy (1998, p.46), “uma realidade moldável em sua produção, fluida em sua recepção, plena de verdades explícitas (sua realidade exterior) e de segredos implícitos (sua história particular, sua realidade interior), documental, porém imaginária” e por permitir inúmeras representações /interpretações mobiliza o imaginário levando a um processo sucessivo e interminável de construção e criação de novas realidades. Encontramos na leitura dos registros fotográficos uma possibilidade de confronto entre a realidade que se vê e a realidade que se imagina.

O registro fotográfico nos coloca em contato com nossa própria imagem e revela como os outros nos vêem. Podemos, também, acompanhar nas imagens a ação do tempo e as transformações ocorridas nas pessoas e em diferentes contextos, ao longo da história. Analisando as cenas, objetos, arquitetura e todos os elementos que compõem a imagem, podemos identificar as transformações ocorridas em hábitos e atitudes de um povo situado em um determinado espaço e tempo. As fotos são meios visuais e, como tal, expressam modelos cognitivos e perceptivos de uma época.

Na construção da proposta de trabalho desta pesquisa-intervenção partimos do pressuposto de que a fotografia não é um instrumento neutro de representação da realidade. Compreendemos que a experiência de fotografar envolve todo um

processo, mediado pelo recurso tecnológico da câmara fotográfica, que possibilita a:

concretização da imagem visual por um observador, atento e sensível à realidade, aos múltiplos ângulos e olhares que podem ser dirigidos a ela, selecionados, registrados, lidos e reinterpretados. Ultrapassando os limites do simples registro, englobando todo um processo anterior e posterior a esse ato, a fotografia exige uma postura crítica. Exige uma tomada de posição frente à realidade que influenciará na seleção do que será fotografado, na explicitação do como, para que e por que do registro fotográfico (Lopes, 1996).

Este processo é definido como *ato fotográfico* (Dubois, 1994) e compreende um amplo campo de ação /reflexão que envolve a produção da imagem, incluindo o período anterior e posterior ao *click*, ao acionamento do botão disparador da câmara fotográfica. Além do visível captado pela lente da câmara, das inúmeras informações contidas na fotografia em si, existe a rica experiência que precede e a que é posterior ao momento de captação da imagem pela câmara. Todo este percurso faz parte do ato fotográfico e é sobre ele que concentramos o foco de nossa pesquisa. Segundo Dubois (1994), “com a fotografia, não nos é mais possível pensar a imagem fora do ato que a faz ser” e, assim, entendemos que este ato inclui a produção da imagem, sua recepção e contemplação. Constitui-se a partir de uma dinâmica relação entre produtor-obra-espectador e entre fotógrafo e modelo. Mediado pelo instrumento técnico da câmara fotográfica, o ato fotográfico envolve a participação do fotógrafo e sua relação com o modelo a ser fotografado e com o observador /espectador.

Neste processo de produção e fruição da imagem via linguagem visual, abre-se espaço para outras formas de diálogo, de construção e negociação de sentidos e significados. Criam-se outras formas de enunciação e de discurso, que se configuram no entrecruzamento das diferentes linguagens, entre palavras e imagens. O diálogo travado entre fotógrafo e modelo, seja na busca da construção da pose, na pesquisa do posicionamento adequado, na definição da melhor luz, composição e cenário, é revelador da forma como se dá a experiência do momento que antecede o registro fotográfico em si. Este diálogo, mediado pela linguagem oral, pelos ditos e não ditos, por gestos e expressões, pode ser tomado como rico momento de pesquisa para a compreensão da experiência desses sujeitos, atuando em diferentes papéis. Neste sentido, o ato fotográfico pode se revelar como um espa-

ço dialógico e alteritário, que envolve o encontro com o outro e, conseqüentemente, com diferentes formas de perceber e compreender a realidade. Ao selecionar o que, quando e como será fotografado, fotógrafo e modelo poderão compartilhar seus diferentes olhares sobre a realidade, sobre si mesmo e sobre o outro.

Ao defender a concepção do *fotógrafo como um filtro cultural*, Kossoy (2001) ressalta a marca decisiva que a bagagem cultural do fotógrafo, sua sensibilidade e criatividade imprimem em seu olhar e que se revela nas fotografias como resultado final da trajetória deste olhar.

A eleição de um aspecto determinado- isto é, selecionado do real, com seu respectivo tratamento estético-, a preocupação na organização visual dos detalhes que compõem o assunto, bem como a exploração dos recursos oferecidos pela tecnologia: todos são fatores que influenciarão decisivamente no resultado final e configuram a atuação do fotógrafo enquanto filtro cultural. O registro visual documenta, por outro lado, a própria atitude do fotógrafo diante da realidade; seu estado de espírito e sua ideologia acabam transparecendo em suas imagens, particularmente naquelas que realiza para si mesmo enquanto forma de expressão pessoal (Kossoy, 2001, p.42-43).

Ampliamos a perspectiva de reflexão deste autor, pensando sobre a influência que o objeto retratado também pode exercer na construção da imagem e no processo fotográfico. Compreendendo que a experiência do ato fotográfico se dá na interação entre fotógrafo e modelo, não é possível desconsiderar a influência direta ou indireta do modelo e de suas características sócio-culturais que poderão ser, mais ou menos, incorporadas e reveladas na imagem produzida.

Esse filtro cultural também está presente no momento posterior do ato fotográfico, quando fotógrafo e espectador se deparam com a imagem fixada no formato de uma fotografia e são convidados à fruição, à leitura e ao diálogo. Esta imagem fotográfica, por sua vez, está carregada de possíveis significados e múltiplos sentidos, a serem revelados e construídos pelo olhar de quem a observa e lê. Podemos afirmar que fotógrafo, modelo e espectador funcionam como filtros culturais em diferentes momentos e de diferentes formas.

A dimensão alteritária da imagem fotográfica se revela quando concebemos a fotografia como um *outro*, como uma outra forma de apreensão e apresentação de si mesmo, do outro e da realidade. Ela traz uma relação icônica com a realidade, mas não é a realidade. É uma imagem-outra, meio e mediação de conhecimento, que nos convida a ir ao encontro daquilo que se apresentou como modelo e de

tudo mais que poderá ser evocado, a partir deste recorte e do enquadramento inicial que ficou registrado e materializado na imagem.

Na busca da compreensão do ato fotográfico como experiência dialógica e alteritária resgatamos a discussão, aberta no capítulo anterior, sobre as interações entre produtor-obra-espectador ao longo do processo de criação. Diferentes instâncias criadoras são incorporadas e constituem o ato fotográfico: fotógrafo, modelo, espectador, câmera, cenário, espaço, luz, etc. São diferentes sujeitos e fatores que atuam nesta cena dialógica que envolve o ato fotográfico. Nesta perspectiva, entendemos que, os estudos que abordam a fotografia como metodologia de pesquisa e como objeto de análise não devem se limitar à análise isolada do registro fotográfico, como matéria objetiva onde é fixada a imagem. Nem devem apenas focar a produção do artista /fotógrafo, ou, somente, a experiência do espectador / fruidor da imagem. O foco de investigação deve envolver o ato fotográfico como um todo, a aproximação e compreensão dos diferentes papéis desempenhados pelo fotógrafo e pelo modelo, as diversas leituras e análises realizadas por aquele que produz a imagem e por aquele que a observa. Nesse sentido, o ato fotográfico abre espaço para uma experiência sensível, dialógica e alteritária envolvendo o eu e o outro. Desempenhando diversos e mutáveis papéis, há o encontro entre esse eu-outro, entre fotógrafo-câmera-modelo, entre fotógrafo-imagem-espectador e diferentes possibilidades de discurso são construídas no fluxo da experiência do ato fotográfico.

De acordo com Bakhtin e Vygotsky, a constituição da consciência se dá a partir da relação dialógica com o outro e com as produções culturais de uma determinada época. Desta forma, podemos nos perguntar: - de que forma o ato fotográfico contribui para a constituição da consciência sobre si próprio, sobre o outro e sobre a realidade que nos cerca?

Ao discutir o conceito de “zona de desenvolvimento proximal” de Vygotsky, Dietrich (2001) apresenta a idéia de que nas interações dialógicas onde se constrói a aprendizagem, o lugar do *outro* pode ser ocupado de diferentes formas. Segundo o autor:

(...) podemos entender a zona de desenvolvimento proximal como um lugar ou uma zona onde se aprende algo novo. Nesta perspectiva, o outro, com o qual o aprendizado comunica, já não precisa ser, necessariamente, um expert. Na concepção dialógica não há hierarquias – basta ter alguém, por exemplo, um outro aprendizado.

Até parece possível substituir a pessoa que ocupa o lugar do interlocutor por um meio, um sistema, ou – mediado por um dispositivo, que de certa forma, desempenha uma função catalisadora – pelo próprio aprendizado (Dietrich, p.15, 2001).

Dentro dos limites do estudo o qual nos propomos, é preciso considerar a dimensão social desta produção que se configura no interior do projeto da *Oficina de Photos&Graphias* e envolve a participação e interação de jovens com diferentes características, necessidades e experiências de vida. Isso nos aponta para a necessária investigação sobre as interações dialógicas estabelecidas entre e com o grupo, como também, entre o grupo e os meios utilizados para a produção de seus registros, ou seja, entre o grupo, o meio da câmera fotográfica e as mediações suscitadas a partir deste dispositivo técnico.

Partindo da idéia de que o processo de ensino-aprendizado tem como objetivo principal possibilitar a construção de sentidos, ou seja, que, neste processo, educador e educando são convidados a construir “significados internos, assimilando e acomodando o novo em novas possibilidades de compreensão de conceitos, processos e valores” (Martins, 1998, p.129), ressaltamos a importância da construção de uma relação dialógica como meio e mediação facilitadora deste processo. A educação em arte e pela arte pode abrir um vasto campo de experiências sensíveis que contribuam para desvelar, ampliar e propor desafios estéticos a partir de experiências lúdicas, cognitivas e sensíveis que envolvam a produção, fruição e o conhecimento no campo específico da arte e em outras áreas de conhecimento.

O objetivo do trabalho proposto na *Oficina de Photos&Graphias* concentrou-se na mediação do processo de experiência do ato fotográfico, ou seja, na criação de um espaço facilitador e motivador da reflexão, produção, fruição e conhecimento da linguagem fotográfica. A prioridade do projeto não foi uma formação técnica, mas a viabilização do acesso ao conhecimento da fotografia e de todos os aspectos relacionados ao ato fotográfico que pudessem contribuir para despertar e estimular a formação de um olhar mais inteligente, crítico e sensível sobre a realidade. Neste sentido, tomamos a linguagem fotográfica explorando suas potencialidades como prática mobilizadora de diferentes formas de olhar, revelar e compreender a realidade. Através da experiência do ato fotográfico nos deparamos com outras possibilidades de produção de significados, de criação de narrati-

vas materializadas em diferentes suportes, de exploração da intertextualidade, de mobilização das relações dialógicas e alteritárias.

A metodologia construída procura, assim, estar sintonizada com o contexto sócio-histórico e cultural contemporâneo, onde a imagem permeia nosso cotidiano, de múltiplas e diferentes maneiras. Trazer essa questão para a sala de aula é uma das possíveis formas de provocarmos uma reflexão crítica sobre a constituição do sujeito no mundo contemporâneo, sobre sua relação alteritária com o mundo físico e social, sobre as transformações artísticas e culturais engendradas pelas novas tecnologias.

Nas reflexões do pesquisador e fotógrafo Jochen Dietrich (2001, p.9), é destacada a potencialidade da câmera fotográfica funcionar como um meio e como mediação cultural, uma vez que atua, ao mesmo tempo, como “ferramenta prática e concreta” e também como “dispositivo para organizar nossa percepção, para, enfim, pensar o mundo, desta forma reunindo funções práticas com funções psicológicas”.

A oficina procurou explorar o recurso da câmera fotográfica com o objetivo de sensibilizar e descondicionar o olhar impregnado e, muitas vezes, anestesiado pelo excesso de estímulos visuais recebidos incessantemente nesta “civilização da imagem” (Aumont, 1995), da qual fazemos parte. Com esse objetivo, foram construídas propostas de trabalho com a intenção, não só, de problematizar as questões formais da linguagem fotográfica, como também, de desencadear a reflexão sobre os diferentes papéis e as relações estabelecidas no ato fotográfico e no processo de ensino-aprendizado.

A oficina procurou oferecer um espaço de produção artística e estética e de investigação da fotografia como linguagem e metodologia de pesquisa, tanto para alunos e professores, como para a própria pesquisadora /dinizadora da oficina. A metodologia do trabalho foi sendo (re)construída a cada encontro, no diálogo entre pesquisador /dinizador, alunos e professores. Como uma proposta de pesquisa-intervenção, sua dinâmica procurou incorporar a experiência dos alunos e professores às questões e propostas, inicialmente, trazidas pelo pesquisador. Na relação dialógica estabelecida entre pesquisador-aluno-professor, foi definida uma metodologia de trabalho, ao mesmo tempo em que foram compartilhadas questões que surgiram ao longo do processo, envolvendo o processo de produção e fruição

da imagem e, também, a construção teórico-metodológica de uma proposta de educação em arte e pela arte, a partir da linguagem fotográfica.

Destacamos os principais objetivos que orientaram o planejamento e desenvolvimento dos encontros promovidos pela *Oficina de Photos&Graphias*:

- ⇒ Mobilizar a produção de imagens fotográficas que envolvam cenas, personagens, objetos e situações do cotidiano trabalhando o olhar, a leitura e análise dessa produção, e sua aplicação na construção de diferentes narrativas textuais e visuais que resgatem a dimensão crítica na leitura do mundo;
- ⇒ Desenvolver a capacidade de expressão visual, oral e escrita dos alunos e professores, incentivando a exposição dos registros fotográficos de cada um, criando assim um campo para a formação e transformação de sentidos sobre os temas desenvolvidos na oficina;
- ⇒ Exercitar uma postura crítica do sujeito frente à mídia desenvolvendo atividades que envolvam a análise semiológica dos signos - imagens;
- ⇒ Facilitar a ampliação do universo expressivo e de comunicação, auxiliando na superação dos limites e barreiras de cada um dos educandos, buscando desenvolver formas de expressão e comunicação alternativa que explore a dimensão dialógica e alteritária nas relações intersubjetivas.
- ⇒ Construir um arquivo de imagens e memória de situações do cotidiano que possibilite aos alunos e professores novas formas de intercâmbios subjetivos, bem como os mobilize para criar alternativas pedagógicas.

Emergiu do trabalho realizado na *Oficina de Photos&Graphias* um vasto campo a ser estudado e que envolve a pesquisa sobre a fotografia como meio e mediação no processo educativo. A imagem fotográfica nos convida a pensar so-

bre um outro meio deflagrador de novas e diferentes formas de produzir narrativas no contexto escolar, onde múltiplos e diferentes olhares podem ser compartilhados.

4.3

Em foco: a tecnologia digital e a fotografia

As inovações tecnológicas surgidas com a informatização de diferentes setores da sociedade contemporânea são inúmeras. A infra-estrutura econômica e de informação, desde o fim do século XX, estão marcadas pela presença da informática, dos computadores e das redes de telecomunicação. Estas alterações determinaram novos padrões de percepção do homem afetando diretamente seu corpo, as relações sociais e toda produção humana. Encontramos diferentes análises sobre este fenômeno de informatização da sociedade que nos levam a detectar o impacto do homem diante das novas descobertas. Segundo algumas interpretações mais pessimistas, as novas tecnologias terminam por contribuir para a uniformização do mundo e para a perda do sensível. Já para outros, essas tecnologias seriam as ferramentas e os instrumentos que viabilizariam o encurtamento das distâncias e a aproximação entre diferentes sujeitos e contextos.

Na tensão entre estes diferentes pontos de vista, não podemos deixar de sinalizar que a utilização das diferentes tecnologias informáticas já penetra, de alguma forma, na vida cotidiana de todas as camadas sociais. A inclusão das novas máquinas e a necessidade de interagirmos com elas para as ações mais banais do cotidiano estão contribuindo também para alterações de outra ordem. Neste contexto, observamos o surgimento de novas opções de procedimento de trabalho e novas relações com esses instrumentos que apontam para diferentes horizontes lógicos e poéticos e chamam para uma renovação de temas, conteúdos e vias de criação.

No horizonte cultural contemporâneo surgem novas potencialidades no universo da representação por imagens que recebem influência direta das tecnologias digitais. Estamos vivendo atualmente um processo de deslumbre e atração diante das novas tecnologias digitais que se assemelha aquele provocado por invenções

anteriores. Todas estas descobertas alcançam uma dimensão social e influenciam novas conformações na sensibilidade estética e nas manifestações artísticas e culturais. Com a fotografia o homem inaugura a era da reprodutibilidade técnica da imagem e, a partir daí, muitas outras descobertas se somam a este recurso e ampliam suas possibilidades expressivas e de comunicação. Com a invenção do cinema, o homem conquista a automatização do movimento. Com a televisão ele consegue a transmissão instantânea da imagem e com o vídeo o recurso que viabiliza seu armazenamento em fita magnética. Juntando-se a estas tecnologias chega a informática que vem ampliar essas possibilidades permitindo a manipulação digital da imagem em tempo real, produzindo a realidade virtual.

Nesta terceira fase da Revolução Industrial, que segundo Plaza (1994) é a era eletrônica em que vivemos atualmente, observamos um salto qualitativo significativo e revolucionário em relação a diferentes aspectos sócio-culturais. Num primeiro momento, o modo de produção industrial caracterizou-se pela produção de imagens a partir de artefatos óticos-mecânicos (fotografia) ou eletromecânicos. No modo de produção pós-industrial, é predominante o uso de aparelhos de natureza numérica e digital (infografia ou computação gráfica) e fotônica (holografia).

Esses diferentes recursos vão introduzindo dispositivos de criação cada vez mais miniaturizados (*hardware*) e complexos (*high-tech*) que permitem produzir informação visual, verbal e sonora em diferentes suportes e linguagens. Estas tecnologias permitem a consolidação de um processo intersemiótico de multimídia que, além de novas obras, produzem novas artes. Inseridos e influenciados por este novo contexto, também os artistas se abrem às possibilidades criativas que as tecnologias da imagem passam a oferecer. Incorporando-as ao seu processo de criação /produção buscam novas formas de manifestação de uma criatividade estética que alia sensibilidade e técnica. Explorando as tecnologias como veículos para a produção de sentido e de novas configurações sensíveis, o artista busca superar o programa inicialmente inscrito nas memórias tecnológicas criando outros arranjos.

Tempos atrás, a invenção da fotografia inaugurou um outro modo de representação do mundo e com ela veio à luz um novo princípio estético baseado na relação homem-máquina que marca uma alteridade para com o campo da percepção puramente humana. Com a fotografia o homem pode “prolongar e adaptar

o corpo para obter uma percepção melhor” (Santos, 1994, p.47) estabelecendo uma nova relação homem-máquina que leva em conta as metamorfoses da percepção. Explora, assim, uma relação alteritária, produtiva e complementar com o aparelho técnico que é a câmera fotográfica.

Para melhor compreendermos este processo instaurado pela fotografia nos modos de ver, compreender e representar o mundo, trazemos as reflexões de Santaella (1994) que nos ajuda a pensar sobre as transformações fundamentais ocorridas, ao longo dos séculos, na produção de imagens e as mudanças e rupturas paradigmáticas que acompanharam este processo. A autora aponta para três paradigmas básicos, que definem os traços determinantes da produção de imagens, denominados: pré-fotográfico, fotográfico, pós-fotográfico.

O paradigma pré-fotográfico diz respeito às imagens produzidas artesanalmente e que dependem fundamentalmente da habilidade manual do homem em criar formas visíveis, tais como, o desenho, a pintura, gravura e escultura. A analogia da imagem pré-fotográfica com o imaginário se deve ao fato de que esta imagem é fundamentalmente ilusionista e mítica: “ilusionista, na sua pretensão de completude, e inteiramente mítica na sua suspensão do tempo, de cuja duração, a pintura, por exemplo, extrai sua espessura” (Santaella, 1994, p.40). É um tipo de imagem produzida por um sujeito individual e que se destina à contemplação, a capturar o imaginário do observador.

O segundo paradigma se refere às imagens que dependem da intermediação de uma máquina de registro que capta e fixa a imagem do mundo real e visível. Este paradigma fotográfico inaugura o entrelaçamento entre imaginário e o real, pois a partir dele observamos a defasagem e o descompasso entre o ritmo do mundo e a capacidade do registro. Santaella afirma que, “quanto mais um aparelho ou máquina se aperfeiçoa no registro mimético dos objetos e situações, mais evidente se torna sua impossibilidade de ser igual àquilo que registra” (ibidem).

Já o terceiro paradigma, pós-fotográfico, engloba as imagens sintéticas ou infográficas, inteiramente calculadas por computação. Como diz Santaella (idem, p.35), estas imagens “não são mais, como as imagens óticas, o traço de um raio luminoso emitido por um objeto preexistente – de um modelo – captado e fixado por um dispositivo fotossensível químico (fotografia, cinema) ou eletrônico (vídeo), mas são a transformação de uma matriz de números em pontos elementares (os *pixels*) visualizados sobre uma tela de vídeo ou uma impressora.”. Desta for-

ma, o simbólico relaciona-se à imagem pós-fotográfica, pois para se criar a imagem de um objeto basta a determinação aritmética de um cálculo. Não se exige neste processo “a co-presença da coisa, do olho e da imagem no espaço de tempo ideal da tomada de visão” (idem, p.40).

Imagens caracterizadas segundo os paradigmas discutidos acima, como pré-fotográficas, fotográficas e pós-fotográficas, convivem e inter-relacionam-se no mundo contemporâneo definindo padrões imagéticos na *civilização da imagem*. O desenvolvimento técnico está intimamente ligado às transformações ocorridas também no campo artístico. Sob influência das novas tecnologias, novos hábitos de percepção, de concepção e de criação são desenvolvidos pelo homem que passa a interagir a partir de diferentes códigos operatórios, cognitivos, sociais e artísticos.

Com o objetivo de centralizarmos a discussão sobre a influência da utilização do recurso da câmera digital nas atividades propostas na *Oficina de Photos&Graphias*, voltamos nossa reflexão para as questões surgidas no campo, após a incorporação deste meio como instrumento de trabalho e de produção de imagens.

Trazendo o pensamento de alguns autores que discutem o tema, pretendemos compreender como esta tecnologia foi incorporada e como influenciou nas interações do grupo e na construção de conhecimentos e constituição de subjetividades.

Na *Oficina de Photos&Graphias* o estímulo ao contato com diferentes meios fotográficos teve como objetivo possibilitar não só a busca de adaptações e recursos tecnológicos mais adequados para a utilização e realização expressiva de cada educando, mas também, para que através deste meio, educador e educando possam entrar em contato com outras ferramentas e diferentes contextos sócio-históricos em que foram produzidas:

Cada máquina concreta não se limita a organizar de uma forma específica a atividade de quem trabalha com ela, fornecendo um set (uma gama) específico de possibilidades e manipulações, facilitando algumas atividades, complicando outras e não permitindo algumas. Além disso, ela aponta para o contexto social, cultural, econômico e histórico ao qual ela deve a sua Gestalt específica. A sua resistência específica a trabalhar revela características da máquina e, no diálogo com quem está a utilizá-la, também revela aspectos dessa pessoa. Mas como a forma particular desta câmara fotográfica de estruturar a atividade não existe independente-

mente do contexto histórico e cultural, dentro do qual ela foi produzida, ela acaba revelando também aspectos deste contexto. (Dietrich, 2001, p.10).

Cabe destacar que, atualmente, os novos recursos tecnológicos de que dispomos, com as câmaras digitais e a possibilidade de digitalização da imagem, oferecem recursos que podem modificar, de certa forma, a experiência do ato fotográfico. As condições oferecidas pela câmera tradicional, quando não utilizamos nenhum outro recurso adaptado como disparador automático, tripé, etc, nos leva a compreensão da ação de selecionar, enquadrar e recortar o fragmento da realidade a ser fotografado como uma experiência solitária, individual e impossível de ser compartilhada. O visor da câmera tradicional funciona como uma pequena janela que se abre apenas para o olhar de um único observador-fotógrafo. Suas características não permitem o compartilhar da experiência visual de enquadramento da imagem que será fotografada. Aquilo que foi emoldurado pelo retângulo do visor pode ser visto somente por um único observador-fotógrafo. A imagem resultante do ato fotográfico somente poderá ser compartilhada após sua revelação e materialização, na fotografia.

Os novos recursos digitais nos permitem compartilhar, não somente o momento anterior e posterior do registro, mas também, o momento do *click* e do enquadramento da imagem. A pequena tela, o écran da máquina digital, oferece-se como espaço de possível compartilhamento de olhares, de negociação de sentidos e diferentes visões. Desta forma, a mediação tecnológica da câmara digital nos abre uma outra possibilidade de experiência do ato fotográfico, possível de ser construído em parceria, mobilizando o diálogo e um olhar compartilhado.

Essas considerações são importantes na medida e em que pretendemos nos remeter e resgatar a experiência da *Oficina de Photos&Graphias*, destacando como a linguagem fotográfica possibilitou esse encontro com o outro e a construção de um projeto educacional inclusivo, mediado pelas linguagens artísticas, envolvendo a participação de um grupo de alunos onde, parte dele, é formado por alunos com seqüelas de paralisia cerebral que apresentam comprometimento motor e, alguns deles, não conseguem segurar e manipular sozinhos a câmera fotográfica e precisam de auxílio para acionar a máquina. Alguns alunos utilizam cadeira de rodas e necessitam de auxílio para locomoção. Outra característica do grupo é que, alguns alunos apresentam dificuldades de comunicação e verbalização. Ne-

cessitam de recursos adaptados e exploram outras formas de comunicação e expressão não convencionais. Adaptações de acesso são necessárias para atender o grupo e diferentes recursos são criados de forma a garantir maior independência no exercício de suas funções básicas.



Foto 9: Alciete e Pamela com câmera digital no Jardim Botânico

Na fotografia acima⁸, podemos observar que uma das alunas segura a câmera, ação que não pode ser realizada por sua parceira devido à limitação motora. Enquanto isso, ambas compartilham o olhar pelo visor da câmera digital. Podem dialogar, negociar sentidos e, juntas, observar a cena recortada pela câmera, escolher o melhor enquadramento, pesquisar diferentes ângulos, levantar opções, enfim, objetivamente vivenciar a experiência de autoria coletiva de uma imagem. O recurso da câmera digital foi um importante meio tecnológico que viabilizou a conquista desta *autonomia compartilhada* pelos alunos da oficina, além de estimular uma outra forma de interação entre eles mediada pela câmera.

Durante uma das atividades realizadas na oficina, perguntamos ao grupo se preferiam usar a câmera digital ou a tradicional. Várias observações e pondera-

⁸ Fotografia de Luciana Avellar- fotógrafa profissional, graduação em Comunicação Social- Universidade da Cidade; especialização em “Fotografia como Instrumento de Pesquisa nas Ciências Sociais”- Universidade Cândido Mendes. Participou como colaboradora do projeto da *Oficina de Photos&Graphias*, durante o segundo semestre de 2002. A partir desta experiência, escreveu a monografia intitulada “Fotografando com jovens portadores de deficiência”, onde discute o tema da fotografia e formas de sociabilidade.

ções surgiram no debate e destacamos o depoimento da aluna Elisangela sobre as contribuições da câmera digital para os alunos com limitações motoras:

Elisangela: Essa câmera digital é mais fácil pra eles por causa do visor e também porque é mais fácil pra eles segurarem...aí não precisa eles olharem naquele *negoci-nho*...(fez o formato do visor com as mãos), principalmente o Rafael. Eles podem fazer sozinhos, podem olhar...

Ana: Vocês gostam mais dessa câmera ou da outra?

Todos: Da câmera digital (em cor).

Ana: Por que?

Todos: Porque é diferente.

Carina: Porque parece uma pintura essa foto...(apontando a foto digital feita na aula anterior do arranjo de frutas).

Elisangela: Parece com aquele quadro daquele não sei quem...(lembrando do pintor apresentado na aula anterior, Arcimboldo).



Foto 10: Frutas I



Foto 11: Frutas II



Foto 12: Frutas III



Foto 13: Frutas IV

Em seu depoimento, a aluna percebe que a câmera digital contribui e convida a uma experiência de *autonomia compartilhada* no ato fotográfico e facilita as ações de observar, enquadrar e recortar o fragmento de espaço e tempo selecionado para ser fotografado. Pondera sobre as dificuldades que alguns alunos apresentavam com a máquina fotográfica tradicional, não só em seu manuseio, como no ato de olhar através do pequeno retângulo que constitui o visor desta câmera. Para alguns alunos a câmera digital viabilizou a experiência mais independente de fotografar enquanto, para outros, foi possível compartilhar mais plenamente deste ato com o auxílio de um colega ou de um adulto. A relação entre o corpo do fotógrafo e o corpo da câmera digital é diferente e mais distanciada. Esta distância permite a aproximação entre dois ou mais observadores-fotógrafos.

No início do trabalho com este recurso tecnológico, os alunos demonstraram certo estranhamento com o novo meio e, ao mesmo tempo, demonstraram curiosidade e interesse na utilização da câmera digital para produção das imagens. Descobriram que este recurso exigia uma nova maneira de fotografar e que isso poderia servir ao grupo. No diálogo estabelecido com o grupo no momento de avaliação e planejamento da oficina, os alunos destacaram a atividade realizada com a câmera digital como trabalho que gostariam de repetir e, ao mesmo tempo, lembraram e expressaram suas primeiras impressões e dificuldades com este instrumento tecnológico:

- Ana:** Que outra coisa que vocês gostariam que continuasse...? Quem tem uma idéia?
- Elisangela:** Outra coisa?
- Ana:** É...em Sergio...? Sabrina? Lembrando do que a gente usou nos trabalhos, dos trabalhos que a gente fez, das máquinas que a gente usou...
- Melize:** Aquela câmera de...
- Elisangela:** Aquela câmera que “coisava” o visor, né...?
- Melize:** É...e eu pus a máquina aqui no olho (risadas)
- Ana:** Como é que é? Você foi usar a máquina e o que?
- Melize:** Eu fui usar a máquina que tem que olhar assim (mostrando a posição longe do olho) e eu fiz assim (colocando perto do rosto)...(risadas).
- Ana:** Você usou como se tivesse que olhar encostada no visor?
- Melize:** É...doeu pra caramba porque quando ascendeu aquela luz...!
- Ana:** Ascendeu a luz no seu olho?
- Melize:** É...
- Ana:** Vocês gostaram daquela câmera digital?
- Melize:** Gostei...
- Ana:** Querem trabalhar com ela?
- Elisangela:
e Melize** Queremos...
- Ana:** A gente pode trabalhar com ela levando as fotos para dentro do computador porque a Sara doou um computador... vamos poder trabalhar com fotografia no computador. Eu vou aprender durante as férias a mexer naquilo ali, aí a gente pode trabalhar com ele... Que outro trabalho vocês gostaram de fazer?

A introdução da câmera digital provocou o grupo e estimulou alunos, professores e a pesquisadora a conhecerem e explorarem este meio. A própria pesquisadora foi desafiada a pesquisar como utilizar a câmera e suas interfaces com o computador.

A tecnologia digital exige do fotógrafo um olhar tão inteligente quanto sensível. Não basta o domínio do manuseio da câmera digital ou dos procedimentos de laboratório, pois as etapas de produção da foto-imagem digital envolvem outras tecnologias e campos de conhecimento. Ao contrário do fotógrafo que usa a técnica fotográfica tradicional, aquele que trabalha digitalmente tem que dominar conhecimentos em áreas distintas: fotografia e informática. A invenção constante de novos recursos tecnológicos e sua permanente oferta no mercado faz com que o fotógrafo esteja sempre alerta à necessidade de freqüentes reciclagens para melhor poder utilizar os recursos oferecidos pela câmera e pelo computador.

Desta forma, a pesquisadora sentiu-se desafiada a superar o temor pela novidade, pelo desconhecido, a superar sua desatualização em relação à agilidade dos avanços tecnológicos para, com isso, atender às necessidades do grupo que participou da pesquisa-intervenção. O planejamento inicial que previa somente a utilização da câmera tradicional para a produção das imagens pelos alunos e pela pesquisadora foi revisto e modificado, abrindo espaço para a pesquisa sobre o meio digital e suas mediações.

Considerando que o espaço da pesquisa-intervenção é também espaço de aprendizagem, cabe ressaltar que, esta reformulação do projeto inicial de pesquisa e a inclusão do dispositivo da câmera digital como meio de produção de imagens foi realizada com o objetivo de atualizarmos a proposta de acordo com a solicitação do grupo e, desta forma, introduzimos modificações no espaço de aprendizagem, ou seja, na *zona de desenvolvimento proximal*. Em diferentes momentos, os alunos interferiram na dinâmica da oficina e no próprio processo de pesquisa, provocando e desafiando a pesquisadora a buscar novos caminhos para a concretização dos objetivos traçados e, com isso, a responsabilidade pela organização do processo foi compartilhada com o grupo. A partir do pensamento de Dietrich, citado a seguir, pensamos sobre as possíveis formas de interação estabelecidas entre pesquisador e pesquisado, na perspectiva de uma pesquisa-intervenção:

O espaço da ZDP é multidimensional, mudando o conceito e a função do expert, que deixa de ser o único responsável pela organização do processo: professor e aluno se encontram ali, juntos numa interação, e a dificuldade de determinar os lugares, as posições, não só se verifica em relação ao aluno, mas também ao professor.

Isto significa para os processos de aprendizagem, mesmo formalizados e organizados institucionalmente, que os papéis dos participantes não são necessariamente distribuídos de uma vez para sempre, no início do processo. Podem mudar, e cada um pode ser ora expert, ora aprendiz, ora professor, ora aluno, consoante aquilo que acontece ao longo do processo pedagógico concreto(...) (Dietrich, 2001, p.17).

Da mesma forma, ao longo da pesquisa, observamos alterações na organização do processo: as questões iniciais trazidas pelo pesquisador para o campo de pesquisa ganham uma nova configuração na interação e no diálogo com o grupo, a partir das contribuições e de outras questões que são apresentadas e construídas na interação entre pesquisador-pesquisado.

Ao longo do processo de pesquisa, o grupo foi aprimorando seu domínio sobre o meio tradicional e digital. Com isso, suas preferências pessoais em relação à utilização dos diferentes meios passaram a ser reveladas e exploradas. Em relação à câmera tradicional, os alunos percebem as diferenças e os efeitos provocados com a utilização do filme colorido e do filme preto e branco.

Podemos acompanhar no diálogo abaixo, produzido durante a visita da fotógrafa profissional, Claudia Tavares. A fotógrafa organizou e apresentou um álbum com imagens realizadas com diferentes recursos técnicos, incluindo fotos coloridas e preto e branco. Os alunos demonstraram grande interesse em conhecer as possibilidades expressivas dos materiais fotográficos, ao mesmo tempo, já demonstraram suas preferências:



Foto 14: Claudia Tavares apresentando seu *portfólio* para os alunos

- Ana:** Olha só Claudia, a Carina fez um comentário aqui...
- Carina:** É que na minha opinião, eu acho foto preto e branco mais bonita.
- Rui:** É! (concordando com a colega movimenta a cabeça de forma afirmativa).
- Elisangela:** Deixa a pessoa mais...(não completou a frase e foi interrompida pela colega)
- Carina:** E na sua opinião?
- Claudia:** (fotógrafa) Eu acho que depende... eu acho que o preto e branco tem algumas aplicações, assim, tem algumas coisas que ficam melhores em preto e branco, tem outras que eu gosto mais em cor mesmo.
- Patrícia:** Aonde você tirou essas fotos?
- Claudia:** Isso era uma exposição e esses eram os quadros que tinham lá.
- Rui:** ... (murmurou algumas palavras incompreensíveis)
- Ana:** Você gosta de preto e branco?
- Rui:** Algumas ...

- Ana:** Você prefere? Não?
- Rui:** ... (continuou tentando falar).
- Ana:** Claudia, vê se você consegue me ajudar a entender. Nós estávamos falando sobre foto preto e branco... (pesquisadora dirigindo-se à professora)
- Rui:** (continuou tentando se fazer entender).
- Ana:** Preto e branco?
- Rui:** (balbuciando outras palavras).
- Ana:** De corpo inteiro?
- Prof.Claudia:** Você gosta de tirar preto e branco de pessoas?
- Rui:** E paisagem não.
- Elisangela:** É... igual eu!!!
- Rui:** AAHHAA...! (rindo e demonstrando satisfação com a resposta da colega).

A participação de diferentes profissionais nas atividades da oficina foi uma dinâmica adotada com o objetivo de promover o encontro do grupo com profissionais que trabalham na produção de imagem, utilizando, prioritariamente, a fotografia como recurso expressivo. Na foto abaixo, observamos o fotógrafo alemão Jochen Dietrich apresentando ao grupo a técnica de fotografia com câmera *pinhole*.



Foto 15: Visita do fotógrafo Jochen Dietrich

A partir dos depoimentos e do diálogo com esses profissionais, pretendemos nos aproximar do universo expressivo e da obra do artista. Isto nos leva a conhecer melhor algumas especificidades da linguagem fotográfica, do campo de atuação do fotógrafo, ao mesmo tempo, viabiliza o contato com a diversidade de recurso tecnológicos encontrados no mercado e o conhecimento do variado campo de aplicações da fotografia no mundo contemporâneo. Além da presença deste profissional abrir espaço de discussão sobre questões específicas da arte e da linguagem fotográfica, também nos motiva a refletir criticamente sobre o próprio processo vivenciado no projeto de pesquisa-intervenção da “*Oficina de Photos&Graphias*”. No intercâmbio de experiências, podemos avaliar o processo e a produção do grupo, construir novas propostas e planejar novas ações, a partir do diálogo com o artista /fotógrafo convidado.

Esses encontros nos instigam a repensar e reavaliar o processo de trabalho da oficina, replanejar as atividades, recriar alternativas, explorar novas técnicas, tecnologias e materiais. É uma forma de estarmos constantemente articulando o fazer, pensar e conhecer o campo da arte e, mais especificamente, da fotografia e suas possibilidades de aplicação no contexto escolar.

Como exemplo desta dinâmica, trazemos a experiência inspirada pela fotógrafa Cláudia Tavares, quando apresentou um ensaio fotográfico produzido a partir de detalhes de frutas, ampliados em escala não convencional. Ao entrar em contato com essas imagens, o grupo descobre outro tema, percebem outras formas de aproximação do modelo, diferentes ângulos de observação e de registro. Após ouvir os comentários da fotógrafa, a aluna Carina e a professora da turma comentaram:

Carina: Pra ser fotógrafo é...não é só tirar foto não, tem que ter... criatividade, né, criar...

Claudia: Tem que pensar em alguma coisa...não adianta saber só a técnica, não.

No depoimento de Carina, fica evidente que, a partir do diálogo com a fotógrafa Cláudia e da observação de sua obra, a aluna revê sua concepção sobre o papel do fotógrafo e sobre a construção do ato de fotografar, ponderando sobre a

necessidade deste processo aliar o domínio técnico com a sensibilidade e criatividade do fotógrafo. De certa forma, relativiza a automatização deste processo, deixando em evidência a importância do papel do fotógrafo na produção da imagem fotográfica e a necessidade de desenvolver sua visão e sensibilidade.

A visita dos fotógrafos profissionais ao grupo da *Oficina de Photos&Graphias* contribuiu para a consolidação de nossa perspectiva de trabalho, que vê no contato do jovem com o adulto, na relação entre educador, educando e o profissional /fotógrafo a possibilidade de ampliarmos as interações dialógicas e de criarmos novas mediações para a construção do processo de ensino-aprendizagem. A intenção não é que o profissional atue como um *expert*, que venha simplesmente transmitir informações técnicas ou mostrar como se faz, para quem, supostamente, não sabe como fazer. O objetivo é enriquecer e ampliar as formas de diálogo através das interações com este *outro*, no caso, o profissional /fotógrafo, que poderá intercambiar experiências e desafiar o grupo a novas descobertas e pesquisas.

Em outras situações, o lugar deste *outro* que desafia o grupo a pensar e criar novas formas de interação e de reflexão sobre a linguagem fotográfica, foi ocupado pelo próprio instrumento técnico oferecido ao grupo como meio de trabalho. Segundo Dietrich (2001):

(...) as relações formadas dentro dos sistemas da mídia também têm uma estrutura dialógica. Quem cria um imaginário através de um meio (de comunicação), está em diálogo com o mundo – com a parte da realidade que ele quer representar. Em segundo lugar, dialoga com a sua cultura, com o seu contexto, com a sociedade que lhe forneceu aquele artefato: a máquina fotográfica, por exemplo ou a Kinora ou o Zootrop ou a câmera de filmar, etc. Lembramos que os meios não são apenas ferramentas, mas também signos, apontando para a cultura da qual fazem parte. Finalmente, quem trabalha com um meio, está em diálogo consigo mesmo, pois vai encontrar, em si, aquilo que o define como membro de uma determinada cultura (Dietrich, p.21, 2001).

Nesta perspectiva, retomamos a reflexão sobre as transformações ocorridas no processo fotográfico a partir da utilização dos meios digitais e a experiência diferenciada do conceito de tempo que este meio digital propiciou e que foi amplamente comentada e discutida durante os encontros da oficina.

Podemos observar nos diálogos destacados abaixo, que ocorreram em dias diferentes da oficina, como este tema é recorrente e traz à tona questões pertinen-

tes às alterações da experiência do tempo vivenciado no ato fotográfico, a partir do meio digital, e suas relações com a rotina de vida no mundo contemporâneo.

- Ana:** E vocês preferem tirar fotos com a câmera tradicional ou com a digital?
- Alcione:** Tirar? Com a tradicional.
- Felipe*:** Eu prefiro tirar com a digital porque você tira e já viu o resultado ali na hora. A normal você não sabe, só depois que você vê.
- Alciete:** Então... aí é a surpresa do final! (risadas – rebatendo a idéia do Felipe.)
- Ana:** Você gosta da surpresa? Tem gente que adora isso.
- Alcione:** Essa que a gente dá pra ver assim (fez o gesto com as mãos como se estivesse segurando e vendo a lente da câmera digital).
- Ana:** Digital.
- Alcione:** É legal porque você... é tipo uma televisão. Você vê assim, aí você...tira foto, aí... depois você vê assim, antes de revelar, sei lá, você vê como a foto vai ficar. É isso que eu gosto. Mas... no papel eu prefiro a tradicional.
- Ana:** Depois, na hora da revelação, da ampliação?
- Alcione:** Fica uma imagem normal...

Neste diálogo, o grupo debate sobre a aceleração do tempo provocado pelo uso da tecnologia digital no processo de produção da imagem. Podemos dizer que, a ruptura mais significativa que este meio traz está relacionada à dimensão temporal, ou seja, ao domínio quase instantâneo do tempo, não só de captura da imagem, como também de sua fixação /revelação num suporte.

* (estagiário da PUC:Rio, Deptº de Artes)

A fotografia digital conserva ainda as características da imagem produzida pela câmera tradicional, que é o fato de exigir a “exposição de um suporte sensível a uma exterioridade, que nele deixa a marca indicial de sua matéria, conformando a imagem.” (Ramos, 1994, 32). Porém, a digitalização da imagem fotográfica traz mudanças na forma de registrar a imagem e de sua apresentação. Dos meios convencionais da fotografia que permitem a captura da imagem em suportes, como o slide e as ampliações em papel, passamos a poder explorar a captação da imagem diretamente em arquivos digitais, pronto para o processo de edição, manipulação e reprodução em variados suportes, tais como, papel, disquete, cd-rom, Internet, álbuns e negativos virtuais, etc. A imagem-foto digital pode ser enviada diretamente ao computador para ser trabalhada, deformada, recriada. Desta forma, pode ser definida como uma imagem-matéria-prima que se oferece à manipulação do artista /fotógrafo. Estas considerações são levantadas, ainda, em outro momento de diálogo:

Ana: E vocês não tinham visto aquelas fotos digitais impressas, né? O que vocês acharam do resultado quando imprime a foto digital?

Felipe: Acho que a foto digital perde muito a qualidade dela. Tem a vantagem de não gastar o filme, de ser bem mais econômica, mas em compensação, não sei se é a câmera que a gente usa mas... não sei se já tem algo superior..

(...)

Ana: E você Melize, qual que você prefere?

Melize: Pra tirar a digital e pra o resultado revelado a normal. Sai parecendo um apagado assim, meio nublado...

(...)

Alcione: Tem uma foto que a Claudia tirou nossa, a gente com aquele gatão lindo (risadas) o nosso rosto não apareceu, ficou tudo tipo quando passa nos jornais que o rosto do menor não pode aparecer (risadas)

Ana: A culpa é da câmera e não da Claudia.

- Claudia:** É as duas coisas...
- Melize:** Não é não.
- Ana:** Não é porque quando você olha no computador aparece mas na hora que você transfere...
- Melize:** Se fosse na normal ia ficar legal.
- Claudia:** E tem também a qualidade do papel, do computador...
- Felipe:** Mas, mesmo assim, por melhor que for o papel, a qualidade cai. Aquele papel mesmo... da exposição, acho que é um dos melhores que tem pra foto, mas não ficou tão bom...
- Claudia:** Eu acho a vantagem é dar aula com ela.
- Felipe:** Você dar aula é digital, mas uma foto pra guardar, assim, de recordação, com certeza a antiga.
- Ana:** Pra dar aula, a digital porque é baixo o custo, custa muito mais barato pra você ter um disquete e tinta.
- Felipe:** Pra ter um resultado pronto, porque você vê na hora.
- Claudia:** Você põe várias num único disquete.
(...)
- Claudia:** É boa pra dar aula né? Pra quem dá aula. Na escola, por exemplo, você quer registrar os acontecimentos... também, eu acho interessante porque você seleciona.

Os aspectos ressaltados nos depoimentos acima abordam a questão do encurtamento do tempo necessário para produzir o registro e observar seu resultado. Isto é destacado como um ganho para a dinâmica da sala de aula, quando o professor pode dispor do registro fotográfico, no momento imediatamente após sua produção, e utilizá-lo no decorrer da atividade que já está em andamento. Não é preciso interromper, realizar a proposta em etapas, esperar o resultado da revelação e ampliação do filme. Este recurso, de certa forma, vai ao encontro de uma

dinâmica de trabalho em que a experiência do tempo é mais imediata e acelerada, onde o professor está preocupado em produzir e obter respostas com rapidez.

Este aspecto da conquista do tempo acelerado de produção de imagem com meio digital também é fator relevante na avaliação dos fotógrafos profissionais, que estão inseridos no mercado de trabalho extremamente competitivo do mundo capitalista. As relações engendradas neste contexto se traduzem numa vivência de um tempo acelerado, da experiência de choque, da preocupação com o lucro e a busca do eternamente novo. Como um produto cultural, a fotografia é fruto do trabalho social de produção de signos e, nela e com ela, o homem encontra uma maneira outra de veiculação de novos comportamentos e representação de classes. Os fotógrafos profissionais, muitas vezes, demonstram preocupação com a utilização racionalizada do tempo, em virtude da preocupação com o mercado e a relação entre custo-benefício.

A imagem fotográfica revela uma pista. Sendo fruto do trabalho humano, pauta-se sobre códigos e convenções construídos socialmente, possuindo, sem dúvida, um caráter conotativo que remete às formas de ser e agir do contexto no qual estão inseridos como mensagem. Entretanto, essa relação não é automática, pois entre o sujeito que olha e a imagem que elabora, existem muitas coisas que os olhos não podem ver. Da mesma forma, podemos dizer que, entre o domínio da técnica e o resultado da produção realizada a partir desta técnica existe o fotógrafo, elemento insubstituível neste processo. Por mais automatizada que possa estar a fotografia digital, ela se realizará sempre a partir da intervenção do fotógrafo, de suas opções, desejos e escolhas.

Outro aspecto, destacado nos diálogos transcritos, está relacionado ao fato de que a câmera digital, e todo o processo de digitalização da imagem, além de encurtar o tempo de produção, também elimina a etapa de montagem manual da fotografia. Com isto, pode ocorrer melhoria na qualidade do registro com a possibilidade do fotógrafo fazer correções e a imagem pode ser impressa com maior definição. Porém, quando o fotógrafo não dispõe ou domina os recursos técnicos adequados, ocorre limitação na obtenção de resultados mais satisfatórios. Esta limitação ocorreu durante a realização da oficina, devido à precariedade das condições de trabalho e dos recursos disponíveis naquele momento. Os alunos comentaram que, algumas vezes, o resultado da impressão das fotos digitais não correspondia ao que esperavam. O grupo viveu a contradição de preferir produzir

as imagens com a câmera digital, porém, no momento de avaliar o resultado final do registro, preferiam a qualidade obtida com a revelação tradicional do filme e a ampliação em papel.

A questão econômica também foi destacada pelo grupo. A aquisição de uma câmera digital, no contexto sócio-econômico brasileiro atual, é possível apenas para uma minoria, devido ao alto custo deste aparelho. Entretanto, uma vez que se tem acesso a uma câmera digital, observamos que este meio pode oferecer o barateamento dos custos de produção da imagem. O motivo que leva a esta economia nos custos está, não só na substituição do filme pelo disquete ou chip de armazenamento, mas também, na condensação das ações de fotografar, revelar, ampliar, editar, retocar a imagem fotográfica que podem ser desempenhadas por uma só pessoa, em instantes imediatamente subseqüentes, com o uso da câmera digital acoplado aos recursos oferecidos pelo computador.

Além da economia de tempo e custos, o meio digital oferece uma nova forma de armazenamento do registro fotográfico. Se antes as fotografias eram fixadas na superfície do papel sensível à luz, arquivadas em álbuns, caixas ou gavetas, ocupando determinado espaço físico e sofrendo à ação do tempo, hoje, este processo de armazenamento também se transformou. No lugar dos álbuns, surgiram os disquetes, chips, discos de armazenamento do computador e discos compactos. E, com isso, a ação de virar as páginas dos álbuns e observar os registros pode ser substituída pelo *clicar* do *mouse* do computador. O registro da ação do tempo, ou seja, o envelhecimento da imagem devido à ação do tempo e da umidade no suporte do papel fotográfico, provavelmente, será evitado com a possibilidade da eterna atualização da imagem, com o recurso de impressão via computação gráfica.

O recurso de manipulação da imagem fotográfica também sofreu grandes transformações com o advento dos recursos digitais e a evolução no campo da computação gráfica. Esta tecnologia desloca a enorme preocupação, de tempos anteriores, com o processo de pré-produção e com a tomada fotográfica, em si, para uma maior preocupação com a pós-produção. Hoje, com as facilidades que o computador oferece, a manipulação posterior ao ato de captação da imagem ganhou muito em importância dentro do processo de produção da fotografia digital. A manipulação de imagens pelo computador simplificou e melhorou as possibilidades de juntar e fundir imagens, de criar montagens, antes feitas por meio dos

sanduíches de negativos. Recursos como o de múltiplas exposições, seqüências de fotos, sobreposições são explorados no processo de pós-produção viabilizado pela digitalização de imagens.

Ana: E tem um detalhe, você pode só imprimir aquilo que você escolhe. Quando você manda revelar um filme, vem tudo, você paga por todas, as que estão boas e as que não estão.

Claudia: Agora, a minha irmã rasga! Aquelas que ela gosta, não.

Ana: Gente, eu tenho a maior dó, imagina... eu não rasgo foto nenhuma...

Claudia: Não, ela não rasgava, mas estava um monte de foto tudo ruim, aí ela falou: : Ah, saiu ruim, tá. Lixo!!!

Ana: Não... que isso!? Vai perder aquele instante...!? Vocês já rasgaram foto alguma vez?

Alciete: Eu já.

Ana: Por que?

Felipe: Foto de namorado?!...

Alciete: (risadas)

Ana: Se for de namorado tá desculpada...

Claudia: Não, porque ela pediu pra minha mãe tirar uma foto minha em Guaraparí, saiu tão distante que ninguém viu. Ela falou esta aqui tá boa, eu vou ficar só com essa.

Ana: E foto de quem você rasgou?

Alciete: Minha mesmo. Mandei tirar de um jeito e aí bateu errado, toda torta...

Alcione: Eu lembro desta foto. Cortaram todas as cabeças, só apareceu de quem era baixinho...deu um ódio!

Alciete: Ah, se quer ver...as fotos do meu aniversário de 15 anos, dá até desgosto! Ras-

gava aquelas fotos todinhas...E o cara, é fotógrafo lá em Portugal...

Alcione: É o marido da minha tia...

Alciete: Essas fotos... é tua é... torta...A maioria sem cabeça.

Claudia: Aí já é demais!

Neste depoimento, observamos diferentes comportamentos em relação ao objeto-fotografia. A aluna Alciete demonstra que, mesmo insatisfeita com o resultado das imagens, elas foram guardadas como única lembrança de seu aniversário. O respeito ao objeto-foto, ao seu suposto poder de eternizar o instante e preservar a memória da experiência vivida foi maior do que sua insatisfação com o registro e a vontade de rasgá-lo e eliminá-lo. A aluna deixa transparecer sua frustração com as fotos e o fotógrafo mas, assim mesmo, preserva essas imagens como memória, registros de sua história de vida.

Em contra-ponto, a professora Claudia traz a experiência de outra situação onde o comportamento em relação à insatisfação com o resultado do registro fotográfico foi diferente. Ao observar e avaliar que o resultado foi insatisfatório, não correspondeu ao desejado, a fotografia é rasgada e destruída. A iniciativa de destruir a fotografia parece transparecer o poder que o observador /modelo tem sobre a imagem e sobre seu poder de fixar e eternizar o instante. Com o meio digital todo este processo de selecionar, apagar ou perpetuar a imagem parece ser realizado de forma automática, sem maiores constrangimentos e sem a preocupação com certa *aura* ainda preservada na fotografia tradicional.

O domínio dos meios digitais parece afetar radicalmente a característica que a fotografia mecânica ainda apresentava, certa *aura* que ainda nos intimida a rasgá-la e adulterá-la, quando a imagem não corresponde as nossas expectativas. A ansiedade gerada com a expectativa de ver como o modelo será captado e revelado através da câmera fotográfica parece perder sua força com a possibilidade do apagamento imediato do registro. Podemos nos remeter ao pensamento do filósofo Walter Benjamin (1987a) sobre as transformações engendradas pela fotografia, na relação do homem moderno com a arte e a produção de imagem, para pensarmos sobre as modificações ocorridas no mundo contemporâneo com as interferências da digitalização da imagem.

Segundo o autor, a representação e a possibilidade de reprodução da imagem na fotografia permitiu ao homem moderno superar o caráter único das coisas e alcançar seu desejo de possuir o objeto o mais próximo possível. A conquista da reprodução mecânica pela fotografia inaugura uma nova era- a modernidade- e influencia uma nova concepção da arte, onde sua aura – entendida como o caráter único, singular das obras de arte – é destruída. A obra de arte deixa de ser única, pois as novas técnicas de reprodução passam a permitir multiplicações infinitas do objeto, lhe conferindo uma *existência serial*. Nesta perspectiva, nos colocamos a pergunta: - quais seriam as questões que (re)surgem com as novas tecnologias e a fotografia digital?

Sabemos que, em meados de 1840, uma década após Fox Talbot ter criado o processo negativo-positivo, um fotógrafo alemão inventou a primeira técnica para retocar negativos e, com isso, inaugura o processo de manipulação da imagem. A democratização deste recurso provocou uma revisão no conceito da fotografia como prova do real e o reconhecimento de que, com sua manipulação, a imagem pode ser adulterada, retocada e a realidade modificada (Sontag, 1981). Além dos aspectos subjetivos de produção da imagem que envolve a relação fotógrafo-modelo, também faz parte do processo fotográfico sua pós-produção:

O chamado documento fotográfico não é inócuo. A imagem fotográfica não é um simples registro físico-químico ou eletrônico do objeto fotografado: qualquer que seja o objeto da documentação não se pode esquecer que a fotografia é sempre uma representação a partir do real intermediada pelo fotógrafo que a produz segundo sua forma particular de compreensão daquele real, seu repertório, sua ideologia. A fotografia é o resultado de um processo de criação /construção técnico, cultural e estético elaborado pelo fotógrafo. A imagem de qualquer objeto ou situação documentada pode ser dramatizada ou estetizada, de acordo com a ênfase pretendida pelo fotógrafo em função da finalidade ou aplicação a que se destina (Kossoy, p.51-52, 2002).

Com o avanço e popularização dos recursos digitais, uma questão ética se coloca como central em nossa discussão que envolve a manipulação de imagens. Principalmente no meio jornalístico, onde a preocupação com a veracidade e fidelidade das informações deveria nortear o trabalho de divulgação das imagens e notícias, esta discussão ética se faz presente. Este tema fez parte de diferentes debates construídos com o grupo envolvido na pesquisa-intervenção. Destacamos o diálogo, a seguir, ocorrido quando o grupo avaliava o resultado de sua participa-

ção na gravação de um programa educativo, produzido pela Multirio, com o objetivo de apresentar o projeto de pesquisa-intervenção da *Oficina de Fotos&Graphias*:

- Ana:** O que vocês acharam da gravação?
- Elisangela:** A Alcione apareceu pra *caramba!* Ficou legal. Eu estava comentando aqui com elas que...que o que ela e a Carina falou não...
- Patrícia:** Não saiu, mas o diretor é que resolve o que é melhor ou não botar.
- Ana:** É, eles fazem cortes, às vezes não fica bem a dicção, às vezes eles querem botar...
- Claudia:** Não é do interesse deles...
- Ana:** Eles fazem cortes. Mas, no geral, o que vocês acharam?
- Claudia:** E o tempo também, né. Eles correm contra o tempo. A Márcia falou a beça...não saiu. Eu também falei. A Ana falou muito mais...
- Ana:** Ficou um pedacinho...
- Claudia:** Eles colocaram só um pedacinho.
- Claudia:** Eu sabia que esse negócio da cidadania ia dar (risadas)... Eles adoram uns “cliquezinhos”!
- Ana:** Gostou Paulo, de aparecer na TV?
- Elisangela:** Paulo não sabe... porque não tá dizendo nada!
- Ana:** Não, ele estava dizendo alguma coisa, né? Então, quando ele faz assim com o dedo(positivo)...
- Claudia:** Todo mundo ficou bem!
- Elisangela:** Ficou bem legal!
- (...)
- Ana:** Vocês ficam nervosos com a gravação?

- Elisangela:** Até que não, eu estava olhando pra lá, pra vocês, aí não...
- Ana:** Você esqueceu da câmera?
- Elisangela:** Foi.
- Ana:** Vocês preferem ser fotografados ou filmados?
- Sergio:** Filmado.
- Melize:** Nenhum dos dois...
- Ana:** Alcione gosta dos dois. E você, Patrícia?
- Patrícia:** Dos dois.
- Paulinho:** Fotografado (mostrando com as mãos).
- Elisangela:** Eu gosto dos dois, mas é melhor ser filmado.
- Melize:** Se pesar dá tudo um quilo, então, nenhum dos dois! (risadas)
- Ana:** O que vocês preferem: tirar a foto ou que tirem a foto de vocês?
- Alcione:** Que tirem a foto..
- Elisangela:** Ah, não. Tirar a foto dos outros. Ah, mas ela sai bem nas fotos...!! (falando da Alcione).
- Ana:** Ela é fotogênica?
- Elisangela:** É.

Cabe lembrar que, da mesma forma que outras mensagens, a fotografia possui várias agências produtoras que se destinam a diferentes fins e interesses. O espaço fotográfico das revistas e agências de publicidade, por exemplo, exigem do profissional uma incidência de erro nula, ou seja, a produção de imagens nítidas e contrastadas bem próximas da realidade. Nas revistas o ato de fotografar está vinculado à idéia de uma representação o mais “natural” possível dos fatos e eventos, de modo que sejam prontamente apreendidos e assimilados pelo público leitor. Algumas opções técnicas adotadas pelos fotógrafos refletem esta preocupação do ato de fotografar relacionado à necessidade de documentar, de captar a realidade, mais próximo possível de como ela se apresenta. Desta forma, é a *busca da ver-*

dade que codifica a representação que, mesmo assim, continua sendo representação.

Dispomos, hoje, de múltiplos dispositivos de criação de imagens que tiveram a fotografia como referência. Na sociedade pós-industrial observamos que os sistemas de produção de linguagem superpõem-se sistematicamente aos modos de produção do passado, incorporando-os, traduzindo-os. Ocorre, segundo Julio Plaza (1994), uma transversalidade nesses modos de produção de imagem que se faz num tempo mais recorrente do que evolutivo.

A imagem tecnológica (de cunho digital) se apresenta como reviravolta na história da imagem. Da mesma forma que a fotografia deslocou a pintura e obrigou-a a encontrar seus “limites de linguagem” no século passado, a era pós-fotográfica eletrônica já está reformulando as imagens da arte, cinema, fotografia e televisão (Plaza, 1994, p.55).

Neste processo de superposição de tecnologias sobre tecnologias, vemos que há mais deslocamentos do que substituições. Acompanhando as mutações históricas, novos arranjos tecnológicos e subjetivos surgem englobando os esquemas antigos, sem os anularem. John Cage (citado por Plaza, 1994, p.55) afirma que, “não é necessário renunciar ao passado ao entrar no porvir. Ao mudar as coisas, não é necessário perdê-la”. Neste sentido, entendemos que a convivência das múltiplas linguagens e tecnologias de produção da imagem fotográfica nos abre um amplo espaço de experiência sensível e de criação. A um novo recurso tecnológico se soma toda a bagagem de experiência adquirida no contato com diferentes meios, procedimentos e materiais. Partindo do princípio básico da *foto-grafia*, da possibilidade de construir uma escrita pela luz, o homem vem desenvolvendo ao longo de sua história sistemas paralelos de produção da imagem fotográfica que guardam semelhanças e diferenças entre si. Cada um desses sistemas recorre a um tipo de mídia, a um meio de representação técnica, com um esquema de visibilidade muito próprio. Convivem paralelamente dentro do contexto de produção de imagem do mundo contemporâneo.

A fotografia convencional como forma artística vai existir sempre. Quanto mais a imagem está ficando digitalizada, mais os fotógrafos estão se voltando para estudar as primeiras formas de impressão da imagem, ou seja, as origens da fotografia. Eu mesma estou assim. Por mais que o computador não seja a minha linguagem, preciso estar integrada a ele e, ao mesmo tempo, estou me voltando para uma

fotografia mais “alquímica” Acho que essa é uma reação ao novo (Branco, In: Persichetti, 2000).

O fotógrafo alemão Jochen Dietrich (2000) ao trabalhar com a técnica da pinhole (câmara obscura ou buraco da agulha) recoloca esta questão, sob outro prisma, afirmando que a câmara obscura, existindo como um sistema paralelo à fotografia com lentes, pode oferecer subsídios para a reflexão sobre as profundas transformações ocorridas no mercado da imagem técnica. Segundo o autor, da mesma forma como a fotografia surgiu no século XIX influenciando e reformulando a pintura e seu mercado, atualmente, “a supremacia da imagem digital libera a fotografia para uma pesquisa profunda acerca de suas condições, de suas capacidades, de suas leis, de suas diferentes linguagens; em suma, ela redimensiona as relações entre a realidade e o sujeito” (Dietrich, p.140, 2000).

Ressaltamos que neste processo de convivência transversal dos diferentes meios de produção da imagem, o estudo sobre a fotografia digital vem complementar a discussão sobre as relações homem-instrumento. Pode, assim, contribuir para a reflexão sobre a necessidade de construção de novas alianças entre as manifestações artísticas e as novas tecnologias, entre o homem e a câmera.

4.4

Retratos e auto-retratos: uma experiência de auto-conhecimento e interação com o outro

Em diversos momentos, o grupo de alunos colocou em discussão a forma como a câmera fotográfica capta e revela sua própria imagem. Alguns alunos chegaram a manifestar insatisfação com o resultado dos retratos produzidos pelo grupo, muitas vezes, preferiam desempenhar o papel de fotógrafo ao de modelo. Segundo Sontag:

Muitos ficam ansiosos quando vão ser fotografados; não porque temam, como as pessoas simples, ser violentados, mas porque temem, isto sim, a reprovação da câmara. As pessoas querem a imagem idealizada: uma fotografia de si mesmas em que estejam o melhor possível. Sentem-se repreendidas se a câmara não lhes devolve uma imagem em que pareçam mais atraentes do que na realidade são (Sontag, 1981, p.84).

Discutimos no grupo a forma como nos vemos, como os outros nos vêem, como gostaríamos de ser vistos e planejamos uma atividade com o objetivo de explorarmos nossa auto-imagem e a produção de retratos do grupo. Com isso, colocamos em discussão a maneira como o conceito de beleza é construído socialmente, procurando superar a visão estereotipada veiculada, principalmente, através dos meios de comunicação.

Iniciamos a série de proposições sobre o tema retratos e auto-retratos, contando com o apoio da pesquisadora e fotógrafa profissional, Luciana Avellar, que participou do projeto de pesquisa-intervenção durante quatro meses, no período entre setembro e dezembro de 2002⁹.

A inserção da fotógrafa decorreu da motivação que o grupo apresentou, desde o início da pesquisa, sobre o tema do retrato fotográfico. Podemos levantar algumas hipóteses sobre o interesse unânime dos alunos na produção de retratos e, uma dessas razões, nos remete ao poder mágico e sedutor da fotografia fixar a imagem das pessoas queridas e possibilitar a posse desse retrato e a rememoração dos fatos e das lembranças que envolvem a pessoa e o contexto retratados.

Outro fator a ser ponderado está relacionado aos custos da produção fotográfica, que ainda são bastante elevados para a realidade sócio-econômica dos alunos pesquisados. Quando iniciamos a pesquisa, somente um dos alunos tinha sua própria câmera, do tipo Polaroid, mas não apresentava condições de fotografar com regularidade devido ao custo do filme. Quase todos os alunos tinham uma câmera em casa, porém esta não era de fácil acesso, sendo destinada pela família somente para o registro de situações e comemorações especiais, tais como: aniversários, passeios, viagens, etc.

Em sua obra, o filósofo Walter Benjamin (1994b) levantou considerações importantes sobre como a fotografia democratizou o acesso à imagem permitindo a um maior número de pessoas o acesso a sua própria imagem. O sonho de ter o rosto retratado que, antes da invenção do processo fotográfico, só era possível ser realizado pela elite devido ao alto custo dos serviços de um pintor, é democratiza-

⁹ Luciana Avellar é formada em Comunicação Social e atua profissionalmente como fotógrafa. Sua participação na *Oficina Photos&Graphias* resultou na monografia intitulada *Formas de Sociabilidade: fotografando com jovens portadores de deficiência*, apresentada como trabalho de conclusão do curso de pós-graduação “Fotografia como Instrumento de Pesquisa nas Ciências Sociais”, concluído no Instituto de Humanidades da Universidade Cândido Mendes, no primeiro semestre de 2003.

do. Se antes a inscrição da imagem dependia do pintor, com a fotografia, o homem passa a dividir esse lugar com a máquina.

Várias são as descobertas e transformações que tornaram este processo cada vez mais, rápido, fácil e barato. A invenção e comercialização em série das câmeras portáteis e dos filmes de rápida sensibilidade e baixo custo são marcos deste processo de democratização da imagem. Os estúdios fotográficos que sobreviviam da produção de retratos por fotógrafos especialistas, foram substituídos pelos instantâneos produzidos por amadores. A invenção da fotografia contribuiu para alterar a relação do homem com a arte e com o processo de produção de imagens. Se antes, como nos diz Benjamin (1987, p.96), devido aos limites técnicos, o modelo era levado “a viver não ao sabor do instante, mas dentro dele; durante a longa duração da pose, eles por assim dizer cresciam dentro da imagem”, com a criação do instantâneo e das máquinas de pequeno porte, a fotografia vai liberando o modelo da pose longa e estática.

Mesmo com toda a evolução tecnológica e o barateamento dos custos do material fotográfico, a prática sistemática da fotografia no Brasil, ainda hoje, exige condições financeiras favoráveis e, muitas vezes, é vista como um gasto supérfluo dentro do orçamento familiar apertado. Possivelmente, a dificuldade de acesso aos materiais fotográficos tenha gerado, no grupo de alunos da oficina, o desejo constante de se ver fotografado e de fotografar os entes queridos, causando grande mobilização do grupo sobre o tema do retrato e auto-retrato, durante todo tempo da pesquisa-intervenção. Percebemos e aproveitamos esta mobilização trazida pelo grupo procurando, a partir dela, ampliar e aprofundar o debate sobre questões relacionadas à auto-imagem e a relativização do conceito de beleza. E, ao mesmo tempo, incentivamos o grupo a pesquisar outros temas e a explorar contextos variados e acessíveis ao grupo para, com isso, mobilizar outros olhares sobre diferentes realidades.

A entrada da fotógrafa Luciana Avellar no grupo de pesquisa ocorreu através de uma atividade de projeção de slides, onde apresentou diferentes reportagens fotográficas, produzidas ao longo de sua vida profissional, que foram publicadas em revistas de grande circulação nacional. Os alunos demonstraram grande interesse e curiosidade sobre as imagens que, na sua grande maioria, eram retratos de artistas de televisão.



Foto 16: Projeção de slides da fotógrafa Luciana Avellar

No diálogo com o grupo, a fotógrafa falou sobre sua experiência, sua rotina de trabalho, apontando algumas vantagens e desvantagens da profissão. Discutiu aspectos importantes sobre o seu processo de criação /produção artística com fotografia, instigando cada aluno a pensar sobre sua forma própria de se relacionar e produzir com essa linguagem.

Ao longo da projeção de slides, os alunos teceram comentários interessantes sobre a experiência de ver a imagem projetada e ampliada no telão. A maioria dos alunos conheceu este recurso durante as atividades da oficina e nunca antes tinham utilizado este tipo de filme ou assistido a uma projeção de imagens com o recurso do projetor. Destacamos, a seguir, um trecho do diálogo onde o grupo aponta algumas características deste recurso:

- Ana:** E o que acham dos slides?
- Alcione:** É legal! Porque é legal, é animado quando a gente vai e senta pra todo mundo ver.
- Ana:** Ah, vocês gostam de todo mundo ver juntos. Temos alguns filmes de slides, vocês querem também trabalhar com slides?
- Elisangela:** Alcione adora!

- Alcione:** Ah, é maneiro!!
- Elisangela:** Eu acho legal, aquele negócio pequenininho e chegar ficar grandão, né?!
- Ana:** Então, vamos ver se a gente trabalha com slides.

As alunas falam sobre uma característica interessante da projeção de slides que é o fato deste recurso viabilizar o olhar compartilhado e a leitura de imagens de forma coletiva. Todos podem ver, ao mesmo tempo, uma única imagem ampliada, observar detalhes da imagem numa outra dimensão, conversar sobre suas características, discutir sobre suas percepções e interpretações pessoais e construir significados, coletivamente. As fotografias produzidas com slides trazem características particulares, pois são imagens únicas que não podem ser permanentemente exibidas, exigem a mediação de um outro aparelho para serem projetadas na parede e não podem ser guardadas e admiradas em álbuns.

Observamos, ao longo da oficina, que: as seções de projeção transformam-se em valiosos momentos de reflexão, extremamente prazerosos para todos nós e ricos pela possibilidade de construirmos juntos, alunos e professores, com os fragmentos da realidade registrados pelas e nas imagens, a nossa própria história e o cotidiano escolar (Lopes, p.56, 1996).

Durante a atividade de projeção de slides, conversamos também sobre as características e transformações do processo fotográfico ao longo da história. O tema sobre a composição da cena e os recursos utilizados pela fotógrafa nas fotos produzidas, dentro e fora de estúdios, veio à tona e mobilizou o grupo.

Planejamos, então, explorar a idéia dos alunos de montar um estúdio improvisado no interior da escola, criar cenários e figurinos para caracterização dos alunos-modelos. O grupo ficou extremamente mobilizado com a proposta desta atividade. O estúdio foi montado em espaço cedido pela escola especial, durante uma manhã de trabalho. A fotógrafa Luciana Avellar trouxe uma equipe de profissionais que colaboraram, voluntariamente, na realização da proposta, exercendo diferentes funções: maquiadora, assistente de fotografia, assistente de produção e iluminador.



Foto 17: Equipe de produção no estúdio adaptado



Foto 18: Grupo da Oficina de Photos&Graphias no estúdio adaptado

Para a caracterização dos alunos-modelos, oferecemos figurinos e adereços, maquiagem e incentivamos que cada um escolhesse como gostaria de ser fotografado, criando um ou mais personagens. Criamos e experimentamos diferentes possibilidades do aluno posar como modelo para que a fotógrafa produzisse seu retrato. Individualmente ou interagindo em duplas ou grupos, cada um foi encarnando um personagem e descobrindo várias formas de ser retratado. A partir desse jogo

cênico, pudemos construir personagens e, ao mesmo tempo, conhecer as etapas de um ensaio fotográfico profissional.

Os retratos foram produzidos com filme *p&b* e, nesta atividade, os alunos foram convidados a desempenhar outro papel, ou seja, a posar como modelo. O material produzido foi analisado pelo grupo, utilizado como material para criação de diferentes narrativas e como fonte de estudo sobre a técnica de produção do retrato e auto-retrato.

Nas fotografias abaixo, dois alunos posam como torcedores de seus times de futebol prediletos. Paulo e Rui, no dia marcado para as fotos no estúdio, já vieram de casa vestidos com as camisetas sobre o uniforme escolar. Contracenaram posando para algumas fotos como torcedores rivais que discutem sobre seus times. Citamos, em seguida, a história do personagem criado pelo aluno Rui, em momento posterior:



Foto 19: Paulo e Rui posando como torcedores



Foto 20: Rui como torcedor do Vasco, hoje



Foto 21: Rui como torcedor do Vasco, amanhã

- Ana:** Então, fotógrafo Rui André, me diz quem é esse rapaz aqui, ó...(apontando para a foto do Rui sem a barba).
- Rui:** (aponta outro personagem na foto).
- Ana:** Primeiro esse rapaz? Esse é um outro personagem, esse que está vestindo a roupa do Vasco? Quem ele é?
- Rui:** ... (falando com bastante dificuldade quis dizer que era ele próprio).
- Ana:** Ele é o Rui?
- Rui:** Hoje
- Ana:** Hoje? Tá.
- Rui:** ...(falando com dificuldade, só consegue pronunciar o final da palavra).
- Ana:** Hoje ele foi para o Maracanã?
- Rui:** Não. (tenta novamente)
- Ana:** Amanhã? Não.
- Rui:** Hoje...amanhã...
- Ana:** Hoje? Ele hoje...? Ah...!!! Aqui é ele hoje e aqui é ele amanhã ?!? Ah...(risadas do grupo).
- Rui:** É!!!! (risadas)
- Ana:** Eu sou você amanhã? Tá bom!! Ou melhor, eu sou você hoje; você é você amanhã?... Tá certo. Então, aqui são fotos de duas épocas diferentes, né? Então tá. Ele está assim hoje e aqui é como ele era antigamente, é?
- Rui:** É!
- Ana:** Agora, me diz quem ele é.
- Rui:** (com dificuldade) Mais velho...
- Ana:** É a mesma pessoa só que mais velho, não é isso?
- Rui:** É.
- Ana:** Então, como é que ele é agora? Ou como é que ele era antes? De quem você quer falar primeiro?

- Rui:** Agora...
- Ana:** Agora é essa aqui que ele está velhinho, né? Porque a foto é sempre no passado, né? Então, ele não poderia ter tirado essa foto se ele estava nessa idade.
- Rui:** É (risadas).
- Ana:** Então, conta como é a história.
- Rui:** (falando com dificuldade) Velho torcedor.
- Ana:** Ele é um velho torcedor?
- Rui:** É.
- Ana:** De que time? Fluminense?! (risadas)
Não!
- Rui:** Vascaíno!
- Ana:** Vascaíno? Vascaíno, daqueles assim...doente!?!?
- Rui:** É... (risadas).
- Ana:** O que ele gosta de fazer?
- Rui:** De arte...
- Ana:** Ele gosta de arte? Ah, é? Muito bem! Interessante... Igual a você? É?!
- Rui:** É!... (risadas)
- Rui:** Tirar fotos...
- Ana:** Gosta de tirar fotos. Simpático esse velhinho! Como é que ele é assim...é simpático, rabugento, como é que é?...
- Rui:** Simpático.
- Ana:** Como ele vive? O que ele faz? Como ele é com os amigos..com a família...? Onde ele mora?
- Rui:** Apontando para a cabeça que estava pensando
- Ana:** Pensa, pensa...
- Rui:** Agora ele mora...(murmurou uma palavra incompreensível)
- Ana:** Na Lagoa?

Rui: Não. Na Glória!

Ana: Ah, é um velhinho que mora na Glória?
(risadas) E esse velhinho que mora na Glória, gosta de ir pra rua, prefere ficar em casa, como é a história dele?

Rui: Tímido...

Ana: É um velhinho tímido?

Rui: É!

Ana: Tá certo. Simpático e tímido. O que mais ele gosta de fazer?

Rui: Ele...desenhar...

Ana: Desenhar? É um pintor?

Rui: Meio...

Ana: É um meio pintor? (risadas do Rui) Por que ele não é inteiro? O que falta pra ele ser inteiro?

Rui: Dinheiro.

Ana: Mais recursos?

Rui: É.

Ana: E... o que mais ele gosta de fazer... quando ele está em casa? Qual é o passatempo dele?...É um velho dorminhoco? É um velho que dorme pouco?...Come muito, come pouco?

Rui: Às vezes...

Ana: Às vezes dorme muito? Mas não é sempre?

Rui: É...come muito...

Ana: O que mais ele gosta de comer?

Rui: Macarrão...

Ana: Macarrão?!

Rui: Lasanha...

Ana: Lasanha!?! É um velho italiano, então? Será? Será que a família dele é descendente de italianos?

Rui: É!

Ana: Pode ser, né?

Rui: Pizza...

Ana: O que mais? É um velhinho com descendência italiana...é um artista, gosta de pintar mas precisa de mais recursos, vascaíno doente...como é essa história aí? Ele acompanha os jogos?

Rui: Não.

Ana: Ele não acompanha? Ele é só vascaíno, mas não acompanha...?

Rui: É (risadas).

Ana: E o que mais, assim...? O que ele costuma fazer?

Rui: ... (incompreensível)

Ana: Desenha?...Não

Rui: Não.

Ana: Às vezes ele vai na igreja? Não

Rui: Não.

Ana: Eu não entendi a última palavra...

Rui: ... (incompreensível)

Ana: Vamos tentar novamente...

Rui: Olha (apontando para o olho)

Ana: Ele olha...

Rui: TV

Luciana: A TV.

Ana: Ah, muito bem! Não acordei, sabe como é que é...de manhã.. é lento o processo aqui...(apontando para a cabeça e tentando explicar e se desculpar pela dificuldade em compreendê-lo).

Rui: (apontou para ele mesmo)

Ana: É você?

Rui: É!

Ana: Somos nós...

Rui: (apontando para a boca)

Ana: Seu problema de engolir?...

Rui: É.

Ana: Somos nós... Gosta de vê TV. Que programa ele gosta mais de ver na TV?

Rui: (pensando e rindo).

Ana: O que é? Não pode dizer?...

Rui: (risadas).

Ana: Não pode dizer? (risadas) Pode? Achei que era um programa que não podia dizer..

Rui: (risadas).

Ana: Novela, programa de auditório...? Filme, desenho...? Desenho? Você gosta de desenho?

Rui: É.

Ana: Ah, legal! Acho que hoje o Felipe vai trazer a fita de vídeo que ele fez pra gente ver. E como é que ele era antes?

Rui: Novela...

Ana: Uma novela? Qual?

Rui: (faz um gesto com a mão).

Ana: Que passa mais tarde? Às oito, não?

Luciana: Esperança?

Rui: Não.

Ana: Antes? Às seis? Não sei o nome...

Rui: (tentando falar outro título).

Luciana: Sabor da Paixão?

Rui: (tentando outra vez).

Ana: É da Globo?

Rui: Não.

Ana: Ah...não é da Globo!!

Rui: Seis...

Ana: Do canal seis...

Claudia: Vai ser difícil...só se a gente pegar o jornal...

Rui: Beth...a feia (falou com dificuldade e ninguém entendeu o que disse).

- Claudia:** Mas eu não sei...nem imagino...
- Ana:** A gente não vai conseguir entender porque a gente não sabe, nem imagina...
- Rui:** (tentando novamente e falando mais explicado) Beth...
- Claudia:** Fala as letras que daí eu escrevo...
- Rui:** Beth... (ninguém entendeu).
- Ana:** Vamos lá... Letras...
- Rui:** (falou novamente a primeira letra do título) B
- Claudia:** O B de bola?
- Ana:** Beijo?
- Claudia:** P de Paulo?
- Rui:** Não.
- Ana:** De mulher?
- Claudia:** Fala letra por letra. Fica mais fácil.
- Rui:** Nome de uma mulher...nome.
- Ana:** Nome de uma mulher? Aaaaah... Beatriz?
- Rui:** Não
- Ana:** Bianca?
- Claudia:** É a virgem de não sei que? (risadas)
- Aline:** Beth?
(estagiária)
- Rui:** É!!!! (risadas, expressando grande satisfação com a resposta da Aline).
- Ana:** Beth!!! Aahhhhhh!!! (todos riram)
- Aline:** Beth a feia.
- Ana:** Tinha que dizer que era eu: Beth, Ana Elisabeth...(risadas) Beth, a feia! Não gostei desse nome não! Não quero ser eu não...(risadas)
- Claudia:** Mas ela é bonita, Ana...depois ela vai ficar toda bonitona...
- Ana:** Você assiste, Rui?
- Rui:** Às vezes...

- Ana:** Então, tá bom...cansou, né? (risadas)
- Rui:** (responde afirmativamente com a cabeça).
- Ana:** Cansou...deixa eu te ajudar a fazer isso aqui...(colando as fotos no papel).

Nesta situação de diálogo, observamos a dificuldade de comunicação oral de um dos alunos com necessidades especiais de aprendizagem, que é também uma dificuldade apresentada em diferentes graus pelos alunos da escola especial que participaram desta pesquisa-intervenção. Cada um desses alunos apresenta limitações e dificuldades fono-articulatórias particulares, que estimulam a busca incessante de formas variadas e não convencionais de comunicação e expressão oral. No depoimento do aluno transcrito acima, fica evidente sua total consciência em relação ao problema de comunicação que apresenta, em decorrência de sua capacidade limitada de oralização, e sua percepção sobre a dificuldade de compreensão do interlocutor. Ao recusar às desculpas da pesquisadora, Rui assume e explicita suas limitações, sem com isso se colocar como vítima ou em posição inferior. Busca construir, na interação com o grupo, formas outras de se expressar e de se fazer entender, respeitando suas limitações e do interlocutor. A interação dialógica se dá de forma lúdica e na relação entre palavra-imagem, o aluno se expressa, elabora seus pensamentos, desejos e emoções, constrói uma narrativa e nela conta a sua própria história. Os personagens criados e encarnados por Rui, quando atuou como modelo para as fotos no estúdio fotográfico, trazem sua marca e revelam aspectos importantes de sua história de vida. Através da dramatização, do brincar de ser um outro e de construir este outro a partir de suas próprias experiências e características físicas e subjetivas, os alunos falaram de si e do contexto sócio-cultural de que fazem parte.

Outro aspecto interessante da narrativa criada pelo aluno Rui é o entrelaçamento do tempo passado-presente-futuro que constrói através das fotos e da caracterização do personagem. Jogando com as imagens, ele apresenta a idéia de que as fotos revelam a ação do tempo no personagem-torcedor e, através dele, fala de si próprio, mencionando alguns problemas que enfrenta na vida real e incorporando na construção do personagem algumas de suas próprias características, tais como,

ser um torcedor do Vasco, gostar de arte e de fotografar, dentre outras, citadas no diálogo.

A tentativa de resgatar e explorar o potencial da ação lúdica, criadora e integradora, através do jogo dramático e da construção das poses para a produção das fotos no estúdio, foi um dos objetivos desta etapa da pesquisa-intervenção. Na brincadeira de construir personagens e em sua caracterização através das fantasias, maquiagens e adereços, procuramos criar mais uma estratégia para que os alunos pudessem de forma prazerosa entrar em contato com novas situações que poderiam ajudá-los a compreender, revelar e assimilar mais facilmente seu próprio mundo, do outro e dos diferentes contextos sócio-culturais que estão inseridos. Desta forma, entendemos que o ato de dramatizar se constitui como um espaço intermediário entre o sonho e as ações efetivas que visam à transformação da realidade e contribui para a construção de vínculos entre a subjetividade e a objetividade. Através da dramatização pode-se tomar consciência dos papéis sociais, das relações de estratificação, de poder, de normas e, com isso, provocar modificações de hábitos e comportamentos usuais.

As intervenções da fotógrafa, da pesquisadora e da equipe de produção, nesta dinâmica, procuraram mediar o processo de descobrir e revelar os personagens. Posteriormente, as fotografias foram utilizadas como material desencadeador das narrativas criadas pelos alunos oralmente ou registradas por escrito.

No diálogo transcrito, a seguir, observamos a construção de outros personagens que também revelam aspectos sócio-culturais do grupo. Todas as alunas da escola regular que participaram da pesquisa-intervenção são moradoras da favela da Rocinha e vivenciam a rotina de vida desta comunidade. Podemos perceber que algumas características dos personagens criados remetem a esta realidade de vida. As fotos mencionadas no diálogo foram inseridas abaixo:

- Ana:** Queria que você me dissesse quem é esse personagem, aqui...
- Carina:** Essa é a motoqueira... (foto 22)



Foto 22: Carina caracterizada como motoqueira



Foto 23: Carina caracterizada como enfermeira *funkeira*



Foto 24: Alcione caracterizada como torcedora do Brasil

- Ana:** Essa é a motoqueira? Tem essa e tem essa...(apontando foto 22 e foto 23). Qual dessas duas você se identifica mais e quer falar? A motoqueira? Quem você acha que ela é?
- Carina:** Uma maluca, motoqueira...
- Ana:** Maluca? Por que é maluca? (silêncio). Vai pensando aí na história pra depois você contar pra gente...E a sua, você sabe quem é, Alcione?
- Alcione:** Ah, o meu é uma torcedora fanática do Brasil, né... (foto 24) época de Copa do mundo, arrumando o cabelo. Ela estava se arrumando pra ir pra Copa do mundo...
- Ana:** Ela foi assistir?
- Alcione:** Então, ela assiste pela televisão mesmo.
- Ana:** Ela se veste inteira para assistir pela televisão?
- Alcione:** É, pra torcer...igual os brasileiros...brasileira né, tem que torcer!
- Ana:** E como ela ficou? Ficou feliz com o resultado?

- Alcione:** Claro!!...(risadas)
- Ana:** E a sua Carina, você já chegou a uma conclusão? Essa aqui de óculos escuros...
- Carina:** Essa aqui é funkeira.
- Ana:** Ah... é funkeira?
- Carina:** Adora ir pro baile vestida de homem.
- Ana:** Vai para o baile vestida de homem? E aí, chega no baile ela arrasa?
- Carina:** Arrasa! É... “qualé” mano?! (risadas) Só fica com os homens, não fica com as “mulhé”, não!
- Ana:** Só que ela é mulher?
- Carina:** Só que ela é mulher...
- Alcione:** Vai se dar bem ficando só com os homens...
- Carina:** Fica zoando.
- Ana:** E a outra? Motoqueira?
- Carina:** A outra é motoqueira. A motoqueira da Rocinha! Moto: táxi.
- Ana:** Ela tem uma moto: táxi?
- Carina:** É, ela tem uma moto: táxi...

Em ambas as construções dos personagens realizadas pelas alunas, percebemos que ocorre a aproximação do imaginário com situações culturais, com experiências reais da vida cotidiana de quem mora na favela da Rocinha. A moto-táxi que é um meio de transporte usual na favela, o baile *funk* e a torcida organizada são aspectos constitutivos dos personagens fotografados inspirados na vida real das alunas. No depoimento da aluna Carina, observamos nas entrelinhas que a questão de gênero aparece na construção da narrativa. A personagem da foto 1 é do sexo feminino, mas desempenha uma função normalmente exercida por homens, que é a de moto-taxista. E a personagem apresentada na foto 2, a *funkeira*, está sempre fazendo parte do grupo masculino. De certa forma, na caracterização

dos personagens e nas narrativas criadas a partir das imagens, a aluna procura transgredir convenções e redefinir papéis sociais.

Na foto abaixo, que também foi produzida durante a atividade no estúdio montado na escola, a aluna Pamela traz outras questões a serem pensadas sobre a pose na fotografia.



Foto 25: Pamela fazendo pose para um retrato

Durante a sessão de fotos, assim que chegou a vez de Pamela ocupar o papel de modelo, sem que ninguém sugerisse, ela procurou assumir uma pose bastante explorada pelas artistas e modelos profissionais. Com esforço, controlou os movimentos involuntários de seus braços e posicionou a mão no queixo, abrindo um largo sorriso para a fotógrafa. Desta forma, parecia dizer estar pronta para ser fotografada. Mesmo com toda sua dificuldade de comunicação, Pamela demonstrou estar atenta e atualizada com o que é veiculado pela mídia impressa e televisiva. Prontamente, quando se viu na posição de modelo, trouxe a experiência acumulada como boa observadora e, através de seu olhar atento, reproduziu a pose convencionalmente assumida pelos modelos profissionais. Com isso, demonstra estar dialogando com as experiências da vida cotidiana, registrando em sua memória, e resgatando-as de forma sensível em suas próprias construções e manifestações expressivas. Foi com enorme alegria que a aluna incorporou, ao longo da sessão de fotos, outro personagem marcante do cenário midiático da época. Caracterizada

como Jade, personagem da telenovela, posa demonstrando prazer com a brincadeira.



Foto 26: Pamela posando para a fotógrafa Luciana Avellar

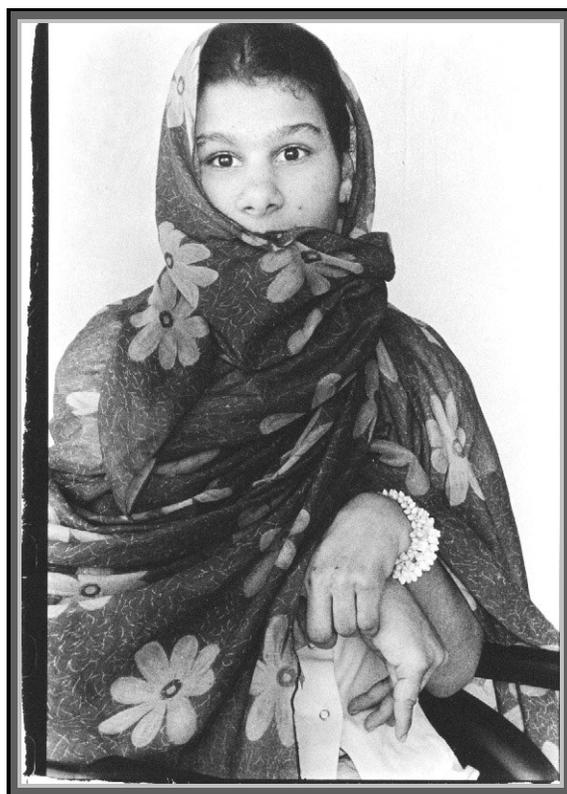


Foto 27: Retrato de Pamela

Ao observarmos a foto, o olhar do modelo capta nosso olhar e nos convida a percorrer a imagem, a descobrir o que está por trás do véu, nos instigando a buscar a realidade não revelada na fotografia. O autor Roland Barthes (1984), ao refletir sobre o ato de observar a imagem fotográfica, coloca em discussão a relação estabelecida entre a fotografia e seu espectador e como esta imagem pode provocar e afetar este espectador. Em sua reflexão, coloca em foco as relações estabelecidas a partir da foto, que envolvem o sujeito que olha atuando como observador /*espectador* e aquele que é observado e fotografado.

Nessa interação, destaca dois movimentos distintos e complementares, denominados por ele como *studium* e *punctum*. O *studium* é, segundo Barthes, um processo intelectual que passa o momento de dissecar a foto e se refere ao:

Campo de estudo, lugar de uma investigação possível, de um reconhecimento das informações, dos signos e das mensagens que ela denota e conota, o terreno de um saber e de uma cultura que posso compreender, desvendar e enunciar nos moldes da ciência. O studium é a fotografia enquanto ela vem me procurar – eu sujeito de sua leitura – informando-me, comunicando-me, oferecendo-me o sentido “que apresenta naturalmente ao espírito”, o sentido óbvio (Barthes, 1984, p.9).

Neste sentido, *studium* são os pontos sensíveis, as marcas que partem da foto e atingem o espectador, chamando-lhe atenção. O *punctum* é aquilo que toca o observador e que o leva a acrescentar alguma coisa à foto, mas que de alguma forma já estava nela de alguma maneira. Nas palavras de Barthes (idem, p.89), “o *punctum* é, portanto, uma espécie de extracampo sutil, como se a imagem lançasse o desejo para além daquilo que ela dá a ver”.

A fotografia de Pamela atrai o espectador por ter sido capaz de (des)cobrir a beleza. É um belo retrato que nos convida a uma nova leitura sobre a personagem-modelo e nos faz ultrapassar aquilo que é visível na foto e perguntar: - o que está por trás deste olhar que nos olha? - Quem é esta bela jovem que se esconde por trás do véu? - O que se revela da jovem-modelo através do personagem retratado?

A imagem nos leva a refletir sobre a relativização do conceito de beleza. Só podemos ver o belo quando ultrapassamos os limites de um olhar estereotipado, quando olhamos a partir de outros ângulos, descobrimos novos sentidos, prestamos atenção no que está além da superfície retratada, que se esconde por trás do véu e do estigma da deficiência. Como nos diz Caldas (In: Rilke, 1995, p.17), “a Beleza só aparece a partir de uma educação do olhar que nos faz prestar mais a-

tenção ao que nos cerca, aproximando-nos daquilo que aparece nas entrelinhas da realidade”. O resgate deste olhar, sensível, atento, capaz de perceber o belo, de pesquisar novos ângulos, de descobrir formas de aproximação e transformação da realidade, deve ser lembrado como um dos objetivos do trabalho desenvolvido com a linguagem fotográfica nesta pesquisa-intervenção. Acreditamos que, a experiência compartilhada do ato fotográfico, a produção e a leitura de imagens, propicia uma experiência outra de contato com a realidade e de desvelamento das múltiplas formas de ser e de ver o mundo e a si próprio.

As experiências de fotografar e ser fotografado, de produzir retratos e autorretratos foram vivenciada pelo grupo de diferentes formas e a partir de variadas dinâmicas de trabalho com a câmera fotográfica. O depoimento da aluna Alcione, citado abaixo, descreve como foi a experiência de produção de seu retrato fora da escola e resgata todo processo de construção da imagem desejada.

- Ana:** Agora conta como você fez essa foto.
- Alcione:** É que um dia antes de eu tirar a foto, eu peguei a máquina e eu cheguei pra ele e falei assim: : Cleiton, posso tirar uma foto na sua moto? Aí ele: : Claro! Quando? Aí eu: :Pode ser hoje? Aí ele: :Não, amanhã é minha folga, aí eu te levo na escola e a gente tira lá em baixo, melhor do que tirar aqui na Rocinha. Aí ele foi e me levou de moto pra escola...aí, quando chegou na porta da escola, a gente desceu da moto, eu encostei na moto, me arrumei toda... aí ele foi e tirou a foto.
- Ana:** Foi uma foto produzida mesmo!
- Alcione:** Engraçado, eu parada assim... tinha um caminhão de lixo passando, a gente esperou o caminhão de lixo passar, senão ia aparecer... aí, do outro lado da rua tinha um monte de homem lá da obra, geral olhando, geral olhando... e falaram: : Nossa essa foto vai ficar linda, essa foto vai ficar linda!!! Na porta da escola, geral saiu pra ver, porque maior “motão”

mesmo!!! Aí essa aqui saiu por engano (foto 3) porque eu tava de brincadeira e acabou tirando...

Ana: Mas ficou legal, né?

Alcione: É...

Alcione fala de toda preparação e negociação que antecedeu a produção da foto. Ela idealizou uma situação, seu retrato posando sobre a moto do amigo, e investiu na sua realização. A possibilidade dos alunos levarem a câmera com filme para casa, durante uma semana cada um, possibilitou uma outra experiência do ato fotográfico. Sem a presença do grupo e da pesquisadora /dinamizadora da oficina, cada um dos alunos vivenciou de forma muito particular esta dinâmica. Destacamos o processo de criação /produção da aluna Alcione porque seu depoimento revela a trajetória percorrida, desde o momento de idealização até a concretização da imagem na fotografia. As fotografias foram produzidas de forma diferente de um rápido instantâneo, apesar de utilizar uma simples câmera fotográfica automática. A aluna pesquisou um cenário adequado, escolheu os adereços, mobilizou um amigo como seu assistente e contou até mesmo com uma platéia interagindo no momento de tomada da foto. A experiência compartilhada com todas estas interferências foi trazida como uma oportunidade diferenciada de vivenciar o ato fotográfico que, até então, acontecera no espaço protegido da oficina e com a presença do grupo e da pesquisadora.

O fato de estar com uma câmera num lugar público e posando para uma foto foi destacado como um fator que deixou a aluna em evidência e, de certa forma, lhe conferiu importância junto ao grupo que presenciou a experiência. No ato fotográfico, Alcione se colocou numa situação imaginária e desejada, porém, pouco provável de ser concretizada na vida real. Como nos diz Sontag:

Cada fotografia é um momento privilegiado, convertido em pequeno objeto que se pode guardar e olhar novamente.(...) Toda fotografia contém múltiplas significações; com efeito, ver algo em forma de fotografia é deparar-se com um objeto potencialmente fascinante. A grande lição da imagem fotográfica está em poder afirmar: “Ali esta a superfície. Agora pense – ou melhor, sinta, intua – no que possa estar do outro lado dela, e como seria a realidade se fosse assim”. A fotografia, na verdade incapaz de explicar o que quer que seja, é um convite inexaurível à dedução, à especulação e à fantasia (Sontag, 1981, p.17).

É dessa potencialidade da imagem fotográfica e da experiência do ato fotográfico nos levarem a buscar compreender a realidade, para além daquilo que é imediatamente revelado na superficialidade das aparências, que vamos tratar no próximo capítulo.

5

Foto-análises: dialogando com as narrativas visuais, orais e escritas produzidas na *Oficina de Photos&Graphias*

A visibilidade não está, pois, nem no objeto nem no sujeito, mas no reconhecimento de que cada visível guarda também uma dobra invisível que é preciso desvendar a cada instante e a cada movimento

Adaulto Novaes

Neste capítulo, algumas fotografias são apresentadas, juntamente com as diferentes narrativas produzidas pelos alunos, a partir da leitura dessas imagens e da rememoração da experiência de seu processo de produção. Procuramos tecer a análise desse material resgatando o diálogo estabelecido entre os sujeitos envolvidos no ato fotográfico e suas diferentes narrativas visuais, orais e escritas, produzidas ao longo das oficinas. Diferentes vozes surgem neste diálogo estabelecido entre pesquisador/dinamizador, alunos, professor e colaboradores da oficina, que se materializam na imagem e através da representação fotográfica. Procuramos melhor compreender a experiência vivida entrecruzando o diálogo que emerge da experiência prática com as vozes de diferentes autores que orientam a construção teórico-metodológica da pesquisa-intervenção.

A proposta é que, ao longo da tese, possamos articular essas diferentes narrativas orais (transcrições), visuais (fotografias) e escritas, com o referencial teórico-metodológico que orienta a pesquisa-intervenção, procurando melhor compreender o processo de construção de conhecimento e constituição de subjetividades, a partir da experiência compartilhada na oficina. O enfoque de análise nos remete à investigação sobre as conseqüências geradas na consciência do sujeito (alunos e professores) a partir da experiência de produção/fruição de imagens fotográficas no contexto escolar. Pretendemos despertar a consciência crítica, a curiosidade investigativa, o olhar diferenciado, a partir da mediação técnica da câmera fotográfica e da experiência do ato fotográfico. A questão que nos colocamos é: “Como o ato fotográfico pode ser apropriado pelo sujeito e exercer a função de vetor da subjetividade?”

O desafio maior é a criação de um espaço alteritário e dialógico de interlocução onde os sujeitos envolvidos possam experimentar-se, não apenas como sujeitos captados pela lente da câmera, mas também como participantes da construção de suas próprias imagens.

Retomamos aqui a questão que inicialmente orientou a construção do projeto de pesquisa-intervenção da *Oficina de Photos&Graphias* para a explicitação do foco de investigação desta pesquisa, ou seja: analisando o processo de produção das imagens e o produto deste processo - as narrativas visuais, orais e escritas -, pretendemos identificar e compreender como o material visual impressiona os sentidos, forma o arquivo imagético e revela subjetividades.

Neste percurso investigativo, pretendemos problematizar alguns aspectos relacionados à linguagem fotográfica e o potencial inclusivo da arte, procurando responder algumas questões, tais como: “De que forma as experiências que são retomadas e analisadas nos ajudam a compreender o potencial inclusivo da arte?”; “Podemos afirmar que a fotografia é uma linguagem inclusiva?”; “Quais as contribuições que o trabalho desenvolvido na *Oficina de Photos&Graphias* traz para pensarmos uma proposta de educação inclusiva?”

O material produzido ao longo da oficina foi selecionado a partir de duas indagações que orientam sua investigação e a definição das categorias de análise:

- O que os alunos falam sobre a linguagem fotográfica?
- O que os alunos falam a partir das fotografias?

Esse direcionamento sinaliza para duas dimensões exploradas no trabalho prático que atinge tanto o campo de formação dos sujeitos dessa experiência - ou seja, a construção de conhecimentos em arte e pela arte que a oficina propiciou - como também o campo da subjetividade e das relações intersubjetivas que foram favorecidas e motivadas neste contexto. Assim, entendemos que a oficina configura-se não só como campo de pesquisa, mas também como espaço de discursividade, de formação, de ensino-aprendizado, de construção de conhecimento e de produção/fruição artística.

Para uma melhor compreensão dessa trajetória e para delimitar o campo de investigação, procuramos contextualizar o processo de produção do ato fotográfico e das narrativas visuais, orais e escritas. Com o resgate do processo e do desenvolvimento da atividade no contexto da oficina, pretendemos construir um extra-campo que auxiliará na compreensão do material produzido, que é objeto de nossa pesquisa.

Trazer a descrição da configuração do momento anterior, posterior, e o próprio momento de tomada da imagem, é uma tentativa de retomar o percurso que explicita como foi vivenciado o ato fotográfico naquele contexto, pelos sujeitos envolvidos no processo, e como eles dialogaram com essa experiência. Na rememoração da experiência do ato fotográfico e no encontro com as diferentes narrativas produzidas, é construído um percurso metodológico de aproximação e compreensão do potencial discursivo da imagem fotográfica.

Os registros fotográficos não são apresentados em ordem cronológica de produção, mas organizados a partir de discussões suscitadas no grupo e dos temas abordados pelos alunos, no momento de produção e leitura da imagem. Identificamos uma possível analogia da dinâmica e leitura das imagens construída na pesquisa-intervenção com a história narrada pelo escritor Ítalo Calvino, em seu livro *O Castelo dos Destinos Cruzados* (1991). A história vai sendo construída pelo autor como um entrecruzamento de diferentes narrativas de personagens que se encontram num castelo ou taverna e, sentadas em torno de uma mesa, vão contando suas histórias. Utilizam um baralho de tarô, com belas e enigmáticas imagens impressas em suas cartas, como mobilizador deste processo narrativo. Por algum motivo que os impedia de falar, as personagens fazem uso das cartas, das imagens, como forma de narrativa, como uma outra forma de expressão, de construção de sentidos e significados. Às vezes, uma mesma carta é utilizada para contar diferentes histórias, e cada uma delas está aberta para diferentes leituras e interpretações. Destinos são entrecruzados e embaralhados neste processo lúdico de jogar as cartas e narrar uma história.

O autor, Ítalo Calvino, inicia seu livro descrevendo o local de encontro dos personagens, um castelo situado em meio a um denso bosque, que servia como hospedagem para os viajantes que por ali passavam. Reunidos em volta da mesa, compartilhavam o momento da ceia, mudos, sem pronunciar uma palavra sequer. O narrador descreve seu espanto diante da situação e sua perplexidade ao descobrir que todos que ali chegaram tinham perdido a fala. Havia algum encantamento no bosque que, ao adentrá-lo, o viajante emudecia e passava a se comunicar somente com gestos. A frustração dessa sensação inicial de impedimento de comunicação, onde parecia ser impossível trocar as muitas experiências que cada um dos viajantes teria a comunicar, somente foi superada quando o castelão apresentou-lhes um maço de cartas, que era um baralho de tarô.

Após a ceia, reunidos em volta da mesa, os viajantes começaram então a espalhar as cartas sobre a mesa, não para iniciar um jogo ou para adivinhar seus destinos, mas para conta-

rem suas histórias, um a um, a partir das imagens que elas mostravam: “um dos comensais tirou para si as cartas esparsas, deixando vazia uma larga parte da mesa; mas não as reuniu em maço nem as embaralhou; tomou uma carta e colocou-a diante de si. Todos notamos a semelhança entre sua fisionomia e a figura da carta, e pareceu-nos compreender que ele queria dizer “eu” e que se dispunha a contar a sua história”. (Calvino, 1991, p.14).

Ao comentar a estrutura de seu livro, formado por uma rede de narrativas curtas, o autor Ítalo Calvino (1991) o define como uma espécie de máquina de multiplicar as narrações partindo de elementos figurativos com múltiplos significados possíveis como as cartas de um baralho de tarô. Assim como as cartas, nesta história de Ítalo Calvino, as imagens fotográficas ocupam o lugar de fio condutor das narrativas construídas pelos diferentes sujeitos envolvidos nesta pesquisa. A fotografia é vista como um espaço de encontro, de entrecruzamento de olhares, aberto a múltiplas leituras, ao jogo combinatório de construção de significados e ao intercâmbio de experiências. Resgatando esta rede de narrativas tecida no diálogo entrecruzado - envolvendo as imagens fotográficas e as narrativas orais e escritas produzidas a partir da observação das fotografias e durante o ato fotográfico - com o pensamento de diferentes autores, pretendemos explorar aquilo que Calvino (1991) identifica como multiplicidade de potencial do narrável. Revelar esse potencial mobilizado pela fotografia e através da fotografia e analisar as narrativas que foram produzidas ao longo da Oficina de Photos&Graphias são os objetivos a que nos propomos neste capítulo.

Para tal, estabelecemos como procedimento metodológico, a dinâmica de, inicialmente, contextualizar a imagem, identificando como, onde e por que a fotografia foi produzida. Acreditamos que estas informações são necessárias, não só para situar os relatos trazidos nas transcrições, como também para complementar as análises realizadas pelo pesquisador. Acreditamos que as fotografias não devem ser isoladas do seu contexto de produção, uma vez que este processo faz parte do resultado obtido, como também o influencia.

5.1

A fotografia não prova nada.

As fotografias que mostraremos a seguir foram produzidas durante um passeio realizado na Lagoa Rodrigo de Freitas, em agosto de 2001. Essa atividade denominada *oficina-passeio* fez parte das diferentes propostas que realizamos fora do espaço da escola especial, buscando explorar outros contextos como fonte de inspiração e cenário para os registros fotográficos. O planejamento desta *oficina-passeio* decorreu da vontade explicitada pelo grupo de sair da escola e visitar algum lugar próximo, onde pudessem encontrar novos estímulos para criarem suas fotos. Desta forma, os alunos poderiam explorar novos motivos, cenários e modelos em seus registros, além daquilo que vinham realizando no interior da escola, que, na maioria das vezes, se resumiam a retratos.

Com este objetivo, sugeri que podíamos convidar um cachorro para participar do nosso passeio e para servir como modelo fotográfico. Os alunos demonstraram grande interesse com esta perspectiva de trabalho e com a possibilidade de conhecer e brincar com um cachorro ao ar livre. Somente a professora Claudia, da escola especial, declarou estar receosa com a proposta porque declarou ter medo de cachorro. Desde o início, preveniu ao grupo que não chegaria perto do animal e sua declaração causou espanto e foi motivo de brincadeiras e comentários entre os alunos.

Como etapa preparatória para a aula-passeio, no encontro seguinte, levei algumas fotografias de animais produzidas por fotógrafos e que foram utilizadas em diversos contextos, tais como calendários, livros, fotos artísticas. A partir da observação deste material, conversamos sobre os diferentes tipos de fotografia e opções diversificadas de modelos utilizados por vários fotógrafos. Os detalhes para a realização do passeio foram planejados pelo grupo e algumas mães se propuseram a auxiliar na locomoção dos alunos até o local de encontro. Saímos todos juntos, caminhando da escola até o local combinado, e cada aluno cadeirante foi acompanhado por um adulto (professor, funcionário da escola ou responsável). Como previsto, enfrentamos várias barreiras arquitetônicas e obstáculos nas ruas e calçadas até conseguirmos chegar no local combinado.

Encontramos com o cachorro e seu dono direto no parque da Lagoa Rodrigo de Freitas, onde ficamos por cerca de duas horas realizando a atividade. Os alunos reagiram com muito entusiasmo ao encontro e, rapidamente, estabeleceram contato com o cachorro e fizeram vá-

rias perguntas sobre ele a seu dono, Edmundo. Todos manifestaram o desejo de se aproximar, acariciar e brincar com o cão, exceto a professora Claudia que, inicialmente, procurou manter distância do cachorro. Esta situação foi transformada pelo grupo numa brincadeira, onde os alunos provocavam, riam e comentavam a reação de medo da professora.

Neste dia, fizemos um rodízio não controlado das 4 câmeras que foram levadas para a produção das fotos. Procuramos estimular e garantir que todos tivessem acesso à máquina fotográfica, mas não determinamos previamente o número de chapas que cada um poderia utilizar. As câmeras ficaram circulando entre o grupo, conforme solicitação de cada aluno e das professoras, que auxiliaram os alunos com maior dificuldade motora a produzirem seus registros.

O grupo interagiu todo o tempo com o modelo-cachorro, demonstrando enorme carinho pelo animal, curiosidade e interesse em produzir fotos diversificadas e inusitadas. Pesquisaram cenas, ângulos não convencionais e, também, procuraram criar poses interagindo com o modelo-cachorro e com os colegas. Além do cenário externo, do contato direto e da visão da natureza, contaram com a participação do modelo, nada convencional, que permanecia em movimento na maior parte do tempo. Estes fatores contribuíram para ampliar e diversificar o repertório dos registros produzidos, conforme podemos observar nas fotos abaixo:



Foto 28: Close do cachorro Pike

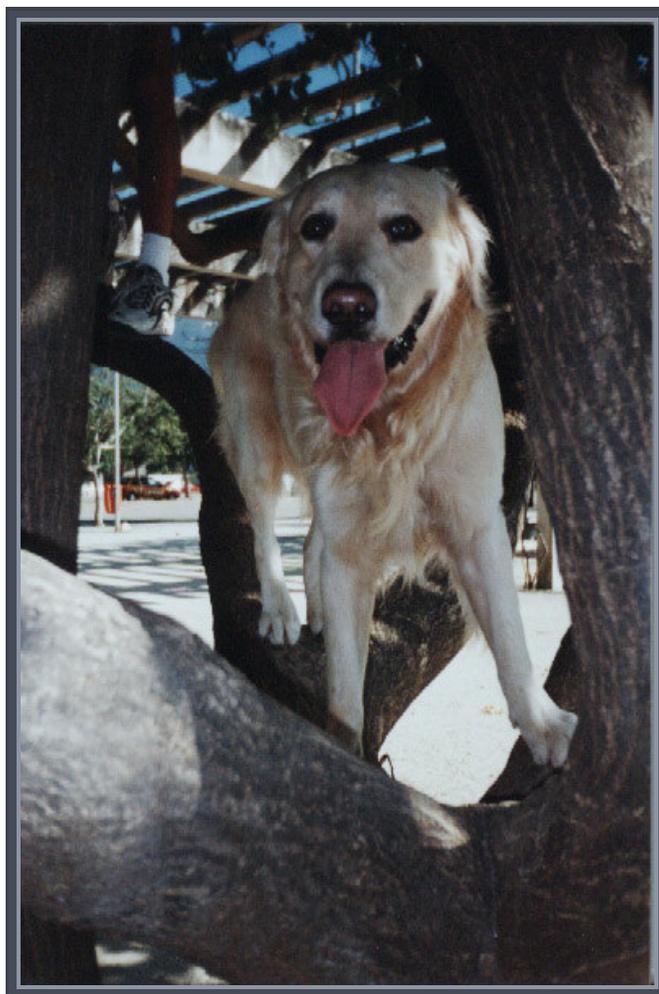


Foto 29: Pike na árvore

Alguns alunos cadeirantes manifestaram o desejo de saírem de suas cadeiras e as professoras os auxiliaram. Demonstraram grande afinidade, carinho e satisfação nessa interação com o animal. Durante o passeio, além dos registros fotográficos, os alunos realizaram uma entrevista com o dono do cachorro, utilizando um gravador portátil. Fizeram várias perguntas sobre a vida do e com o cachorro, histórico, características da raça, etc. Terminado o tempo disponível para o encontro, voltamos à escola fazendo uso de um outro caminho mas, ainda assim, enfrentamos novamente dificuldades com os obstáculos e barreiras arquitetônicas que dificultam a locomoção das cadeiras pelas ruas e calçadas. Ao chegarmos à escola, como já havia terminado o tempo da oficina, nos despedimos até o próximo encontro.

No encontro seguinte, levamos todas as fotos reveladas e ampliadas, para que pudéssemos observar e analisar os resultados. O grupo estava bastante ansioso e, como era grande a quantidade de material, fomos colocando as fotos sobre as mesas em etapas, de forma que todos pudessem observá-las, manuseá-las e tecer comentários. Todos demonstraram grande interesse em observar os resultados. Alguns procuravam identificar as fotos que haviam produzido e outros chamavam atenção do grupo para aquelas onde apareciam como modelo. Informalmente, rememoramos o que havia acontecido durante a atividade de produção do ensaio fotográfico com o cachorro.

Resgatamos para análise o comentário de um dos alunos sobre uma das fotos que mais lhe chamaram a atenção. Nesse depoimento, informalmente, são levantadas importantes questões que envolvem a constituição da imagem e do ato fotográfico. Após observar atentamente o depoimento de sua professora, que tentou invocar a fotografia abaixo como prova de um fato que alegava ter acontecido durante o passeio, o aluno contra-argumenta com extrema propriedade. Podemos acompanhar sua reflexão no diálogo transcrito, a seguir:



Foto 30: Pike, Claudia, Edmundo e alunos na Lagoa Rodrigo de Freitas

- Ana:** O que vocês acharam do passeio? Quero saber...
(pesquisadora) Gostou Paulo?
- Paulo:** Sim
- Sergio:** Só a Claudia que ficou com medo.
- Ana:** Quem?
- Sergio:** A Claudia (professora).
- Ana:** A Claudia ficou com medo, é...?

Todos riram.

- Sergio:** É...
- Claudia:** Mais ou menos...
- Ana:** Eu estou achando que a Claudia, depois de um tempo, não ficou mais com medo não...
- Rui:** ... (protesta murmurando sons)
- Claudia:** Taí a foto, direitinho!
- Ana:** Tem a foto pra provar?
- Claudia:** Prova que eu não tive medo.
- Rui:** ... (protesta murmurando)
- Paulo:** Ruim!!...(dando gargalhadas)
- Rui:** A foto não prova nada...
- Ana:** A foto não prova nada, é?
- Rui:** É!!
- Ana:** Por que a foto não prova nada?

Rui aponta a foto onde Claudia aparece afagando o cachorro e tenta se explicar, mostrando que faltava um pedaço da foto para continuar contando a história que tinha acontecido antes daquele registro.

- Ana:** - Ah... porque ela pegou só um pedacinho, e lá na hora que ela estava tentando ir sem coragem a foto não pegou... (risadas)
- Ana:** - Quer dizer que a foto não prova nada?
- Rui:** - Não. (risadas)

A observação feita por Rui coloca em discussão o realismo da imagem fotográfica. A tentativa de argumentação da professora, que tenta se referir à foto como prova de uma situação, que ela diz ter acontecido, é refutada pelo aluno. Ele pondera que é preciso relembrar o tempo passado-presente-futuro do ato fotográfico, e que não é suficiente se apropriar de um único instante, congelado na fotografia, para provar que o fato realmente aconteceu.

A interpretação descontextualizada da foto, tomada como fragmento e prova do vivido, não corresponde à experiência testemunhada pelo grupo. A foto mostra somente o final do processo de aproximação da professora em relação ao cachorro, que inicialmente foi difícil, pois ela demonstrou receio e medo do animal. Percebendo a tentativa da professora de brincar com a situação, de usar a foto como prova de algo que não havia acontecido, ele protesta. Por sua vez, seu protesto nos ajuda a levantar algumas considerações mais gerais sobre as características da fotografia e do ato fotográfico.

Como um observador atento e sensível, o aluno observa a fotografia e vai reconstituindo a história. Não se deixa levar por aquilo que é superficial e imediatamente revelado na imagem. Ao contrário, nela penetra com um olhar atento e sensível, buscando dialogar com aquilo que lhe é (re)apresentado, com o que decorreu antes, durante e depois do registro. No diálogo estabelecido com o grupo, levantamos alguns aspectos importantes que nos levam à compreensão de que a fotografia não é um instrumento neutro de representação da realidade, mas uma imagem visual aberta a múltiplos olhares e interpretações. A formação e o exercício desse olhar atento, inteligente e sensível sobre as diferentes imagens, às quais estamos ininterruptamente submetidos no mundo contemporâneo, é um dos objetivos da “*Oficina de Photos&Graphias*”.

A experiência do ato fotográfico é um processo que envolve o momento anterior e posterior ao registro. Ao observarmos uma fotografia, somos convidados a percorrer a imagem e estabelecer um diálogo, que envolve o tempo passado, presente e futuro ao momento do registro, propriamente dito. Como testemunha do processo de registro da foto que foi analisada pelo grupo, o aluno Rui pode argumentar e buscar uma outra interpretação e sentido para a foto em destaque.

Outro aspecto importante a ressaltar desse diálogo é o comentário do aluno que, com ênfase, assinala o fato de somente a professora ter ficado com medo do cachorro. Desde o momento do planejamento do passeio, a professora já havia explicitado sua limitação em relação à convivência com cachorros. Confessou seu medo para o grupo, assumindo uma posição

diferente da dos demais. Isso foi resgatado pelo aluno com certo humor, e ele faz questão de reafirmar a diferença do comportamento da professora diante do comportamento dos outros. Reconhecer a diferença, os limites, a fragilidade da professora diante dessa situação é uma forma de colocar em questão seus próprios medos e os medos que também são vividos, sentidos e manifestados pelos adultos. O aluno procura deixar em evidência no grupo que também a professora, um ser adulto, tem medo. Isso provoca um estranhamento inicial nos alunos, que se manifesta pelo riso e pelos comentários irônicos em relação à professora. Ao mesmo tempo, coloca em evidência a fragilidade do adulto que, como qualquer ser humano, tem seus medos, suas limitações e incapacidades. De certa forma, com seu comentário, o aluno Sergio diz indiretamente que, como ele ou qualquer outra criança ou jovem, a professora tem medo, sente-se ameaçada em diferentes situações e pode manifestar suas emoções e sentimentos de forma direta e visível ou pode tentar esconder, dissimular ou sequer reconhecê-los.

5.2

Eu no lugar do outro

Outros comentários surgiram no grupo enquanto observavam as fotografias produzidas na oficina-passeio realizada na Lagoa. Dentre eles, destacamos o diálogo iniciado pelas alunas da escola regular, que será transcrito e analisado a seguir. Manuseando as fotografias, elas rememoraram e relataram para o grupo a experiência acontecida durante o trajeto de retorno à escola. No final do passeio, como um dos alunos cadeirantes retornou da Lagoa direto para casa, sua cadeira de rodas ficou desocupada e elas a conduziram pelo caminho de volta.

Relembrando os acontecimentos que envolveram este percurso, iniciaram o diálogo e relataram a experiência de ser conduzido e conduzir uma cadeira de rodas pelas ruas. Como encontraram a cadeira de rodas disponível, elas cederam ao desejo e à curiosidade de vivenciar pessoalmente a experiência de ocupá-la. Em rodízio, as alunas passam a ocupar, uma de cada vez, o lugar do outro, do aluno com deficiência física. Rememorando esse episódio, as alunas iniciam o diálogo transcrito a seguir:

- Alcione:** Eu, a Carina e a Elisangela sentamos na cadeira na hora de voltar.
- Carina:** Eu sentei mais na cadeira do que ela, né?... Aí todo mundo tava olhando pra mim... Assim, um olhar diferente, todo mundo dando tchau... Assim, um gesto de carinho, mas tinha uns que olhavam com olhar de pena, sabe? Aí, né?... no final aqui, o guarda...
- Alcione:** O guarda parou o trânsito... tinha umas três bicicletas na frente, aí eu fui passando e as bicicletas deram passagem pra cadeira passar
- Sergio:** Eu empurrei a Elisangela
- Ana:** E o guarda fez o que?
- Alcione:** O guarda parou o trânsito pra eu passar com a cadeira, só que a cadeira prendeu...
- Elisangela:** Eu fazia força e nada da cadeira sair, e homem da bicicleta tentando ajudar, e nada da cadeira sair, e o guarda foi lá e não fez nada, só ficou parado olhando. E o carinha ajudando, e nada, e eu tentando tirar, e nada. Aí, de repente, vai ela com a perninha e tira a cadeira... (risadas).
- Carina:** Todo mundo olhando...
- Sergio:** Aí o homem falou: ela é doente?
- Alcione:** Quando chegou aqui neste posto, tinha um moço pra atravessar também, aí ele parou assim, “né”? E perguntou: ela é doente ? E eu: ãh... ? Ela é doente? E eu: ãh... ? Ela é doente? E eu: é. Aí quando a gente atravessou o sinal e a cadeira chegou do outro lado, ela levantou e saiu andando...na frente do cara. O cara olhou assim pra ela, ficou olhando ela andando... com a maior cara de assustado.
- Ana:** Que idéia que vocês tiveram... Por que vocês quiseram...?
- Carina:** Não, porque a gente queria ter este dado. Como é que é? Será que é confortável ou será que é desagradável? Porque ficar direto na cadeira de rodas... Será que não dói as costas, a bunda...? Porque eu moro lá em Pilares, eu vindo de lá aqui dói a bunda, as coxas... imagine eles !! Aí eu falei: vamos experimen-

tar um pouco, já que a gente tá com a cadeira de rodas vazia, né? Aí eu resolvi e ela andou um pouquinho. Eu falei, assim: É uma sensação horrível, parece que a gente tá preso, sei lá...

Ana: É, mas a gente se habitua, não é?

Rui intervém murmurando...

Elisangela: É o que eu estava falando pra ela. O bom é que eles se acostumam, já se acostumaram, porque se não fosse pra a gente se acostumar seria horrível... Agora, por exemplo, se fosse pra usar a cadeira agora ia ser horrível pra eles começar agora...

Ana : O problema é que tem uma diferença, né? Quando você nunca usou e quando você está habituado a usar daquela forma. Você vai achar estranho justamente o inverso. O Rui disse que tem dor quando ele fica em pé, não foi, Rui?

Rui: Quando eu fico em pé muito tempo...

Elisangela: E a gente já é quando fica sentado muito tempo...

Rui murmura e concorda o tempo todo.

Ana: É, justamente porque nosso corpo vai se adaptando, se modelando praquilo que é o hábito de ser usado. Por exemplo, quem não faz muita ginástica, o músculo vai atrofiando e ficando fraquinho, não consegue ter mobilidade...

Rui murmura sem ser compreendido.

Rosenir: Ele não faz ginástica...

Ana: Não? Mas quando você fazia você não se sentia mais confortável na cadeira. Ou você não vê diferença?

Ana: Sabrina, você não está fazendo fisioterapia?

Sabrina afirma que sim com a cabeça.

- Ana:** Faz. Até hoje você faz. Isso não te faz ficar mais confortável, com as pernas, se sentindo bem, mais resistente, com mais ânimo?
- Sabrina:** É.
- Ana:** É importante, não é?
- Sabrina:** É.
- Ana:** Rui, o que você tem pra responder pra elas? Você tem alguma coisa pra colocar pra elas sobre o que falaram? Elas nunca tinham sentado...
- Elisangela:** Sentado, já acho que tinha. Mas andado muito assim, não.
- Rui:** É cômodo.
- Ana:** É cômodo porque, na verdade, te ajuda a se mexer, né? Se não fosse a cadeira, você ia ficar parado sempre no mesmo lugar. Bom seria se tivesse aquela cadeira com motorzinho, não é? Vocês já viram aquilo? Só que aqui neste país é tão caro que ninguém pode ter, né?
- Rui:** Eu não quero.
- Ana:** Você não quer aquela?
- Rui:** Não. Eu vou ...(não compreendido pelos presentes)
- Ana:** Você vai comprar?
- Rui:** Eu vou... (também não compreendido pelos presentes)
- Claudia:** Você vai ganhar?
- Rui:** Andar.
- Rosenir:** Ele falou que vai andar.
- Ana:** Você vai andar sem a cadeira?
- Rui:** É.
- Ana:** Ah, tá... Então você acha que aquele motorzinho ali não precisa? Mas você anda um pouquinho sem a cadeira, né?
- Rui:** Mas dói a perna.
- Ana:** Dói quando você fica muito tempo em pé, né, Rui?
- Rui:** É.

Ana: Então vamos ver as outras fotos agora? Tenho uma proposta para fazer: vamos colocar todas as fotos aqui?

Na simbólica troca de lugares proposta pelas alunas, percebemos a configuração de um espaço metafórico de compreensão do sujeito a partir do outro. A experiência vivida oferece uma oportunidade outra de aproximação e compreensão da experiência do outro e, ao mesmo tempo, abre uma nova perspectiva de reflexão e compreensão de sua própria condição, de suas possibilidades e limitações. Nesta tensão entre o eu e o outro, cria-se uma relação alteritária e dialógica que contribui para a resignificação da experiência cotidiana e para uma percepção/ação mais ética e sensível perante a experiência do outro e de sua própria vida,

O depoimento do aluno Rui, que necessita da cadeira de rodas para sua locomoção, nos leva ao encontro do pensamento de Vygotsky e de sua tese sobre a compensação da deficiência. Segundo o autor, “a vida psíquica do homem tende, como o personagem criado por um bom dramaturgo, a seu V ato.” (Adler, citado por Vygotsky, 1997, p. 45) Podemos afirmar que Rui trabalha esta dimensão do *V ato*, na medida em que impulsiona seu pensamento na perspectiva de alcançar algo que ainda está por vir. Não se contenta com aquilo que já alcançou, que lhe é pré-destinado, mas explora e planeja seus atos prospectivamente, na busca de conseguir alcançar resultados ainda não conquistados.

Este futuro não está pré-determinado, pré-definido, mas é encarado por Rui como um porvir, que poderá surpreender e trazer transformações significativas sobre a condição do presente e do passado. Este comportamento impulsiona Rui a olhar de uma outra forma para a sua própria condição, que é a de ser uma pessoa com deficiência, cujas seqüelas de paralisia cerebral impedem sua locomoção sem auxílio, dificultam sua oralização e coordenação motora, e ocasionam outros tipos de comprometimento físico.

Rui enfrenta cotidianamente o estigma social de ser uma pessoa com deficiência, mas se recusa a ocupar uma posição acomodada e resignada ao que, preconceituosamente, a sociedade, na maioria das vezes, espera de um *deficiente*. Sua deficiência, condição aparentemente imutável, funciona como uma força motriz que gera energia e contribui para seu desenvolvimento e superação de limites e preconceitos.

5.3 Eu e o outro no registro do porvir

A fotografia trazida na seqüência foi produzida logo após o término do diálogo transcrito acima, onde as alunas relataram a experiência de serem conduzidas sentadas numa cadeira de rodas. Após o grupo ter observado todas as imagens produzidas no passeio, iniciamos a arrumação da sala e do material utilizado na oficina. Já no final do encontro, espontaneamente, a dupla de alunos *Rui e Elisangela* resolveu posar para uma fotografia, só que trocando de lugar entre eles. Com auxílio, apoiando-se nos braços da cadeira de rodas, Rui levantou-se e posicionou-se de pé, ocupando a posição de quem a conduz, de pé. Por sua vez, Elisangela senta na cadeira de rodas e faz uma pose para a “colega-fotógrafa” registrar.



Foto 31: Elisangela na cadeira de rodas e Rui.

Na foto, os alunos ocupam lugares contrários e experimentam a situação inversa ao que exige sua real condição física para locomoção. O aluno que necessita da cadeira de rodas parece que a conduz, enquanto que sua amiga, sem deficiência física, aparentemente se deixa conduzir. A imagem de Rui, de pé, parece anunciar um porvir que ele próprio traz como previsão, no diálogo, quando afirma: “eu vou andar.” Tanto na imagem como em suas palavras identificamos seu desejo de transformação de uma condição que não é por ele percebida como imutável. Sua limitação física não impede ou condiciona seus desejos e aspirações, nem a percepção de um inacabamento que convida e instiga transformações e ações.

Explicitamente, na foto, assume um outro lugar diferente daquele que é esperado e, metaforicamente, parece dizer que sua condição aparente não é capaz de revelar o que ainda está por vir. Ao posarem, trocando os lugares pré-estabelecidos, os alunos colocam em questão, simbolicamente, a visão que temos sobre a pessoa com alguma deficiência e o que, normalmente, dele é esperado socialmente: resignação e aceitação. A afirmativa de Rui deixa em aberto seu próprio porvir e parece encontrar eco nas palavras de Bakhtin, ao afirmar: “Se eu mesmo sou um ser acabado e se o acontecimento é algo acabado, não posso nem viver nem agir: para viver, devo estar inacabado, aberto para mim mesmo - pelo menos no que constitui o essencial da minha vida -, devo ser para mim um valor ainda por vir, devo não coincidir com a minha própria atualidade”. (Bakhtin, 2000, p.33).

Este pensamento está presente na experiência de Rui e fica explícito, não só quando dialoga com palavras e imagens, mas também quando se depara com diferentes desafios e barreiras na sua experiência de vida cotidiana. Apesar da consciência de sua condição, o aluno não assume uma posição submissa ou paralisante em relação às suas limitações físicas ou dificuldades adaptativas e luta para transformar em desafio aquilo que, inicialmente, poderia ser visto como uma condição incapacitante e impedor de diferentes ações. Rui procura superar sua deficiência construindo, objetivamente e subjetivamente, uma força de resistência ao que pode paralisar ou inibir sua reação e poder de compensação.

Ao comentar sobre essa capacidade de superação da pessoa com deficiência, Vygotsky assinala que: “o mais importante é que, junto com a deficiência orgânica estão dadas as forças, as tendências, as aspirações a superação dos obstáculos.” (Vygotsky, 1997, p.15). O autor aponta para o duplo papel que a deficiência desempenha no processo de desenvolvimento e da formação da personalidade da criança, uma vez que, ao mesmo tempo em que a deficiência traz uma limitação, cria dificuldades, ela também estimula sua superação. Segundo Vygotsky,

“toda deficiência cria os estímulos para elaborar uma compensação. Por isso, o estudo dinâmico da criança deficiente não pode limitar-se a determinar o nível e a gravidade da sua incapacidade, mas deve incluir, obrigatoriamente a consideração dos processos compensatórios, quer dizer, substitutivos, sobreestruturados e niveladores, no desenvolvimento e na conduta da criança.” (idem, p.14)

Essa capacidade de superação pode ser observada claramente no processo vivenciado ao longo da oficina pelo aluno Rui. O desejo de criar recursos e adaptações que viabilizam uma maior autonomia no manuseio das câmeras fotográficas, pelos alunos com deficiência motora, orientou todo trabalho de pesquisa-intervenção. Juntos, alunos, professores, dinamizador/pesquisador e colaboradores, nos dedicamos a investigar os recursos que poderiam ser acoplados às câmeras tradicionais com o objetivo de facilitar a sustentação e o manuseio de seus mecanismos básicos de acionamento pelos alunos com dificuldades na coordenação motora. O contexto da oficina se caracterizou como um meio estimulante para que todo o grupo buscasse encontrar alternativas que pudessem auxiliar cada um dos participantes a superar suas diferentes dificuldades e limitações. Desafiado pelo grupo e, ao mesmo tempo, sendo continuamente reconhecido e valorizado como alguém que é capaz de produzir belas imagens, Rui encontrou no espaço da oficina um ambiente favorável para o desenvolvimento de seu processo de produção artística, de conhecimento e interação com o grupo. De acordo com Vygotsky (idem, p.108), “a necessidade de vencer, de superar um obstáculo provoca uma acentuação da energia e da força.” No caso desse aluno, o desafio foi proposto a partir da experiência do ato fotográfico.



Foto 32: Rui fotografando com câmera Polaroid

Rui, aluno da escola especial, desde os primeiros encontros na oficina, demonstrou grande interesse em buscar sua independência como fotógrafo. Já no segundo dia de trabalho, levou para a escola uma câmera *Polaroid*, sem que ninguém tivesse solicitado anteriormente. Diferentemente de outros colegas do grupo, que nunca tinham usado uma câmera fotográfica, ou seja, nunca tinham desempenhado o papel de fotógrafos, este aluno já demonstrava grande intimidade com a experiência do ato fotográfico compartilhado. Como podemos observar na foto abaixo, ele solicitava auxílio para a sustentação e o acionamento do disparador da máquina. Neste início, precisava do auxílio de alguém que pudesse segurar a câmera, mas ele próprio dirigia a cena, empurrando com uma das mãos e apontando o obturador da câmera para o ângulo desejado. A pessoa que o ajudava ficava encarregada apenas de pressionar o botão no momento que ele determinava.

Ao longo da oficina, exploramos com ele outros recursos, como o disparador manual e automático, o tripé para apoio da câmera, e, aos poucos, esse aluno foi conseguindo conhecer melhor este instrumento técnico e suas possibilidades adaptativas.

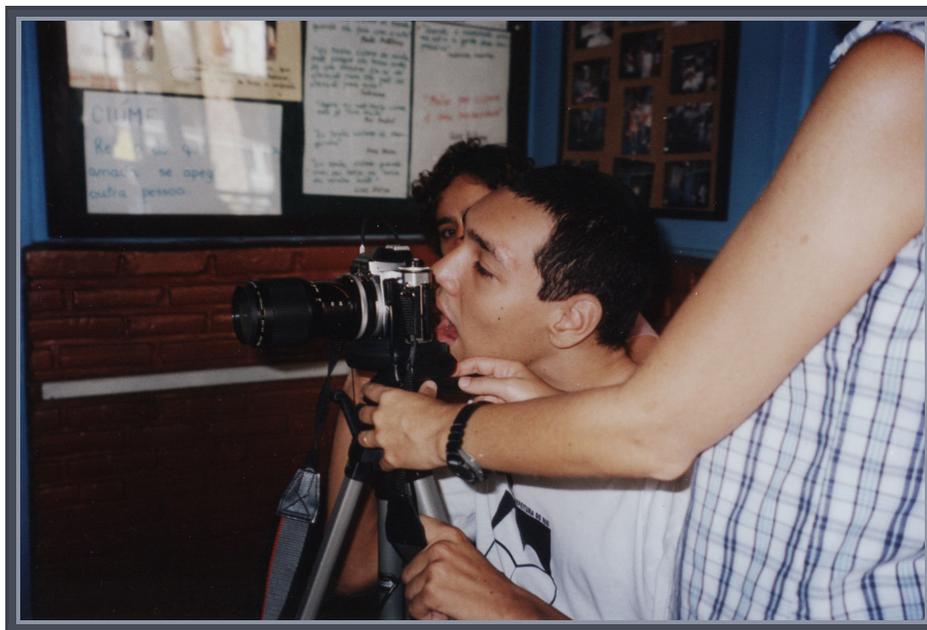


Foto 33: Rui fotografando e usando tripé.

Durante a primeira visita que fez ao grupo da oficina, o fotógrafo Jochen Dietrich, após ter conversado com Rui e observado suas limitações e possibilidades motoras, sugeriu-lhe uma possível alternativa: virar a câmera e utilizar somente uma das mãos, tanto para segurá-la, como para acioná-la. Naquele dia, Rui não tinha levado sua câmera para a oficina, mas aceitou a sugestão. Na semana seguinte, chegou com um sorriso aberto, já com sua máquina fotográfica em mãos e demonstrando grande ansiedade para mostrar ao grupo sua nova conquista.

A partir da simples adaptação sugerida pelo fotógrafo, Rui pesquisou uma forma de movimentar somente a mão e o braço esquerdos, que são menos comprometidos motoramente, para a realização da fotografia. Com este simples ato de virar a câmera ao contrário, Rui passou a conquistar o domínio no manuseio independente da câmera fotográfica.

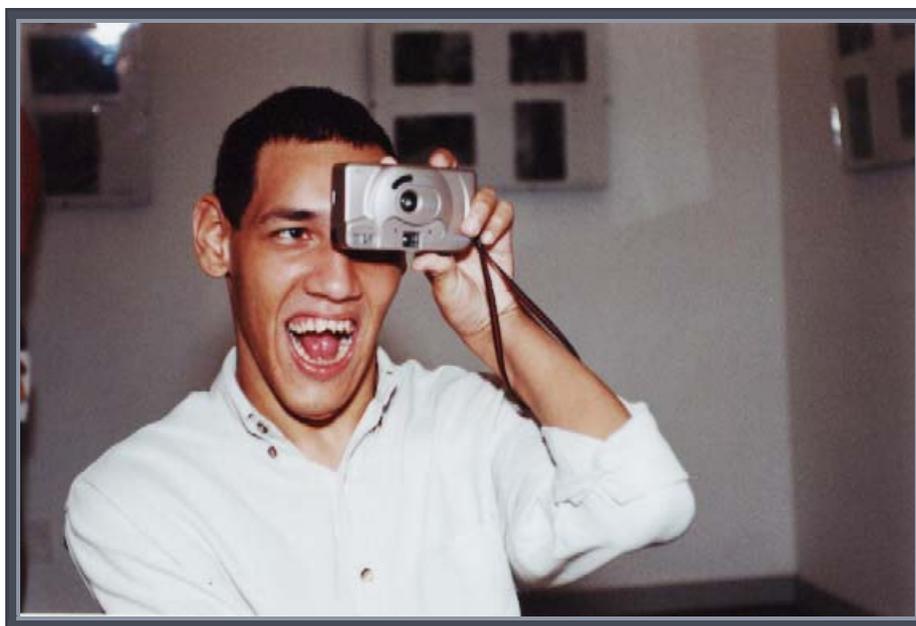


Foto 34: Rui fotografando com a câmera invertida

O que antes era realizado somente com auxílio passou, desde então, a ser executado de forma autônoma, com extrema maestria. Seu olhar fotográfico - olhar de artista-fotógrafo que observa, seleciona e capta com inteligência e sensibilidade a imagem que deseja recortar da realidade - está cada vez mais aguçado e interessado em dominar tecnicamente este recurso. A

partir daí, Rui dedicou-se a explorar a linguagem fotográfica com enorme satisfação e dedicação.

As interações estabelecidas entre o aluno, o grupo da oficina e o contexto social que os envolve contribuiu para a vivência do ato fotográfico como um processo que desencadeou aprendizado e desenvolvimento. Para Vygotsky, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e movimenta vários processos desse desenvolvimento. Esses processos, por sua vez, somente acontecem devido ao aprendizado. No decorrer da oficina, Rui foi desafiado a fotografar de uma outra forma, diferente daquela que estava habituado a realizar com a ajuda de outra pessoa. Considerando não apenas o *nível de desenvolvimento real*, ou seja, o fato de que Rui era capaz de fotografar com a ajuda de outras pessoas, as atividades propostas na oficina procuraram atuar no *nível de desenvolvimento proximal*, estimulando-o no sentido de poder funcionar autonomamente como fotógrafo, encarando o desafio que, anteriormente, somente conseguia realizar com alguma colaboração.

Na seqüência das fotos abaixo, podemos acompanhar este processo, que foi compartilhado com alegria pelo grupo e por aqueles que, em diferentes momentos, interagiram com ele e contribuíram de diversas formas para essa conquista



Foto 35: Rui fotografando Melize



Foto 36:Palmeiras do Jardim Botânico



Foto 37: Árvores e palmeiras do Jardim Botânico



Foto 38: Vista do chafariz no Jardim Botânico

5.4

A experiência do tempo da foto e na foto.

Dentre as diversas questões que surgem para o grupo, ao longo da participação na *Oficina de Photos&Graphias*, destacamos a forma com que o aluno Rui foi construindo um projeto de pesquisa pessoal no campo da linguagem fotográfica. Superado o desafio de adaptação do manuseio da câmara, Rui vai se deparando com novas questões, mais relacionadas à própria linguagem e a seu processo de criação/produção artística. A seguir, delimitamos como foco de análise a forma como esse aluno se aproxima e coloca em discussão para o grupo a experiência do tempo e com o tempo, a partir do ato fotográfico.

Desde os primeiros encontros, quando começamos a explorar o contato dos alunos com as câmeras, observamos que Rui precisava de um tempo maior do que aquele usualmente empregado pelas pessoas sem dificuldades motoras para posicionar a câmara, pesquisar o ângulo

e o momento adequado de tomada da imagem. Para esse aluno, a experiência do ato fotográfico se dava lentamente, não só devido à maneira pouco convencional de se relacionar com o instrumento técnico, mas também pela forma atenta, sensível e crítica com que vivia a experiência do tempo anterior ao registro da imagem.

Inicialmente, sua experiência com o ato fotográfico se dava de forma muito particular, ao longo de um largo tempo, diferente daquele que normalmente é previsto, quando o fotógrafo utiliza uma câmera automática. Ao ocupar o papel de fotógrafo, Rui convidava o modelo a uma outra experiência com o tempo. A lentidão de seus movimentos acarretava uma vagarosa construção e vivência do ato fotográfico. Isso exigia do modelo um tempo de pose maior, onde seus movimentos precisavam ser controlados, e seu corpo, fixo numa só posição, deveria permanecer à espera do momento do “clic” e da liberação da pose pelo fotógrafo.

Nessa relação estabelecida entre fotógrafo-modelo, entre eu-outro, percebemos as diferentes formas de experiência do tempo, do tempo rítmico-corporal e do tempo do ato necessário para a ação proposta. Nesse entrecruzamento do tempo, Rui-fotógrafo, de certa forma, convida o outro-modelo a entrar e viver a experiência de seu próprio tempo, mais lento, que, muitas vezes, é interrompido e exige a repetição da ação já iniciada, exige a retomada da pose e o recomeço do ato fotográfico. O eu-fotógrafo e o outro-modelo são colocados num cenário de negociação de suas relações com o tempo e espaço, parâmetros básicos da experiência de vida humana. No ato fotográfico, ocorre essa possibilidade de se colocar dentro do tempo do outro, experimentando uma forma diversa de relação com o tempo e com espaço, a partir do outro.

No início de seu trabalho na oficina, quando Rui solicitava uma pose do grupo para produzir sua foto, o convite parecia nos transportar no tempo e nos levar ao encontro da antiga experiência desencadeada entre fotógrafo e modelo, quando os recursos técnicos ainda eram rudimentares. Em 1841, quando os primeiros retratos foram realizados pelo processo de daguerreotipia, graças ao descobrimento de processos químicos mais aprimorados, ao aumento da sensibilidade das chapas e à criação de objetivas mais luminosas, o tempo necessário para a realização de todo o processo era longo. Os estúdios fotográficos contavam com “aparelhos de pose” (Kubrusly, 1983, p.37), que facilitavam a imobilidade do modelo necessária para a realização do registro. Esses aparelhos eram cadeiras especiais adaptadas, pinças e suportes que seguravam e mantinham a cabeça imóvel por vários minutos. Ao modelo era exigido o controle de seus movimentos, a fixação de uma pose compenetrada e rígida.

Segundo Walter Benjamin (1987, p.96), devido aos limites técnicos, o modelo era levado “a viver não ao sabor do instante, mas dentro dele; durante a longa duração da pose, eles por assim dizer cresciam dentro da imagem.” Da mesma forma, ao compartilharmos o ato fotográfico com o aluno Rui, somos convidados a experimentar esse tempo longo do registro e o tempo de espera na pose estática. Mesmo utilizando o recurso técnico da câmera portátil automática, seu tempo é outro, e nos leva a desconstruir o tempo automatizado e instantâneo de vivência do ato e da pose, que podemos tomar como tradução da forma como se desenvolve a experiência humana, no mundo contemporâneo.

Na relação entre fotógrafo-modelo, podemos, de certa forma, entrar e viver dentro da experiência do outro, conhecendo o seu ritmo e também re-conhecendo o nosso próprio, ampliando assim as possibilidades de compreensão desse outro, que tem características e necessidades semelhantes e distintas das nossas. Ao aproximarmos-nos desse outro, podemos conhecê-lo melhor e, também a nós mesmos, buscando novas formas de relação e inserção no meio que nos cerca.

5.5

Poses e flagrantes: a visão entre eu e o outro

Na continuidade do trabalho de Rui, observamos que as relações estabelecidas no grupo contribuíram como desafio, não só para o grupo, como também para o aprofundamento de seus próprios questionamentos. Depois de algum tempo, Rui passou a pesquisar alternativas que o levassem a manusear a câmera de forma mais rápida e sutil, de modo a poder flagrar seus modelos, ao invés de solicitar-lhes uma pose.

Nesse jogo, onde o fotógrafo procura flagrar o outro, e este, por sua vez, procura fugir do flagrante, protegendo-se de ver sua imagem roubada sem qualquer tipo de negociação, o grupo estabelece uma relação lúdica entre fotografar e ser fotografado, que o leva a pensar sobre o controle da própria imagem e o controle do outro.

O investimento pessoal de Rui e seu projeto de produção de flagrantes repercutiram no grupo e, em diferentes momentos, os alunos destacam essa característica de Rui como um

traço marcante de sua trajetória e personalidade. As fotos abaixo, seguidas do diálogo transcrito, apresentam essa questão:



Foto 39: Flagrante da Ana Lucia e Sergio



Foto 40: Flagrante da Carina



Foto 41: Flagrante da Carina e Alciete

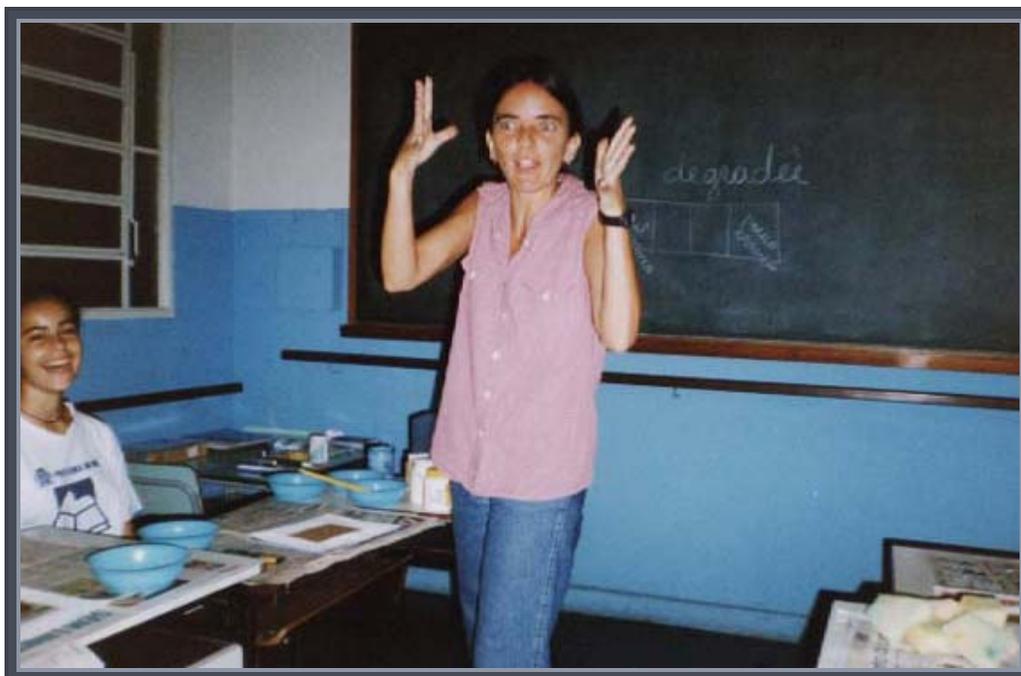


Foto 42: Flagrante da pesquisadora

- Ana:** E o Rui? Quem tem coisas pra falar do Rui André?
- Elisangela:** O Sergio... o Sergio é a sombra do Rui!
- Melize:** Bagunceiro...
- Elisangela:** Éééé... bagunceiro!!
- Sergio:** Baba muito...
- Melize:** É bagunceiro e gosta de pegar todo mundo distraído!
- Elisangela:** Isso é um defeito!
- Ana:** Ah, você acha um defeito ele gostar de pegar todo mundo distraído?
- Elisangela:** Ele já pegou a Melize dormindo, já pegou eu espreguiçando... (risadas)
- Ana:** E aí?... Vocês não gostam?
- Melize:** Não, fica feio...
- Alciete:** E ela só gosta de sair bonitinha na foto!
- Melize:** Normal, eu já sou feia... Imagine assim...
- Ana:** Que é isso?! Garanto que tem gente que não te acha assim como você está se achando não.
- Sergio:** Entra em crise...
- Ana:** Ah... às vezes o Rui entra em crise. E às vezes ele não obedece, levanta a lateral da cadeira e despenca! (risadas)
- Melize:** Teimoso, teimoso!
- Claudia:** E quase mata a professora!!
- Elisangela:** É desenhista!!
- Sergio:** Tira foto.

No transcorrer da oficina, dedicamos alguns dos encontros ao estudo sobre auto-retratos. Com o objetivo de explorarmos esse tema, utilizamos como material de apoio algumas reproduções de trabalhos de pintores e fotógrafos que criaram alternativas originais para produção de seus auto-retratos. Além do contato com obras e artistas que ocupam lugar de destaque no campo das artes visuais, foram utilizados outros recursos, tais como a exploração do reflexo da auto-imagem no espelho. Em uma das dinâmicas, utilizamos cinco grandes es-

pelhos móveis, emoldurados na vertical e com rodinhas, como recurso de sensibilização. Foram posicionados em diferentes lugares da sala de aula e suas posições eram alteradas conforme o andamento da dinâmica. Um aluno por vez ocupava o lugar central de onde podia ver seu reflexo nos vários espelhos e a partir de vários ângulos. Nessa brincadeira, o aluno em destaque e todos do grupo exploravam ângulos e posições, de onde podiam ser vistos e ver o outro e a si mesmo, sob diferentes pontos de vista. Demonstravam interesse, curiosidade e satisfação nesse jogo de descoberta dos efeitos de distorção e multiplicação da imagem ocasionados pelos diferentes espelhos. Como parte do jogo, ao mesmo tempo em que exploravam a imagem refletida, um aluno por vez ocupava o lugar de destaque diante do grupo. Em rodízio, iam ficando na berlinda e, além de o grupo pesquisar a imagem refletida do aluno em destaque, passava também a comentar como viam esse colega, quais características eram marcantes em sua imagem e personalidade. Assim, foram construindo o diálogo transcrito acima.

As características trazidas pelo grupo colocam em discussão o comportamento do Rui-fotógrafo e destacam o incômodo causado pelo fato de ele flagrar seus modelos em fotografias não posadas. As fotos roubadas de Rui traziam imagens do outro que foram construídas sem a negociação prévia e consciente entre fotógrafo-modelo. O momento anterior à tomada do retrato passa a ser controlado pelo Rui-fotógrafo, que submete o outro retratado ao seu olhar. Inicialmente, esse jogo fotográfico envolvendo o captar-esconder a imagem causou estranhamento e incômodo ao grupo. Na maioria das vezes, os alunos reclamavam de terem sido fotografados e de não terem gostado do resultado da imagem captada naquele flagrante. Aos poucos, passaram a entrar ludicamente na proposta iniciada por Rui, e procuravam inverter o flagrante, procurando pegá-lo no ato de tomada da imagem, atrapalhando seu registro, virando o rosto ou fugindo da cena de outras formas.

Esse jogo estabelecido pelo grupo e sua reação diante do retrato não posado nos remetem à reflexão sobre a construção da pose na fotografia. Ao analisar a relação entre fotógrafo e modelo, no retrato, Lavelle diz que, “ao posar, o indivíduo internaliza o outro, para o qual ele se mostra. Assim, ele representa a si mesmo supondo-se no olhar de outro e procura se ver a partir desta perspectiva” (Lavelle, 2003, p.29). Ao ser flagrado, o modelo perde o controle dessa experiência e se vê através do um olhar de um outro que, propositalmente, recusa-se a convidar o modelo a participar dessa interação prévia que se dá no momento de construção da pose. Ao observar o resultado, normalmente, o modelo não se reconhece na pose flagrada, que é vista mais como uma caricatura de si mesmo. Ao mesmo tempo, percebe que naquela ima-

gem existe algo de profundamente seu que foi roubado e revelado. Esse estranhamento causado pelo flagrante fotográfico pode ser visto como uma reação à forma autoritária que o flagrante proporciona entre esse Eu e o Outro encarnados na figura do fotógrafo e do modelo. Conseqüentemente, revela o mal-estar causado quando o modelo se vê “aprisionado no olhar de uma alteridade despótica” (Lavelle, 2003, p. 29), que é representada pela ação do fotógrafo.

Os alunos falam sobre essa questão ao reclamarem que Rui “gosta de pegar todo mundo distraído e que a foto fica feia.” A imagem não agrada porque pega o modelo desprevenido, sem defesas, sem máscaras. Essa fotografia mostra aquilo que normalmente está escondido, aquilo que nunca gostaríamos de ver revelado e que só é possível aparecer a partir do olhar de um outro, que está fora e que não parece explicitamente negociar com seu modelo.

Esse fotógrafo-outro, utilizando-se da fotografia, pode aproximar-se do modelo, de seus ângulos ainda não descobertos, evidenciando imperfeições, mostrando um outro olhar e uma imagem que o modelo pode reconhecer como sendo sua ou pode negá-la. O fotógrafo, ao revelar esse outro olhar sobre o modelo, pode provocar nele estranhamento e questionamentos sobre sua auto-imagem e sobre si próprio.

Ao deparar-se com as fotos não posadas, de certa forma, o modelo vai ao encontro de uma imagem não negociada que foge de seu controle e que pode revelar imperfeições e aquilo que ainda não havia sido descoberto. A partir dessa dinâmica, o grupo colocou em discussão o tema da beleza e procuramos questionar os padrões pré-estabelecidos sobre o que é ser belo, como e onde podemos ver beleza. A relativização deste conceito é construída nas diferentes argumentações que se sucedem ao longo de outros diálogos estabelecidos durante a dinâmica com os espelhos. O trecho transcrito abaixo nos ajuda a refletir como alguns alunos constroem esse olhar sobre si mesmo no grupo e a partir do olhar do grupo. Outro aluno é colocado em evidência pelo grupo e passamos a conversar sobre ele:

Ana: Agora vamos para...

Sergio: Alciete...

Ana: Alciete? Então vamos primeiro colocar o espelho para a Alciete dar uma olhada ali. Está dando pra ver? A gente está vendo um outro ângulo dela aqui, olha...vários ângulos da Alciete. Quem tem uma característica da Alciete para falar?

- Sergio:** Gorda.
- Ana:** É cheinha...será que ela come muito? Você come muito, não?
- Alciete:** Mais ou menos...
- Paulo reclama porque Sergio apontou pra ele.
- Ana:** Você não gosta que chamem você de gordinho, Paulo?
- Claudia:** Não, porque ele come muito menos que o Sergio...
- Ana:** Ah, o Sergio fica chamando você de gordinho?
- Paulo:** É. (fez sinal mostrando que ia dar um soco no Sergio)
- Ana:** Você não acha que come muito?
- Paulo:** Não
- Claudia:** Ele é que come muito! (apontando para Sergio)
- Sergio:** Eu como muito.
- Ana:** É que o Sergio tem um pouco de altura demais, então acho que a comida espalha.
- Sergio:** Três cafés eu tomo.
- Ana:** Três cafés??!!
- Sergio:** Lá em casa, ali (apontando em direção à cantina da ABBR) e aqui.
- Ana:** Por que? Tem necessidade?
- Sergio:** Sim
- Claudia:** É uma fome horrível!
- Ana:** Você tem fome, Alciete?
- Alciete:** Agora diminuiu mais.
- Sergio:** Lá em casa eu como sete pães!
- Ana:** Coitada da sua mãe... Quem tem outra característica da Alciete?
- Sergio:** Legal... (Rui concordou com a cabeça)
- Ana:** Por que ela é legal?
- Sergio:** Pra ajudar pessoas.
- Rui:** Tem vergonha...
- Claudia:** Tem vergonha, ela é tímida.

- Ana:** É verdade? Você se acha tímida?
- Alciete:** Sim.
- Claudia:** Ah, então acertou.
- Ana:** É aqui pode discordar também, né? Às vezes, as pessoas acham que a gente é uma coisa e a gente nem é, né?
- Alciete:** Fiquei vermelha!! É... estou me vendo no espelho!
- Paulo reclama de Alciete em relação a Sergio e Rui, falando e apontando para eles.
- Ana:** Quer dizer, Paulo, que você está reclamando que ela só ajuda ao Sergio e ao Rui, é? Está reivindicando... Vamos passar para a irmã. Alcione, a Alciete tem alguma característica que as pessoas reclamam?
- Alcione:** Porque eu sou mais solta e ela é mais na dela, aí o pessoal comenta a diferença que a gente tem.
- Ana:** Mas isso não chega a ser um defeito, é uma característica, né?
- Alcione:** Não.
- Ana:** Agora vamos passar para um menino...
- Claudia:** Paulo, olha aqui o Paulo (risadas)
- Ana:** Cadê o espelho?
- Sergio:** Gordinho!!

Paulo fica muito bravo e dá socos no ar.

- Claudia:** Ele não é gordinho, ele é fofinho!
- Ana:** Vamos ver se você consegue se ver no espelho... É Paulo demais pra um dia só!! Quem tem uma coisa pra falar do Paulo? Como ele é?
- Sergio:** Gordinho...
- Ana:** Você acha que você é gordinho?
- Paulo:** Não. (...)
- Ana:** Alguém quer falar mais alguma coisa? (ainda sobre Paulo).
- Rosenir:** Ele é um pouco tímido!

Alciete: Está todo mundo olhando pra ele e ele está ficando vermelho! Eu estava com vergonha quando todo mundo estava olhando pra mim...

Segundo Lavelle (2003, p.38), ao longo da história do homem, principalmente a partir do Renascimento, percebemos a exaltação da consciência do próprio corpo como fator que demarca o indivíduo e o separa dos outros. A aparência do sujeito, a forma como se veste, seus gestos e seu próprio corpo são manifestações desse sujeito que se expressa socialmente. É o corpo que “estabelece um vínculo entre o interior e o exterior do sujeito, possibilitando os contatos sociais ao mesmo tempo em que preserva a singularidade individual”. Na experiência do ato fotográfico esse corpo é colocado em evidência. O retrato fotográfico materializa a luz que emana desse corpo, fixando em imagem sua representação. A fotografia nos revela uma das formas de apresentação-representação daquilo que não podemos ver por nós mesmos, ou seja, o nosso próprio corpo.

Somente a partir da visão de um outro e dos dados que são percebidos e passados por esse outro é que construímos a imagem de nosso próprio corpo. Necessitamos dessa mediação do outro para a elaboração da noção de como somos, de como é nossa aparência física, nossa exterioridade. A fotografia em alguns momentos pode ocupar esse lugar do outro. Eu-modelo me revelo nesse outro, que é a imagem fotográfica, e é nesse encontro entre o outro e eu que retorno a mim mesmo e me reconheço. Posso ver como os outros me vêem e posso ver a mim mesmo a partir do olhar do outro e para o outro, sob um determinado ângulo, um foco de luz, sob a influência de todos os elementos que constituem a cena fotografada.

O pensamento de Bakhtin (2000), ao analisar a relação entre o autor e o herói, no campo da Literatura, traz contribuições importantes para nosso campo de investigação. Ao discutir como se dá o acontecimento estético, Bakhtin afirma que ele necessita de dois participantes - autor e herói - que não são coincidentes, mas que estão um ao lado do outro compartilhando experiências. Levanta diferentes considerações sobre essa inter-relação autor-herói que extrapolam o campo específico da Literatura e podem nos auxiliar na compreensão, ética e estética, das relações intersubjetivas que acontecem na vida, entre o Eu e Outro, e também no campo da linguagem fotográfica, na experiência do ato fotográfico.

Segundo Bakhtin, existe uma importante particularidade em relação à visão exterior plástico-pictural que se refere “à percepção das fronteiras exteriores que configuram o homem.” Essa percepção está intimamente relacionada à percepção do aspecto físico e à relação

entre o homem e o mundo exterior. Somente na relação com o outro poderemos viver, no plano estético e ético, a experiência de nossa própria existência material delimitada.

Num mundo que me é exterior, o outro se oferece por inteiro à minha visão, enquanto elemento constitutivo deste mundo. A cada instante, vivo distintamente todas as fronteiras do outro, posso captá-lo por inteiro com a visão e o tato; (...)no mundo exterior, o outro se mostra por inteiro à minha frente e minha visão pode esgotá-lo enquanto objeto entre os outros objetos, sem que nada venha ultrapassar o limite de sua configuração, venha romper sua unidade plástico-pictural, visível e tangível.

Não sucede o mesmo com a experiência que tenho de mim que nunca me propiciará uma visão assim, nitidamente delimitada, de minha própria configuração externa. Faltam-me não só os meios de uma percepção efetiva, mas também as noções que permitiriam construir um horizonte onde eu possa figurar por inteiro, sem resíduo, de modo totalmente circunscrito. (Bakhtin, 2000, p.55-56)

Assim, a representação que temos do outro pode corresponder à visão total que dele podemos captar, enquanto que a representação que temos de nós próprios não é dada pela visão efetiva, mas pelo olhar do outro, uma vez que, “o essencial daquilo que constitui a vivência real de mim mesmo permanece além da minha visão exterior” (Bakhtin, 2000, p. 56) e, com isso, a forma como vivencio o Eu do Outro é totalmente diferente da forma como vivencio o meu próprio Eu.

É importante pensar sobre como minha auto-imagem é construída a partir do olhar do outro, não só no aspecto de sua exterioridade como também no de sua interioridade. Minha visão subjetiva é constituída nessa relação com o outro, e a partir do que ele vê, pensa e fala sobre mim. A visão da deficiência é vivida a partir dos valores e parâmetros que são variáveis e dependem da forma como cada sociedade, grupo social, se organiza e se define.

Na fotografia, assim como na vida, o indivíduo vivencia o processo de *tornar-se outro relativamente a si mesmo, ver-se pelos olhos de outro*, e é nesse processo que ele forma sua auto-imagem, auto-estima e identifica seu lugar social.

A bem dizer, na vida, agimos assim, julgando-nos do ponto de vista dos outros, tentando compreender, levar em conta o que é transcendente à nossa própria consciência: assim, levamos em conta o valor conferido ao nosso aspecto em função da impressão que ele pode causar em outrem(...) estamos constantemente à espreita dos reflexos de nossa vida, tais como se manifestam na consciência dos outros, quer se trata de aspectos isolados, quer do todo da nossa vida; chegamos a levar em conta o coeficiente de valor com que a nossa vida se apresenta aos outros, o qual difere profundamente daquele que a acompanha quando a vivemos para nós mesmos, em nós mesmos. (Bakhtin, 2000, p.36).

É de grande importância colocar essas questões em destaque quando tratamos da constituição da subjetividade da pessoa com deficiência, uma vez que o fato de ser visto e categorizado como pessoa com deficiência é uma condição que, em si, já pré-estabelece e define um determinado lugar social para esse sujeito. Quando esse sujeito, por sua vez, vê a si mesmo como alguém que se desvia da norma, reconhecendo-se e apropriando-se dessa condição que lhe é dada por um outro, de ser deficiente, isso influenciará em todos os aspectos de sua vida social, na forma como vivenciará suas experiências subjetivas e de inserção social.

O “excedente de visão” de que nos fala Bakhtin (2000) nos é dado pelo olhar do outro, e é importante para que possamos ver e saber o que é, por princípio, inacessível a nós mesmos. Independentemente de ser uma pessoa com ou sem deficiência - física, sensorial ou mental -, a visão do outro sempre lhe estará dando acabamento, contribuindo ou não para o fortalecimento da percepção positiva ou negativa sobre si mesmo. Nessa interação, percebemos a forma como se desdobra a relação eu-para-mim e eu-para-outro. É essa visão excedente que nos dá acabamento, e é nesse processo de identificação com o outro que constituímos nossa auto-imagem e auto-estima.

A relação entre interioridade e exterioridade, ou seja, a relação entre a forma como ocorre a percepção interna e a imagem externa é intermediada pela reação emotivo-volitiva que o outro tem para com o sujeito. O fato de ele sentir pena, desprezo, carinho, atração, repulsão são aspectos que definem o filtro através do qual esse sujeito é percebido pelo outro. Esse filtro dado pelo outro, que, de forma mais ampla, pode ser considerado como um filtro social, define a visão que o sujeito terá de si mesmo e, ao mesmo tempo, é determinante na configuração de seu status social. Como nos diz Bakhtin (idem, p.50), “é a visão que obterei através desse filtro interno de outra alma, reduzida à categoria de instrumento, que dará vida à minha exterioridade e fará participar do mundo plástico-pictural.”

Ao se pensar nas questões relacionadas ao campo da Educação Especial, é preciso levar em consideração esta perspectiva de análise sobre a constituição da subjetividade da pessoa com deficiência, que se dá a partir do olhar do outro, daquele que é visto como *normal* por não ter uma deficiência física, mental ou sensorial. O contexto social define os parâmetros de controle de comportamento e de aceitação das diferenças e desvios que são ou não são tolerados e, com isso, constrói padrões de classificação e de categorização dos diferentes sujeitos. Ao se desviar deste padrão estipulado pela sociedade, o sujeito passa a ser visto como deficiente, como alguém que não é *normal*. É sob esse olhar, e a partir dele, que a pessoa vai consti-

tuindo sua subjetividade e se depara com diferentes situações na vida, que refletem ou refratam a visão estigmatizante que a sociedade tem sobre a pessoa com alguma deficiência física, mental ou sensorial.

Resgatar a auto-imagem e auto-estima é condição básica para que encontre forças e possa lutar contra a visão preconceituosa que a sociedade tem sobre a pessoa que, de alguma forma, desvia da norma estipulada socialmente. Durante toda a trajetória da *Oficina de Fotos&Graphias* procuramos trabalhar essa questão da superação do estigma da deficiência, da construção de uma auto-imagem positiva, do resgate da auto-estima como forma de fortalecimento do olhar sobre si mesmo e como forma de relativizar e questionar o olhar desse outro, que não consegue ver a pessoa para além da sua deficiência. O olhar estigmatizante toma a pessoa pela deficiência, não consegue procurar outro foco e, com isso, coloca em destaque somente o que falta na pessoa, suas impossibilidades, o que traz de negativo e desviante.

Ao se recusar a aceitar a imagem de si próprio, construída a partir de um olhar estigmatizante e preconceituoso, o sujeito abre outras perspectivas de visão, de construção do diálogo e de interação social que podem contribuir para a superação do estigma da deficiência e para o efetivo reconhecimento social e pessoal de suas potencialidades e de seu valor. É na relação com o outro que o olhar sobre si mesmo é revisto e se refaz, uma vez que, como diz Bakhtin (idem, p. 73): “não posso ser o autor de meu próprio valor assim como não posso pegar-me pelos cabelos e içar-me.”

Ao reconhecer como a percepção da sua deficiência se manifesta na consciência do outro e na sua própria, e entendendo que essa visão está sempre em movimento e é inacabada, a pessoa poderá superar a visão paralisante e negativa sobre sua condição e, ao mesmo tempo, colocar em cheque o olhar do outro.

A última palavra pertencerá sempre à nossa consciência e não à consciência do outro; quanto à nossa consciência, ela nunca dará a si mesma a ordem de seu próprio acabamento. Na vida, depois de vermos a nós mesmos pelos olhos de outro, sempre regressamos a nós mesmos; e o acontecimento último, aquele que parece-nos resumir o todo, realiza-se sempre nas categorias de nossa própria vida (Bakhtin, 2000, p.36).

5.6 Erros e acertos na experiência do ato fotográfico



Foto 43: Alunas fotografando no Jardim Botânico

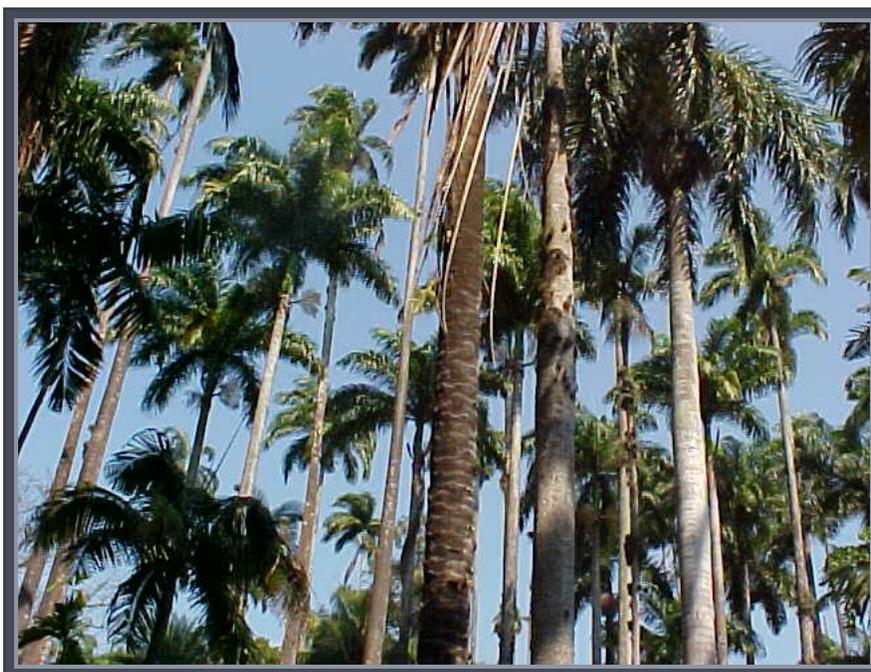


Foto 44: Vista cortada das palmeiras

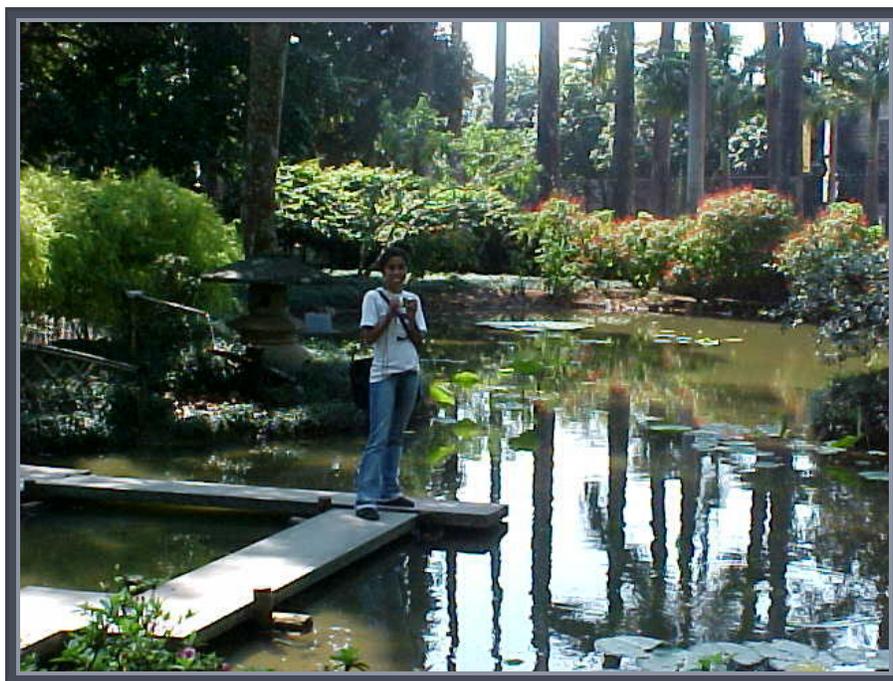


Foto 45: Retrato no jardim japonês

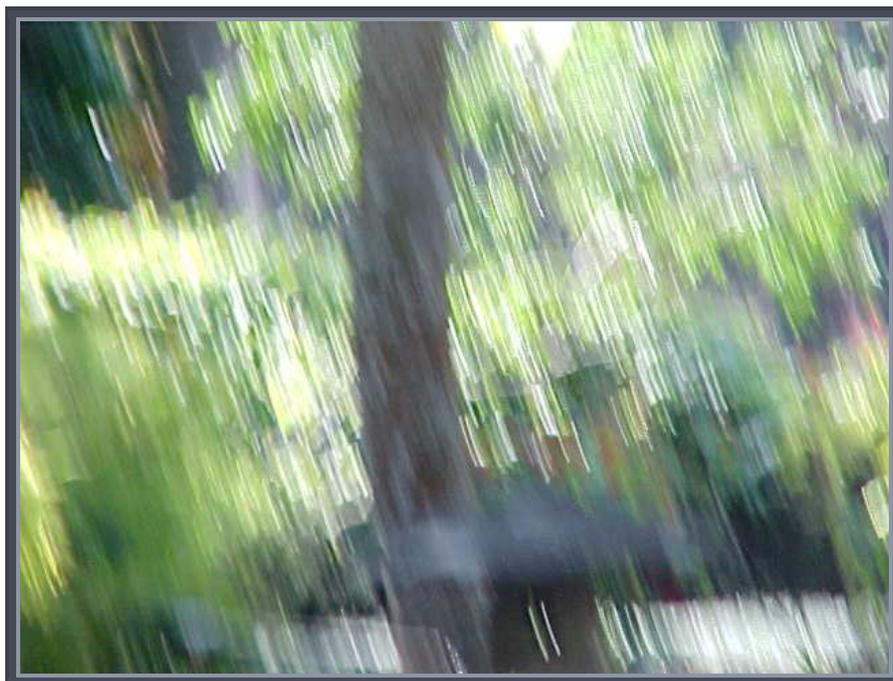


Foto 46: Efeito da câmera em movimento

A seqüência de imagens acima foi produzida no espaço do Jardim Botânico, durante uma oficina-passeio realizada em 2002. O objetivo do passeio era ampliar as experiências e favorecer outras formas de interações do grupo fora do espaço fechado e protegido da escola e no contato direto com a natureza. Para este passeio, não solicitamos a ajuda das mães e os alunos saíram acompanhados por: duas professoras da escola especial, a pesquisadora, a fotógrafa Luciana Avellar e quatro estagiários, alunos da graduação em Artes da PUC-Rio que, naquele momento, participavam das atividades promovidas pela oficina e ficaram responsáveis pela locomoção das cadeiras de roda.

Além desse grupo de apoio, o passeio também foi acompanhado por uma equipe de filmagem da Multirio, que tinha o objetivo de documentar toda a trajetória da oficina-passeio para a produção de um programa educativo sobre projetos desenvolvidos com as linguagens da arte nas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro. A *Oficina de Photos&Graphias* foi convidada para fazer parte deste programa.

O convite para a *Oficina de Photos&Graphias* fazer parte de programas educativos de televisão ocorreu também em outros e, como decorrência, foram produzidos dois vídeos sobre o projeto, que passaram a circular em canais abertos de televisão. Além de ser uma oportunidade para a divulgação do trabalho, de alcance nacional, a participação na gravação permitiu que o grupo vivenciasse as diferentes etapas de produção de um programa para TV e obtivesse o registro em vídeo das atividades desenvolvidas. Acompanhamos o processo de produção e, a partir dessa experiência, refletimos sobre as etapas de pré-produção, produção e pós-produção, procurando desconstruir o processo para um melhor conhecimento da linguagem televisiva e de alguns de seus recursos de gravação de áudio e imagem, edição, etc.



Foto 47: Equipe da Multirio gravando a aula no Jardim Botânico

A produção desses vídeos permitiu ao grupo obter uma outra forma de registro e arquivo de sua memória. O vídeo facilita a veiculação de informações sobre a experiência do projeto, por via de outro meio de comunicação, além do registro fotográfico, que já está incorporado à rotina de documentação da pesquisa. Frequentemente, utilizamos o vídeo como recurso áudio-visual em apresentações, palestras e comunicações em congressos e seminários. Exploramos este recurso, que trabalha com a imagem em movimento, como uma outra forma de o grupo recontar e resgatar sua própria história, trabalhar a imagem e auto-imagem, individual e coletivamente. O vídeo requer uma outra postura do espectador diante da imagem e possibilita uma dinâmica coletiva no processo de recepção, leitura e análise.

A documentação do processo pedagógico se torna bastante facilitada com a utilização, tanto da câmera fotográfica como do vídeo. Esses registros podem ser realizados sob a ótica do professor e/ou do aluno e/ou de um *olhar estrangeiro* ao processo, como no caso da produção feita pela TV. São diferentes recursos audiovisuais que viabilizam o resgate e o arquivo do processo vivenciado, convidam ao diálogo, revelam diferentes pontos de vista, tornando acessível, a qualquer momento, o recontar da história.

A oficina vem oferecendo material e subsídios teóricos e práticos para repensarmos a proposta e dinâmica de trabalho com o aluno da escola fundamental, regular ou especial, bus-

cando estratégias mais criativas na concretização de uma proposta de educação inclusiva. O projeto de pesquisa-intervenção da *Oficina de Photos&Graphias* pretende trazer elementos para a problematização de questões que envolvem a estigmatização, o processo de inclusão/exclusão social e a educação inclusiva.

Na oficina-passeio realizada no Jardim Botânico, os alunos seriam os protagonistas da história gravada e recontada em vídeo. A dispensa da participação dos responsáveis, neste passeio, teve como objetivo provocar uma situação de maior independência e autonomia no grupo. Procuramos garantir aos alunos da escola especial uma experiência diferente daquela que costumam vivenciar, uma vez que, na maioria das vezes que saímos da escola, os responsáveis nos acompanham e auxiliam na locomoção das cadeiras de rodas. Sair sozinhos, sem a companhia dos responsáveis, também provocava a mobilização do grupo para viver e resolver de forma mais autônoma os desafios apresentados durante a atividade. A intenção era criar maiores condições para o grupo viver a experiência entre eles, sem a mediação do adulto responsável. Desta forma, pretendíamos investigar como o grupo resolveria os problemas e desafios que surgissem ao longo da aula-passeio. E, também, poderíamos observar como seriam desenvolvidas a experiência do ato fotográfico e a dinâmica proposta, sem a interferência do olhar do responsável; de que forma essa *autonomia compartilhada* somente entre o grupo poderia provocar outros tipos de mediação e inter-relacionamento grupal.

Cabe destacar que a rotina de trabalho na escola especial exige a participação efetiva do responsável pelo aluno com necessidades especiais de aprendizagem, uma vez que a maioria deles depende do adulto/responsável para satisfazer suas necessidades básicas, tais como: locomoção, alimentação e higiene. Essa dependência física da presença do outro, muitas vezes, se amplia e termina se configurando como uma dependência psicológica estabelecida a partir de uma relação simbiótica entre a criança ou jovem com deficiência e a pessoa responsável pelos seus cuidados. Nessa relação, muitas vezes fica difícil perceber os limites que separam as necessidades reais daquelas que são criadas, desnecessariamente, como consequência da não determinação dos limites entre eu-outro e da dificuldade de viver as experiências cotidianas separadamente. Essa dependência física termina por ser mal interpretada e traduzida como uma relação de inter-dependência entre aquele sujeito que tem uma deficiência física, sensorial e/ou mental e o outro, que assume a responsabilidade sobre ele. Ambos não conseguem se perceber como pessoas distintas, com diferentes subjetividades, desejos e necessidades, e assim atuam e interagem socialmente como se fossem uma só pessoa. Trabalhar na

construção desse processo de constituição de uma subjetividade que se faz na relação com o grupo, com o meio social, e que, ao mesmo tempo, traz um traço definidor da individualidade que nos constitui como sujeitos singulares, é uma perspectiva importante de orientação do trabalho a ser explorada no campo educacional. Reconhecer e valorizar as semelhanças e diferenças entre o eu e o outro é um caminho de reconhecimento da relação alteritária que nos envolve e nos constitui como sujeitos.

Orientados por essa perspectiva, planejamos e realizamos a atividade da aula-passeio sem a presença dos responsáveis. Procuramos criar um desafio para o grupo já sair da escola com um olhar atento e motivado para buscar, na natureza, cenas variadas e inspiração para seus registros. Para isso, antes de sairmos da escola, nos reunimos no hall de entrada e apresentamos a proposta de trabalho e os ajudantes que teríamos naquele dia e que ficariam responsáveis pela locomoção das cadeiras de roda. Como motivação para a produção das fotos, fizemos um sorteio de palavras-tema, entre todos do grupo, que serviriam como estímulo para a produção de imagens. O objetivo era que cada aluno procurasse produzir uma ou mais imagens relacionadas com a idéia que essa palavra-tema lhe transmitisse. Escrevemos uma palavra isolada em cada pedaço de papel, dobramos e sorteamos. Cada aluno abriu e leu sua palavra para o grupo, e juntos começamos a pensar sobre as possibilidades de construção das imagens.

Assumimos a responsabilidade de condução dos alunos até o Jardim Botânico, percorrendo a pé este caminho e contando com o auxílio dos estagiários para a condução das cadeiras. Chegando lá, distribuimos as câmeras e procuramos definir no grupo o percurso do passeio. Como a quantidade de câmeras disponíveis era menor do que o número de alunos, adotamos o esquema de rodízio, com o objetivo de garantir uma quantidade mínima de registros, igual para todos os alunos. Além das câmeras automáticas com filmes coloridos de 36 poses, contamos com duas câmeras digitais (da escola e do grupo de pesquisa) e com uma câmera adaptada para crianças, que conseguimos emprestada, especialmente para a realização do passeio. A intenção era garantir o maior número de máquinas disponíveis para o grupo produzir suas fotos e estimular a exploração dos recursos diversos da câmera tradicional e digital.

A introdução de um novo modelo de câmera, com adaptação de duas alças laterais de plástico, trouxe mais um recurso a ser explorado pelos alunos e professores. A maioria quis experimentar a nova câmera e ela foi bastante importante, especialmente para um dos alunos da escola especial. Através desta câmera, o aluno Paulo descobriu e explorou uma outra forma

de vivenciar o ato fotográfico. Pela primeira vez, encontrou a adaptação necessária para, sozinho, segurar a câmera, utilizando o apoio das duas alças laterais. Elas funcionaram como o recurso que faltava para o apoio de suas mãos, e com isso Paulo não precisaria mais de auxílio para segurar a câmera. Para este aluno, o domínio sobre o simples ato de conseguir segurar o objeto, poder olhar pelo visor e acionar o botão conforme seu desejo, simbolizou uma nova e importante conquista. Essa câmera, bastante simples, funcionou como a mediação técnica necessária para este aluno conquistar mais autonomia em relação ao desenvolvimento de sua capacidade expressiva pela linguagem fotográfica, o que repercutiu positivamente em seu comportamento e estimulou seu desenvolvimento nas outras formas de linguagem oral e escrita.

Paulo tem seqüelas de paralisia cerebral e, por esta razão, apresenta dificuldades de locomoção e de comunicação. Necessita do apoio de uma pessoa para poder andar e comunicar-se com dificuldades, emitindo palavras soltas e recorrendo a gestos para se fazer entender. É um rapaz grande e forte, comunicativo, que demonstra saber o que quer e o que pensa, emitindo sua opinião sobre os fatos, mesmo com toda a dificuldade de expressão, oral e escrita, que apresenta. Consegue pronunciar poucas palavras, mas explora todas as possibilidades de significação que cada palavra pode ter, dependendo do contexto em que está inserida e dos gestos e expressões faciais que a acompanham. Consegue, com esse pequeno repertório de palavras, comunicar-se com o outro e se fazer entender. Explora e utiliza seu próprio corpo, seus gestos, expressões faciais e os sons que consegue emitir e, mesmo impossibilitado de falar pela maneira tradicional, comunica-se efetivamente e interage com o outro e com o meio social. Tem um temperamento forte e, às vezes, mostra-se impaciente quando não entendem o que quer ou quando discordam de sua opinião. O grupo, muitas vezes, cria uma situação de diálogo provocativo, querendo ver sua reação. Por sua vez, ele parece gostar da brincadeira e responde a esse jogo interativo criando diálogos e situações onde provoca e é provocado pelo grupo.

A seqüência de fotos abaixo, produzidas por Paulo com a câmera adaptada, é apresentada como uma síntese, em imagens-fragmentos, de todo o processo de pesquisa e descoberta do ato fotográfico que o aluno vivenciou, a partir da intermediação do grupo e do recurso tecnológico.



Foto 48: Paulo segurando a câmera



Foto 49: Foco no pé do modelo



Foto 50: Paulo fotografando o casal de namorados



Foto 51: Modelos abraçados

Durante o sorteio que antecedeu a saída do grupo para a oficina-passeio, Paulo tirou a palavra amor como tema sugestivo para produzir uma ou várias fotos, conforme seu desejo. A palavra amor é constantemente evocada por Paulo em contextos variados e, muitas vezes, é por ele utilizada com a intenção de provocar maliciosamente o interlocutor. Como tem dificuldade de oralização, o aluno se comunica com palavras soltas e constrói uma forma de linguagem oral telegráfica, que vai adquirindo sentido e significado conforme o contexto dialógico em que os interlocutores estão inseridos.

Como forma de provocar e estabelecer o diálogo com o outro, coloca certa malícia na entonação da palavra amor e, com isso, insinua existir algum sentimento ou interesse amoroso entre seus interlocutores, que, na maioria das vezes, não é real. Assim, provoca no outro diferentes reações de admiração, negação, afirmação, surpresa, vergonha, etc., dependendo do contexto. Ao insinuar e explicitar que percebe a existência de algum tipo de afeto e emoção que emana de seu interlocutor em relação a um outro, que pode estar presente ou ausente da arena de diálogo, ele encontra uma forma de provocar e iniciar a conversa.

Assim que Paulo recebeu a palavra amor, olhou e apontou para o casal de namorados que participavam da oficina como estagiários. Todo grupo percebeu e riu com sua intenção de documentar uma cena romântica entre eles. Saiu para o passeio, já com essa intenção, e não abandonou seu objetivo. Escolheu o local e, com a ajuda da fotógrafa Luciana Avellar, foi dirigindo a cena, até encontrar a pose que desejava registrar. Insistiu que os modelos fossem se aproximando cada vez mais, até conseguir que se beijassem e, então, fez o grupo entender que aquela era a pose, aquela era a imagem que queria registrar como amor.

Como eram os primeiros registros que conseguia produzir sozinho, levou um certo tempo para assimilar a seqüência de movimentos que deveria realizar e controlar para conseguir acionar a câmera e, finalmente, produzir a fotografia. Observamos que, ao realizar as fotos iniciais, ele dominava o enquadramento no momento anterior ao acionamento do botão disparador, mas logo em seguida, quando vai apertá-lo, abaixa a câmera e a apóia sobre a barriga, pois, esta é a posição mais fácil para ele conseguir apertar o botão. Assim, inicialmente, perde o enquadramento desejado e a foto sai cortada. A princípio, não percebe que sua atitude será responsável pela alteração do registro. Observamos seu procedimento e interferimos para que pudesse perceber a necessidade de repetição do registro. Somente após a mediação da fotógrafa Luciana Avellar e da pesquisadora, ele demonstra entender que é preciso controlar os movimentos para poder congelar a cena recortada no visor. Passa a tentar segurar a câmera na

altura dos olhos e manter ela ali posicionada, enquanto produz o movimento necessário para apertar o botão. Pela primeira vez, consegue produzir sua cena de amor, congelada na foto e vivida pelos modelos. Demonstra grande satisfação com a conquista do ato fotográfico e, ao mesmo tempo, ri e provoca os modelos repetindo a palavra amor num tom insinuador.

Neste percurso, Paulo se colocou frente ao desafio de pensar sobre a experiência do ato fotográfico. Seus sucessos e fracassos, erros e acertos são compartilhados pelo grupo, que acompanha sua experiência. Acompanhando as hipóteses que Paulo levanta no decorrer de sua descoberta da nova câmera, somos levados a pensar sobre as diferentes etapas necessárias ao registro fotográfico. Tentando entender seu processo e a lógica de seu pensamento, vamos desconstruindo a idéia do gesto automático de tomada da imagem e percebendo cada etapa desse ensinar-aprender como um desafio e uma conquista.

Para conseguir perceber o que deveria modificar em sua ação, o aluno repetiu algumas vezes o movimento incorreto de abaixar a câmera e, somente após sucessivas interferências do mediador, demonstrou saber o que deveria modificar para encontrar o resultado que desejava, que neste caso era recortar a cena exata que via através do visor. Paulo foi percebendo que seria necessário repetir o ato de outra forma e estabelecer outra relação entre ele, o objeto-câmera e os modelos a serem fotografados. Nesse processo, notamos que ocorreram mudanças significativas na experiência de Paulo com o ato fotográfico, ou seja, entre sujeito e objeto de conhecimento.

5.7 Sexualidade e Deficiência

No relato anterior, observamos que Paulo cria uma cena de amor para fotografar, dirige o posicionamento dos modelos, solicita a manifestação de um ato de carinho entre eles, pede que demonstrem explicitamente o sentimento de afeto que sentem um pelo outro e que revelam na cena romântica do beijo. Ele demonstra entusiasmo e prazer em poder presenciar, como observador-fotógrafo, essa manifestação de afeto vivida pelo casal, que atua como modelo. O papel de observador parece ser aceito por ele como pré-destinado, uma vez que não en-

contra outra possibilidade de vivenciar sua própria sexualidade e afetividade. Sabemos que, ainda hoje, existe um grande preconceito social em relação à sexualidade da pessoa com deficiência física e mental. Associa-se à deficiência a idéia de que a pessoa é incapaz de viver plenamente sua sexualidade e afetividade.

Paulo cria situações em que demonstra seu interesse e conhecimento sobre a experiência sexual e afetiva do outro, mas não encontra socialmente o contexto favorável para o exercício do seu próprio desejo e de sua capacidade de se relacionar com alguém do sexo oposto, além das pessoas de seu círculo familiar. Ao longo da oficina, observamos algumas estratégias, onde o aluno simbolicamente cria situações, personagens fictícios e brincadeiras que explicitamente apresentam estas questões relacionadas à tentativa de exteriorizar seus sentimentos e desejos reprimidos.

Destacamos dois acontecimentos diferentes que demarcam essa manifestação simbólica da sexualidade e afetividade que Paulo realiza através do jogo dramático e da imaginação. O primeiro foi o fato de, por diversas vezes, Paulo dramatizar a situação de estar dialogando com uma namorada fictícia, utilizando o telefone celular de brinquedo, que trazia sempre em seu bolso. Fazia-o tocar e simulava estar atendendo a um telefone de verdade, mantendo um diálogo, com palavras soltas, gestos e expressões faciais. Procurava inserir os colegas neste diálogo, durante a conversa ou após fingir ter desligado o telefone, contando o que haviam conversado, descrevendo como ela era, o que iriam fazer juntos, etc.

O segundo fato aconteceu durante o projeto de produção de um vídeo de animação realizado como atividade de culminância da oficina, no segundo semestre de 2002, com o título *A Explosão do Espelho Mágico*. No primeiro momento, o grupo criou uma história, coletivamente, que serviria como narrativa de base para a produção da animação. O grupo todo participava, trazendo idéias para o enredo e para a construção dos personagens. Depois de algum tempo de debate, resolvemos que a animação apresentaria a recriação de um dia de atividades na oficina e que os personagens seriam baseados na representação de cada membro do grupo. Para esta atividade de produção da animação em vídeo, contamos com a participação e coordenação de produção de Felipe Abrantes, aluno da graduação de Artes da PUC-Rio. Seguindo sua orientação, o grupo participou, sob diferentes formas e de acordo com as possibilidades de cada um, das diversas etapas exigidas para a produção da animação, ou seja: criação da história coletivamente; produção do *story-board*, pelo coordenador, e sua posterior análise e aprovação pelo grupo; criação e construção de personagens e cenários utilizando a técnica de mo-

delagem com massinha; registro fotográfico, com câmera digital, quadro a quadro, da sequência de cenas que compõem a história; análise do resultado obtido nas fotos e seleção do material a ser utilizado na computação gráfica e animação; animação das imagens por computação, realizada pelo coordenador; projeção e avaliação da animação sonorizada e finalizada para o grupo.

O aluno Paulo participou das diferentes etapas descritas acima e, na fase de elaboração da história, influenciou o grupo para a criação de uma personagem feminina. A inspiração para inserir esta personagem, chamada Marcela, veio do fato de Paulo evocar este nome, constantemente durante os encontros, afirmando que seria de sua namorada. O aluno brincava com esta idéia e o grupo entrava no jogo, estimulando-o a contar suas histórias sobre essa namorada fictícia. A personagem foi inserida na animação e ganhou corpo como um dos bonecos representados pelos alunos com massinha. Enquanto Paulo descrevia as características físicas de Marcela, duas alunas da escola regular iam modelando a personagem, de acordo com sua descrição. No diálogo com o grupo, Paulo foi construindo a imagem de Marcela e definindo suas características, que seriam a de “uma mulher bonita, loura, que não usa óculos, magrinha, olhos azuis, cabelo igual da aluna Alcione, solto, tem carro branco, mini saia com as pernas de fora, 20 anos, sapato número 34, brinco pequeno, sem tatuagem no corpo”.



Foto 52: Casal de bonecos modelados com massa



Foto 53: Melize modelando boneco com massa para animação



Foto 54: Cena da animação



Foto 55: Grupo da oficina modelado e retratado como personagens para a animação

Podemos ver nas fotos acima, que as alunas da escola regular procuraram criar, um boneco que correspondesse à imagem descrita por Paulo. A personagem Marcela, que Paulo afirma ser inspirada em sua namorada, ganhou papel de destaque na história criada pelo grupo e na animação produzida a partir dela. Paulo demonstrou grande interesse em participar das diferentes etapas do trabalho e aprovou o resultado do trabalho realizado pelo grupo.

No diálogo transcrito abaixo, podemos ver o interesse do grupo em saber se Paulo havia gostado do resultado da modelagem. Após a observação de todos os bonecos criados com massa de modelar, perguntamos a Paulo:

Ana: Vamos pegar o depoimento do nosso amigo Paulo:
“O que você achou da Marcela?”

- Ffiuuu,fiuu!... (alguém do grupo assobia)

Sergio: Opa!!!...

- Ana:** Aprovou? Iiih... o Sergio está mexendo nela, olha... (risadas do grupo e reclamação do Paulo). A Marcela, na história, é a namorada dele, é o amor dele. E a Marcela foi feita inspirada numa figura que existe, que ele gosta muito. A Marcela existe...
- Luciana:** Não sabia que existia uma Marcela...
- Ana:** Existe... Eu não sei se a Marcela é exatamente assim como ele definiu...(risadas do grupo e do Rui). Mas existe uma Marcela.
- Sergio:** Paulo, é do Big-Brother Brasil?
- Ana:** Não é do Big-Brother essa Marcela, é uma Marcela que existe...
- Sergio:** Não é Marcela, é Manuela...
- Ana:** Ah, é... Aquela é Manuela, não é Marcela! Diz uma coisa: aprovou para ser a Marcela?

Paulo afirma que sim com a cabeça e o grupo todo ri.

- Ana:** Ela está com o barbante, quer dizer, com o arame? Gente, olha só... Cinturinha, mini-saia... Tudininho como a encomenda...
- Luciana:** Olho azul... Batom, cabelão...
- Alciete:** E o carro?
- Ana:** Vocês querem uma caixa para ajudar a fazer o carro?
- Alciete e Melize:** Queremos.
- Melize:** Tem que ser carro pequeno ou tem que ser grande?
- Felipe:** Carro pequeno.
- Ana:** O carro da loura que vai aparecer!

Durante todo o processo de elaboração da animação, observamos que há uma tentativa de incorporação de dados da vivência real dos alunos, de suas características pessoais de comportamento, de sua aparência física e de seus desejos na elaboração dos personagens e na modelagem dos bonecos. O grupo cria uma história que fala da sua própria experiência, da sua vivência no cotidiano da *Oficina de Photos&Graphias* e, através da linguagem simbólica,

fala de si, de cada um dos participantes e das relações intersubjetivas estabelecidas no grupo. O jogo dramático, o faz-de-conta, como uma outra forma de linguagem, baseada na imaginação e na fantasia, permite a aproximação da realidade e sua incorporação a partir do lúdico, da imaginação e do simbólico.

Segundo Walter Benjamin, o lúdico e a brincadeira são campos fundadores da experiência humana, que devem ser explorados como caminho de expressão e formação da personalidade. O autor reivindica o importante papel do lúdico, tanto para a experiência da criança como para o adulto: “Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio; mas o adulto, que se vê açoitado por uma realidade ameaçadora, sem perspectivas de solução, (brincando) liberta-se dos horrores do mundo” (Benjamin, 1984a, p.64).

As narrativas, o brincar, as criações culturais pertencem ao reino intermediário entre psique e realidade e participam de ambas dimensões. Benjamin nos fala da importância do brincar como origem das experiências narráveis e da criatividade como forma de a criança viver plenamente sua infância, exercitando seu potencial lúdico e sua imaginação. Neste contexto, valoriza a improvisação teatral como lugar de onde emergem pistas para a construção de uma linguagem mimética criativa e revolucionária.

Na psicanálise e em Benjamin, encontramos o sonho e a obra de arte possibilitando o encontro dos tempos presente, passado e futuro(...). Para Benjamin, o sonho, matéria-prima da fantasia e da obra de arte, liga o passado e o presente, e nos orienta para um despertar futuro. Mas, não é só o indivíduo que sonha, senão as épocas também, e “cada época sonha não somente com a seguinte, mas ao sonhá-la, a força a despertar” (Benjamin, 1986a, p.162). Num circuito de interações entre os sonhos individuais e coletivos, os indivíduos apropriam-se de aspectos da cultura, elaboram-nos oniricamente, e devolvem-nos à cultura como desejos objetivados. O narrador teria acesso aos sonhos coletivos de diferentes épocas, e suas produções possibilitariam o encontro entre os agora passados, presentes e futuros (Schweidson, 1996, p.104).

Nas diferentes atividades onde exploramos a linguagem teatral e o jogo dramático percebemos que as narrativas construídas nos aproximam de temas mais delicados, que não costumam ser verbalizados nas interações cotidianas. Com a mediação do jogo dramático, do lúdico, da fantasia e da imaginação, a explicitação de seus pensamentos é facilitada e os alunos falam de assuntos que não conseguem abordar de outra forma, a não ser a partir da produção e mediação das formas simbólicas. No diálogo produzido durante a elaboração e fruição

dessas formas simbólicas, são construídos outros caminhos de acesso a questões mais subjetivas, à expressão de suas emoções, sentimentos e conflitos.

No caso de Paulo, ele resgata a imagem de uma jovem que realmente existe e que ele conhece, chamada Marcela, e mistura a este dado da realidade seu desejo de ter uma namorada. Como não consegue concretizar a experiência de estabelecer este compromisso, como não tem efetivamente uma namorada, ele resgata seu desejo no jogo simbólico estabelecido com seus interlocutores em diferentes situações. Brinca com sua própria condição e leva seus interlocutores a pensar sobre as dificuldades e possibilidades que a pessoa com deficiência encontrou, ao longo da história do homem, e ainda encontra, para conseguir romper com as barreiras culturais e sociais, para construir laços afetivos e para viver plenamente sua sexualidade.

5.8

Redescobrimo-se no olhar do outro - Sergio

A exploração do ato fotográfico ofereceu para os alunos da oficina a oportunidade de contato com uma outra linguagem expressiva que contribuiu também para a ampliação do seu potencial de comunicação e de interação social. Ao mesmo tempo, o trabalho de produção e leitura da imagem abre um novo campo de diálogo com os arquivos de experiências e lembranças da história de vida de cada um dos membros do grupo. Em relação ao campo de pesquisa que envolve certos aspectos da constituição da subjetividade, a fotografia vem demonstrando ser uma fonte instigante de investigação como meio e mediação nos processos de estruturação da personalidade, valorização da auto-estima e resgate da memória.

Resgatamos uma das atividades propostas ao grupo para a reflexão sobre como o aluno da escola especial, Sergio, foi redescobrimo suas potencialidades e seu lugar no grupo social, a partir da interação com o grupo da oficina e da apropriação da linguagem fotográfica no seu cotidiano. Sergio era um dos poucos alunos da escola especial que se locomovia sem necessidade de auxílio, expressava-se verbalmente com alguma dificuldade e era alfabetizado. Conseguia escrever e desenhar utilizando os materiais convencionais, tais como caneta, lápis e caderno, apesar de apresentar dificuldades nos movimentos de sua mão esquerda e arrastar

ligeiramente uma das pernas quando caminhava. Era totalmente independente para realizar suas necessidades básicas e vinha desacompanhado para a escola, utilizando ônibus comum. Durante o período de duração da oficina, a professora alfabetizadora da escola especial trabalhava com Sergio os diferentes conteúdos das disciplinas, previstos para o currículo desenvolvido na primeira etapa do ensino fundamental.

Sergio era muito prestativo com seus colegas, procurava ajudar as professoras e manifestava grande interesse em participar da oficina. Demonstrava grande satisfação com a presença dos alunos que vinham da escola regular para a oficina e com essa convivência. Sergio iniciou sua participação no projeto sendo freqüentador assíduo dos encontros, mas ao longo da trajetória vivida pelo grupo, sua presença na escola não se manteve constante. Diferentes motivos contribuíram para que Sergio, gradativamente, perdesse o interesse pela escola, tais como: idade avançada e longo tempo de permanência na mesma escola especial, participação em outro projeto educativo e profissionalizante no período da tarde; desajustes na convivência familiar; inadequação do projeto político-pedagógico da escola especial para sua faixa etária. Gradativamente, Sergio foi deixando de freqüentar a escola, mesmo com a cobrança insistente da direção. Num determinado momento, passou a ir à escola somente às sextas-feiras, dia da oficina, e, no final do projeto, já não contávamos mais com sua presença.

Durante o período que freqüentou assiduamente o projeto, Sergio demonstrava grande prazer em participar e se relacionava muito bem com todos os colegas e profissionais da escola. Retomamos um de seus depoimentos, que nos ajuda a pensar sobre a questão da interação social da pessoa com deficiência. O diálogo transcrito a seguir, foi produzido quando realizamos a leitura sobre as imagens fotográficas produzidas pelos alunos, fora do contexto escolar. A proposta apresentada tinha como objetivo explorar a livre expressão de cada um dos participantes, mobilizados com a pergunta: “O que tem a minha cara?”. Esta pergunta era tema de uma pesquisa que a Rede Globo de Televisão veiculava naquela época, investigando o monumento que a população carioca elegeria como tendo a cara do Rio. Diariamente, a pesquisa de opinião, realizada nas ruas da cidade, era transmitida pela televisão e os alunos trouxeram este tema para a oficina. Aproveitamos o interesse do grupo e adaptamos a proposta para ser explorada em relação à vida pessoal de cada um deles e a partir da utilização da fotografia como forma de registro daquilo que tinha a cara deles.

Dividimos o material fotográfico, de forma que os alunos levaram para casa a câmera, com filme colorido, e combinamos um determinado número de chapas que eles poderiam uti-

lizar para produzir um ensaio fotográfico com o título: O que tem a minha cara? Os responsáveis pelos alunos da escola especial, que apresentavam maiores dificuldades no manuseio da câmera, foram convocados para auxiliar seus filhos na tarefa solicitada. Explicamos os objetivos da proposta e os responsáveis apoiaram a idéia. O tempo destinado à produção dos ensaios foi marcado e, posteriormente, prolongado por mais alguns dias, porque nem todos conseguiram cumprir o cronograma. Revelamos os filmes e, no grupo, analisamos os resultados de cada ensaio produzido.

Sergio trouxe várias fotos com a imagem de seus animais de estimação e duas fotos que tirou no campo de futebol, que fica no seu local de trabalho. Destacamos o diálogo que estabeleceu com o grupo, quando falava desta imagem, para análise:

Sergio: Ó... ó... olha... esse aqui... é pra lá, outro pra lá, outro pra mais perto.

Ana: Ah, você tirou a foto...

Sergio: Pra lá...

Ana olha pra esquerda, pra direita...

Sergio: É mais perto.

Ana: E essa de bem pertinho... Que legal, Sergio! Fez quase que pegando o panorama todo. E onde é isso, Sergio?

Sergio: São Cristóvão.

Ana: São Cristóvão? Esse lugar você costuma ir?

Sergio: É... da quadra... lá.

Ana: É da quadra perto da sua casa?

Sergio: Não. Trabalho.

Ana: Mais pra baixo da sua casa?

Sergio: Trabalho.

Ana: Ah, do trabalho!... Todo dia você vai nessa quadra?

Sergio: Não. Só, às vezes eu vou.

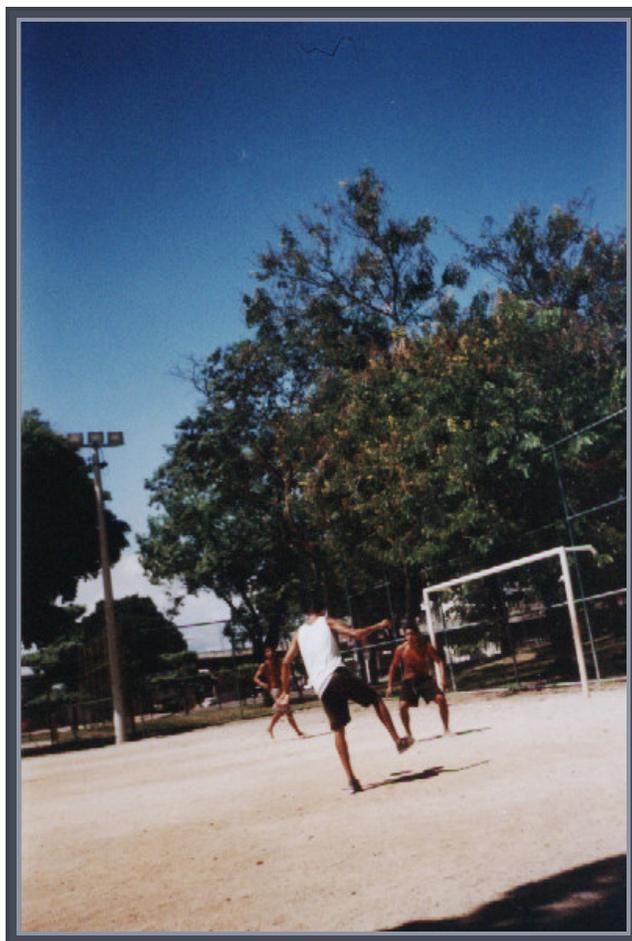


Foto 56: Campo de futebol e jogadores

- Ana:** Quem leva vocês?
- Sergio:** Ninguém. Ele vem aqui, eu chego de São Cristóvão. Eu chego na quadra. Eu tiro foto.
- Ana:** Ah, tá. E você conhece essas pessoas que estão jogando?
- Sergio:** Não.
- Ana:** E, por que você tirou a foto?
- Sergio:** Ele tava jogando sem camisa, tava outro camisa.
- Ana:** Um com camisa e o outro sem camisa. E você tirou a foto por quê? Por que você ficou com vontade de tirar essa foto?
- Sergio:** Éééé....hum...Pra longe e pra perto.

- Ana:** Pra ver ...olhar uma foto de longe e uma foto de perto?
- Sergio:** É.
- Ana:** E você gosta de futebol? Jogar também?
- Sergio:** Gosto.
- Elisangela** Aaaah...Qual é o menino que não gosta de futebol?!!
- Patrícia:** O César...
- Ana:** E mulher, será que mulher não gosta de futebol?
- Alcione:** Eu adoro!!
- Sergio:** Eu, eu, eu jogo...goleiro.
- Ana:** Você joga de goleiro?
- Sergio:** É.
- Melize:** Eu nunca joguei assim, não. Mas lá na Internet tá assim: alguns motivos para você acordar cedo para assistir o jogo, e aparece um monte de homem bonito!! (risadas) Aí, aparece de novo no computador, aí você clica de novo e aparece: mais alguns motivos que te interessam, aí aparecem um monte de pernas!!! (risadas)
- Ana:** Ai gente, será que é só por isso, heim?
- Melize:** No final... é como? Ai... me esqueci... como é que é...?!
- Sergio:** Aí... aí, tava parado, tirando foto ali. Eu fiquei.. .eu fiquei escondido na árvore.
- Ana:** Você ficou escondido atrás da árvore para tirar essa foto? Ninguém viu você tirar?
- Sergio:** Viu.
- Ana:** Mas eles deixaram?
- Sergio:** Tá fazendo sucesso!!! (diz, levantando-se da cadeira)
- Ana:** Quem está fazendo sucesso?
- Sergio:** Eu!! (responde, batendo com a mão no peito e levantando o rosto para cima, fazendo expressão de estar orgulhoso).
- Ana:** Você? Por quê?

- Sergio:** Porque eu estava tirando fotos.
- Ana:** Por que você estava tirando fotos? Aí, você fez sucesso?
- Sergio:** É!! (risadas)
- Melize:** Ah, aí no final tá assim: agora, um bom motivo pra você ver quem ganhou. Aí, os caras... que ganhou... aparece um monte de bunda branca!! (risadas).
- Ana:** Vocês gostam de ver futebol na televisão?
- Sergio:** Eu vejo futsal... futebol, vôlei...e basquete.
- Ana:** E o que vocês acham das mulheres jogando futebol?
- Elisangela:** Eu acho que agora as mulheres estão jogando melhor do que os homens.
- Melize:** O quê? Voleibol ou futebol?
- Elisangela:** Futebol.
- Sergio:** As mulheres tá jogando vôlei também.
- Elisangela:** Eu vi outro dia, as mulheres jogam bem pra caramba!!
- Ana:** E essas fotos daqui, Sergio?
- Sergio:** Rabito, Pitita e o Cara-preta.
- Ana:** Quem são?
- Sergio:** Pai, mãe e filho.
- Ana:** São seus?
- Sergio:** São.
- Ana:** Moram lá na sua casa?
- Alcione:** Pagam aluguel? (risadas)
- Sergio:** Eu estou dando um... cachorro...
- Ana:** Pra quem?
- Sergio:** Martinha.
- Ana:** Sua amiga?
- Sergio:** É.
- Ana:** Você que cuida dos bichinhos?
- Sergio:** É.
- Elisangela:** Lá em casa é todo dia uma guerra por causa das cordonas!

- Sergio:** Ó!! Eu, eu...
- Elisangela:** Lá em casa tem codorna, tem um monte de coisa..
- Sergio:** Ó, eu...eu...
- Ana:** Espera aí, deixa o Sergio terminar...
- Sergio:** Eu estava dormindo no sofá e ela fica tomando conta de mim...
- Ana:** Quem?
- Sergio:** Cara-preta.
- Ana:** Fica tomando conta?
- Sergio:** Ela dorme no chão e eu no sofá.
- Ana:** Você gosta de bicho?
- Sergio:** Ela fica tomando conta de mim. O dia inteiro.
- Ana:** Fica o dia inteiro tomando conta?
- Sergio:** É.
- Ana:** É amigo, né?
- Sergio:** É.
- Elisangela:** E a cachorra lá de casa, toda vez que meu pai sai, ela põe a pata em cima do pé dele e fica ali. Enquanto ele não sai dali, ela não sai!
- Ana:** É um bom amigo um bichinho, né? Quem tem bicho em casa?
- Ana:** E esse aqui, o gatinho, de quem é? É teu, Sergio? Foi você quem tirou?
- Sergio:** Não... Não sei...
- Ana:** Foi você que tirou?...Você não lembra?...Conhece esse gato?
- Sergio:** Não...
- Ana:** Então, não foi você quem tirou... Se você não reconhece, não é seu. E esse cachorro aqui, você conhece?
- Sergio:** ...Ééé...ééé...
- Ana:** Conhece? De quem é?
- Sergio:** ..Ééé...conheço.
- Ana:** O nome, você lembra? De quem é esse cachorro?

Sergio: É do...rapaz...O dono é um rapaz.

Ana: O dono mora perto de você ou perto do seu trabalho?

Sergio: De casa.

Ana: Você gosta dele?

Sergio: Não!! Ele morde!!!

Ana: O cachorro morde? Não pode chegar perto?

Sergio: Não.

Ana: Aí, você tirou a foto de longe?

Sergio: É.

Ana: E esse gatinho, não foi você quem tirou não?

Sergio: Foi.

Ana: Está lembrando agora? De quem é esse gatinho?

Sergio: Do outro lado da minha casa, a minha vizinha... Aí o gato saiu na rua e volta.

Ana: Ah, ele é gato de rua e gato de casa? Fica em casa e fica na rua?

Sergio: Ele saiu.

Ana: Foi você quem tirou, né?

Sergio: É.

Ana: Você tirou um monte de fotos de bichos! Você gosta muito de bicho?

Sergio: É...

Melize: Esse bicho aqui é o melhor deles!... (mostrando foto de homens jogando futebol)

Risada geral.

Elisangela: Só homem!!

Melize: Só que aqui só tem dragão!!

Alcione: Não! Só tem canhão! Parece um exército!

Sergio: Olha aqui, ó...Gostei do céu...

Ana: Ah, você gostou do céu dessa foto, né? Essa foto está bonita, vou mandar ampliar.

Melize: Esse azul claro aqui ficou bonito!

- Ana:** Dá um contraste interessante... Muito boa a foto. Quer dizer que você fez sucesso tirando fotos lá no time de futebol?
- Sergio:** É.
- Ana:** Aí, meninas! Essa é uma boa alternativa: vocês podem ir com a câmera lá...
- Elisangela:** Só se for na Física, os garotos jogando...
- Melize:** Um bando de perna de pau!
- Elisangela:** E o Felipe?... Ah, eu sei jogar!! É que nem o Romário, só fica esperando a bola!
- Sergio:** Eu, eu faço que nem o Ronaldinho...
- Ana:** Que é isso, Sergio?!
- Sergio:** Ronaldinho...
- Ana:** Ah, está imitando o Ronaldinho! (risadas)

Sergio realizou a proposta de explorar o tema “*O que tem a minha cara*” produzindo suas fotos em dois lugares: em casa e dentro da instituição que freqüentava todas as tardes, como aluno de um projeto que visava à profissionalização de jovens com deficiência. Como recebia remuneração por participar deste programa, ele se referia ao projeto como seu lugar de trabalho. Ao falar sobre as fotos, Sergio deixa claro que havia uma intenção prévia no seu ato fotográfico, que era a de poder mostrar diferentes ângulos do campo de futebol. Para isso, posicionou a câmera de forma a conseguir registrar o campo e os jogadores que estavam mais perto e mais longe do fotógrafo. Na leitura que faz das fotos, descreve e comenta seu procedimento e sua intenção. Não produz as fotos ao acaso e, na rememoração de seu processo de construção das imagens, deixa em evidência sua intencionalidade e a forma como pensou e planejou aquele momento do ato fotográfico para atingir seus objetivos.

Outro aspecto importante de seu depoimento diz respeito ao fato de primeiro dizer que procurou se esconder atrás de uma árvore e, em seguida, afirmar que os jogadores perceberam sua presença e, por estar com a câmera, passaram a lhe dar importância. Na escola, Sergio sempre demonstrou grande interesse por futebol. Aproveitava as poucas ocasiões onde podia jogar bola com os alunos não cadeirantes da escola, mesmo apresentando um pequeno problema na perna, que o fazia mancar levemente. Porém, nesta outra instituição, Sergio observa os jogadores, mas não faz parte do time. Fica observando como um *voyeur*, como o fotógrafo

em busca de um flagrante. Sua presença, que até então passava despercebida, foi notada e valorizada por estar com a câmera, por ser aquele que poderia registrar a cena. Passa a dialogar com o grupo e a ocupar um lugar de importância naquele contexto. A câmera e a possibilidade de atuar como fotógrafo lhe conferem um outro lugar no grupo, um outro status social. Nesta rememoração dos fatos, Sergio fala da transformação do olhar do outro sobre ele, mediado pela intervenção da câmera e do ato fotográfico. E fala, também, de como reconhece seu valor a partir da forma como é olhado pelo outro, pelo grupo, que antes sequer percebia sua presença. Ao afirmar com orgulho: “Estou fazendo sucesso!!”, Sergio reconhece a possibilidade de estabelecer um outro tipo de relação com o grupo, que não só a de observador passivo. Ao fotografar, interfere, convida ao diálogo, atua sobre o contexto, as pessoas e sobre si próprio. Para falar sobre o que percebeu, não se contenta em fazer um simples comentário. Levanta-se da cadeira e bate no peito, como se sua fala precisasse desse gesto para ganhar força e transmitir seu contentamento e orgulho em se ver reconhecido pelo grupo. Não se cala ou se deixa levar pela fala do outro, mas participa do fluxo do diálogo, retomando sua fala, até completar toda a sua história.

Esta é uma outra conquista para Sergio, visto que, muitas vezes, não conseguia negociar seu espaço na interação e no diálogo com o grupo, pois logo abria mão de sua fala para entrar na fala do outro, na idéia que o outro trazia, abandonando seu ponto de vista, seu raciocínio. Isso também acontecia quando utilizava o desenho ou a língua escrita como forma de expressão. Muitas vezes, observava o que o colega fazia e tentava copiar a idéia do outro, sem arriscar-se na busca de algo mais próprio ou original. Com este comportamento, demonstrava insegurança e necessidade de aprovação e estímulo direto da professora ou pesquisadora para não desistir e dar continuidade às atividades. Com o tempo, Sergio foi adquirindo maior confiança em si mesmo, redescobrando sua capacidade e seu lugar no grupo, manifestando suas opiniões próprias e arriscando deixar uma marca pessoal em suas produções e no grupo.

Podemos ver na história em quadrinhos a seguir, criada por Sergio a partir das fotos do cachorro Pike, que ele procura criar uma seqüência lógica e bem humorada para contar uma história que está relacionada com o contexto vivido e com suas próprias experiências.

0 CLONE

Sergio EDUARDO



Pike está tendo outro irmão.
GEMEO.



abraçando Elizangela.

Foto 57: O clone I



Ele está com muita sede.



O Pike deu um abraço DE
DESPEDIDA no Sergio.

Foto 58: O clone II

Após a produção do ensaio fotográfico do cachorro Pike, as fotos foram reveladas e observamos todas juntas, na sala de aula. Cada aluno escolheu uma série, organizou uma seqüência e, a partir dela, produziu uma narrativa. As fotos foram coladas numa folha de papel A3 e as legendas escritas à mão, abaixo de cada quadro, como uma história em quadrinhos. Os alunos que não podiam escrever sozinhos formaram duplas com aqueles que podiam escrever e dialogar com eles para produzirem as histórias em duplas.

O título da história criado por Sergio nos remete ao nome de uma telenovela - *O Clone* – que era transmitida pela televisão, à época, e que ele acompanhava, assim como a maioria dos alunos da oficina. Sergio associou a idéia do clone com a imagem dos cachorros de raças semelhantes, que observa na foto e caracteriza como sendo gêmeos. A partir daí inicia a seqüência narrativa. Introduce seus colegas como personagens e define uma seqüência de tempo e de desencadeamento das ações até chegar o momento da despedida, no último quadro da história. Ao invés de somente descrever as cenas, quadro a quadro, sem ligação uma com a outra, Sergio procura trabalhar a relação possível entre as imagens e cria sua própria história. A professora auxiliou apenas tirando dúvidas sobre a ortografia de algumas palavras e estimulando para que não interrompesse o trabalho. Dessa forma, Sergio conseguiu escrever sua própria história.

5.9

Gênero e sexualidade

Retomando o diálogo transcrito entre Sergio e o grupo da oficina, percebemos que, a partir do depoimento de Sergio, o grupo entra no debate sobre a temática do futebol trazendo outros interesses e comentários que nos remetem a questões sobre gênero e sexualidade.

A temática do futebol despertou o comentário das meninas da escola regular sobre a figura masculina e sobre a idéia deste esporte ser tipicamente masculino. Mesmo reconhecendo que é muito raro um menino não gostar de futebol, não generalizam esta idéia e trazem o exemplo de um amigo que não gosta de jogar. Da mesma forma, conversam sobre o interesse que o jogo desperta nelas próprias e reconhecem a existência de times femininos de futebol que são tão bons quanto os times masculinos. A caracterização do futebol, que tradicional-

mente era um esporte destinado aos homens, é colocada em discussão e, conseqüentemente, são repensados os interesses e papéis sociais do homem e da mulher.

A aluna Melize associa a idéia do jogo de futebol com a imagem do corpo masculino e traz uma outra concepção que coloca a figura masculina como objeto de desejo e admiração. Cita o *site* que circula na Internet e que explora a exibição da imagem do nu masculino associado à prática do desporto. A jovem não tem pudor em deixar evidente seu interesse pelo tema e comenta abertamente o que admira nas fotografias e nos corpos dos homens ali expostos. Os risos e comentários paralelos do grupo funcionam como estímulo para tentar rememorar as cenas vistas anteriormente no *site* e tecer seus comentários.

Em diferentes momentos, o grupo de alunos trouxe o tema da sexualidade e manteve o diálogo, compartilhando suas experiências, conversando sobre namoro, amizade e outras formas de relacionamento afetivo.

Como no exemplo anterior, observamos que, em algumas situações, uma determinada fotografia desencadeava diferentes leituras por parte dos alunos e, muitas vezes, mesmo que uma imagem não retratasse de forma evidente qualquer tipo de apelo sexual, acabava por gerar associações relacionadas ao tema da sexualidade.

Em outros momentos, os alunos destacam imagens que explicitamente os remetem a esta questão, como podemos observar, por exemplo, na história em quadrinhos criada abaixo. As fotografias do cachorro Pike foram selecionadas pela aluna dentre inúmeras produzidas pelo grupo, e a partir da seqüência montada com elas, a aluna escreveu a história em quadrinhos utilizando as fotos como ilustração. O quadrinho, intitulado pela aluna como “*A Intimidade de Pike*”, é exemplo de como a temática envolvendo o tema da sexualidade surge no diálogo com o grupo produzido a partir das imagens.

A intimidade do Pike



O pike encontra um amigo e acontece um afeto de amizade entre os dois.



De repente ele acha que é uma cachorra e tenta dar uns pegos.

Foto 59: Foto A intimidade do Pike I

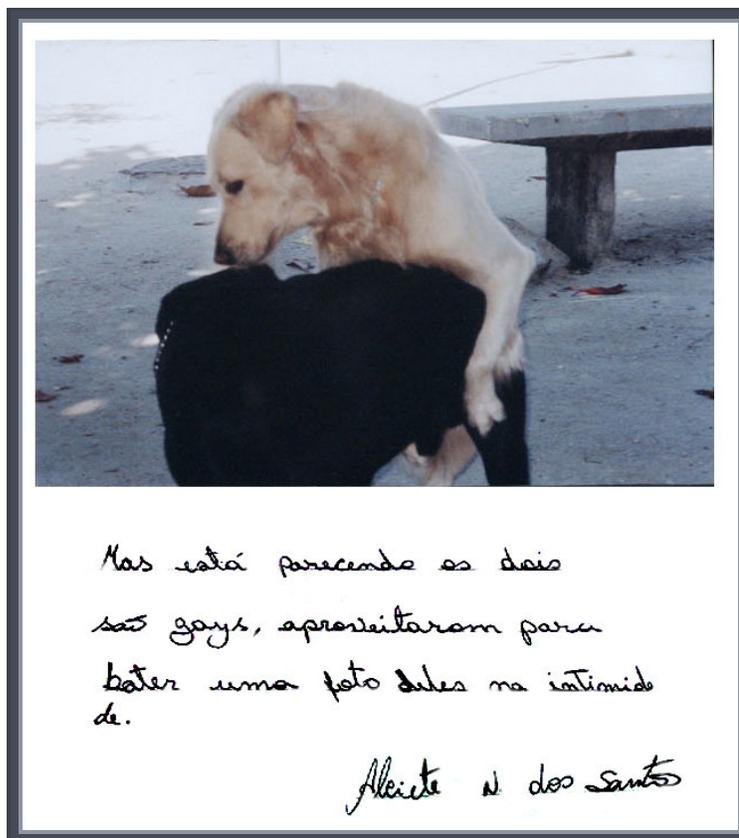


Foto 60: A intimidade do Pike II

Diferentes aspectos de suas experiências e relacionamentos afetivos são trazidos e compartilhados com o grupo. Para as alunas sem deficiência, as questões sobre a construção das relações afetivas e da vivência da sexualidade são trazidas de forma mais natural e passam a ser encaradas como parte do processo de desenvolvimento biológico, psicológico e social. Já para os alunos com deficiência, estas questões eram abordadas de forma menos direta, quase sempre num tom de brincadeira, como uma situação que é desejada, sonhada, mas que não faz parte da vida real desses alunos.

Podemos afirmar que este comportamento do grupo é um reflexo da forma como os temas da sexualidade e deficiência são encarados no mundo contemporâneo.

A sociedade ainda é bastante preconceituosa em relação à vivência plena da sexualidade pela pessoa com alguma deficiência e, muitas vezes, observamos serem perpetuados certos mitos e informações deturpadas sobre o tema. As relações afetivas construídas pela pessoa com deficiência fora do seu contexto familiar, e principalmente quando envolvem o sexo o-

posto, são ainda encaradas como tabu e ameaça. Quando algum interesse é demonstrado, na maioria das vezes, a família não se mostra aberta ao diálogo e a pessoa se cala, não verbalizando suas emoções e sentimentos nem encontrando espaço para vivenciar seus desejos.

Pudemos observar que, em diversos momentos, as alunas da escola regular colocavam em discussão seus problemas amorosos, conquistas, relacionamentos com namorados e o grupo participava de diferentes formas deste diálogo. Na maioria das vezes, os alunos da escola especial demonstravam interesse em escutar estes relatos, permaneciam atentos, porém não traziam suas experiências para serem também compartilhadas, uma vez que não havia esta vivência. Não fazia parte da história de vida de nenhum dos alunos da escola especial a experiência de ter um(a) namorado(a).

Os alunos da escola especial demonstravam interesse pelo tema trazendo suas observações e comentários, principalmente, através de imagens simbólicas, de histórias e personagens fictícios ou de comentários que evidenciavam seu interesse platônico por alguém. Percebemos isto não só na experiência já relatada anteriormente sobre o aluno Paulo, quando evoca sua namorada fictícia chamada Marcela, como também em outras formas de manifestação dos demais alunos e alunas. Também percebemos o interesse dos alunos quando diretamente os inserimos no diálogo e conversamos sobre o interesse que demonstram ter sobre um determinado colega da escola ou sobre outra figura do sexo oposto que faça parte do contexto. Aqueles que não conseguem verbalizar ficam agitados e procuram uma outra forma de participar, deixando claro seu interesse pelo tema. O tema da paquera, do interesse não explicitado costuma ser explorado pelo grupo com humor e como forma de inserir a todos no diálogo, independentemente de terem vivido concretamente esta experiência ao longo da vida.

No desenho abaixo, o aluno Rui traz o tema sobre namoro e paixão a partir do personagem do cachorro. Nesta atividade, foi proposto que os alunos criassem seus desenhos a partir do perfil do cachorro Pike, que foi retirado de uma das fotografias produzidas pelo grupo. Todos receberam a mesma figura recortada em papel branco, que foi colada por cada aluno sobre uma folha de papel A3 e completada com desenho ou colagem. O objetivo da atividade era que novos e diferentes contextos fossem criados para a imagem do cachorro Pike, explorando a linguagem do desenho e da colagem. Rui cria este novo contexto para o cachorro e descreve seu desenho como uma cena de amor. Segundo ele, Pike está descansando num parque e pensando em sua namorada, por quem está apaixonado.



Foto 61: Desenho do Pike pensando em sua namorada

Da mesma forma, os demais alunos trouxeram e revelaram, sob diferentes formas, seus interesses e preferências afetivas. Se não foram explicitamente verbalizados, muitas vezes tornaram-se evidentes e foram compartilhados pelo grupo na cumplicidade dos olhares, nos sorrisos, nos gestos e em outras formas de diálogo não verbal. Por diferentes maneiras, a intimidade, os pensamentos e desejos de cada um dos membros do grupo eram compartilhados.

Os jovens com deficiência trazem suas questões de diferentes formas e nos levam a pensar sobre o tema da sexualidade e deficiência. Sonham, desejam, pensam, observam e comentam sobre as relações amorosas entre homem e mulher mas, na realidade, não encontram espaço, apoio ou incentivo para vivê-las social e naturalmente. Segundo Rocha ¹⁰ “o receio, a negação, o preconceito, as crenças, dominaram e ainda dominam - ainda que em menor escala - as representações sociais de uma sociedade pouco preparada para intervir neste domínio”. A sexualidade é um dos aspectos constitutivos do humano determinado pelo processo de socialização e com um diversificado sistema de valores e normas de conduta social que dependem do contexto sócio-cultural.

¹⁰ In: ROCHA, Jorge. *Normalizar a Sexualidade dos “mais simples”*: um desafio a valorizar. Fonte: <www.malhatlantica.pt/ecae-cm/sexualidade>, acesso em 7/7/2004.

Porém, em diferentes contextos, a sexualidade ainda é um tabu quando relacionada à história de vida da pessoa com deficiência e, neste campo, ainda vigoram atitudes e comportamentos sociais discriminatórios e penalizantes, idéias estereotipadas e sem fundamentação científica. Dentre as várias concepções deturpadas, destacamos o mito propagado de que a pessoa com deficiência mental é assexuada e a crença de que ela possui um exacerbado e incontrolável comportamento sexual, entendido como compensação do déficit cognitivo (Sacks, 1985). Estas idéias errôneas são perpetuadas até hoje por desconhecimento ou falta de informação por parte dos diferentes segmentos sociais, ocasionando conseqüências nefastas para o desenvolvimento integral e harmonioso da pessoa com deficiência.

A falta de estimulação em aspectos que conformam a construção de uma personalidade mais equilibrada, as ínfimas experiências de relações de intimidade e afeto e a escassez de relações interpessoais saudáveis e diversificadas, estão no centro de um mal-estar psico-afetivo e social daqueles que em determinados períodos da história foram esquecidos, escondidos ou segregados (Rocha, 2004, p.2).

Mesmo no contexto ocidental atual, onde surgem iniciativas e debates que procuram criar e oferecer ambientes saudáveis, estimulantes e com o mínimo de restrições possível, e que procuram favorecer o bem-estar e uma melhor qualidade de vida à pessoa com alguma deficiência, ainda vigoram concepções e práticas preconceituosas.

O jovem com deficiência costuma ter escassas oportunidades de se inserir em contextos ricos em experiências inter-relacionais diversificadas, principalmente quando freqüentam apenas espaços especializados e segregados, como escolas especiais e centros de reabilitação. Algumas famílias exercem controle total sobre o jovem e este termina por perder seu direito à expressão afetivo-sexual espontânea e, em alguns casos, sequer tem acesso às informações básicas e adequadas às suas necessidades. São raras ainda as famílias que asseguram o acesso às informações e a prática sexual plena e segura aos jovens e adultos com deficiência, mesmo quando não há restrições ou limitações físicas para tal.

6 Conclusão

A imagem fotográfica se faz na interação entre o Eu e o Outro. Realiza-se na mediação entre diferentes sujeitos e o instrumento técnico. Esta característica implícita do ato fotográfico nos levou ao desdobramento da questão: - É possível apropriar-se da experiência do ato fotográfico e transformá-lo num ato de conhecimento do mundo e de si próprio, permeado por laços de afeto, cumplicidade e companheirismo?

A partir dos resultados obtidos no processo de construção desta pesquisa-intervenção, afirmamos que a linguagem fotográfica se constitui na articulação de uma estrutura dialógica e alteritária. Como meio, a Fotografia dialoga com a realidade que pretende representar, com o contexto sócio-cultural e com os sujeitos envolvidos no ato fotográfico. Ao mesmo tempo, a mediação propiciada por este meio favorece a revelação de subjetividades, a explicitação das diferentes formas de ver o mundo e a percepção das influências históricas e culturais implícitas na construção do olhar.

Ao longo desta pesquisa, observamos que a apropriação do ato fotográfico como experiência de aproximação e conhecimento do mundo abre novas possibilidades de interação e criação de mediações que podem contribuir não só para a construção de conhecimento, para a diversificação dos recursos pedagógicos e de comunicação alternativa, como também para o processo de socialização e inclusão social. Várias transformações ocorreram no contexto e nos sujeitos pesquisados que nos levam a destacar, dentro do universo das linguagens artísticas, a Fotografia como uma forma de representação simbólica, que favorece o desenvolvimento do processo de criação, o exercício da busca de construção de sentidos, o resgate da memória e a experiência do diálogo.

Podemos nos aproximar e melhor compreender estas transformações ocorridas nos sujeitos pesquisados, mediadas pela experiência com a linguagem fotográfica, ao observarmos as produções exibidas abaixo. Destacamos duas fotografias e as legendas criadas pelos alunos como síntese de nossa reflexão:

As imagens, aqui inseridas, foram produzidas em dois momentos distintos de nossa pesquisa. O primeiro registro foi feito logo quando iniciamos as atividades e o grupo integrado se constituiu. Durante um passeio ao Jardim Botânico, os alunos fazem uma pose para outro aluno-fotógrafo, e, dias depois, produzem a legenda para a foto.



Foto 62: A enfermeira e o segurança do Rui

A idéia transmitida na imagem e na frase, escrita por um aluno com deficiência, traz uma concepção das relações estabelecidas entre os sujeitos retratados, que se constrói de forma hierárquica e assistencialista. Os papéis atribuídos aos dois alunos que passam a freqüentar a Oficina são os de “enfermeira” e “segurança” do Rui. A eles estão relacionadas as funções de cuidar e proteger os alunos com necessidades especiais de aprendizagem. A postura de submissão e dependência encontra-se implícita nas palavras deste aluno, como também na pose retratada. O aluno sentado na cadeira de rodas é acompanhado por uma colega, que segura sua mão, e por outro aluno que empurra sua cadeira. Na imagem, este aluno aparece amparado pelos colegas. A partir desta leitura, nos perguntamos: - Será este o sentimento que permeou as relações iniciais estabelecidas no grupo e a inserção dos alunos no contexto da Escola Especial?

A imagem abaixo, que trazemos como contraponto à primeira, foi produzida no final da pesquisa-intervenção. Uma das alunas a escolheu como ilustração do convite para a exposição final dos trabalhos realizados na Oficina.

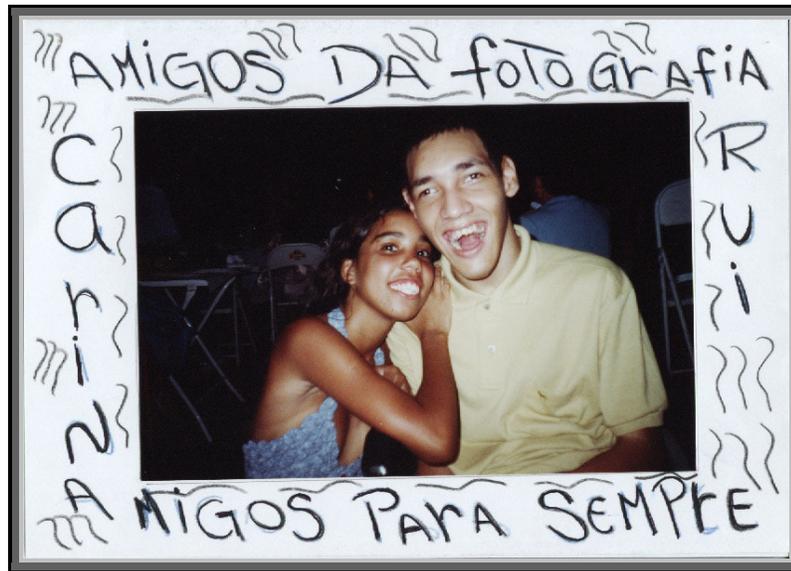


Foto 63: Amigos da Fotografia, amigos para sempre

As palavras escritas pela aluna funcionam como legenda da foto e nos levam a pensar sobre a trajetória de consolidação das relações afetivas estabelecidas entre o grupo integrado de alunos. Durante o tempo da pesquisa-intervenção, observamos os movimentos do grupo e as diferentes formas com que experimentaram a construção de suas interações. A pose retrata e mobiliza o resgate do processo de interação entre os dois grupos de alunos, oriundos de espaços escolares distintos, que se tornaram muito próximos. Abraçados e sentados lado a lado, os alunos posam para uma foto. Esta imagem não revela o que os distingue, mais o que os aproxima: laços de afeto e amizade, cumplicidade nas formas de ver e viver a vida, desejo de perpetuar o sentimento que os une pela eternidade. Será esta uma situação possível? Quais seriam as possibilidades de se manter os vínculos construídos na Oficina, durante o período de duração da pesquisa, para além do tempo e do espaço que a constituem?

Na busca de superação das barreiras de diferentes naturezas que impedem o processo educativo, construímos coletivamente um espaço de pesquisa, de diálogo e interação do grupo, a partir de experiências desencadeadas pela linguagem fotográfica. Potencialidades foram descobertas, desejos instigados e outras formas de perceber a si mesmo foram reveladas. Que *oportunidades* estes e outros alunos teriam, concretamente, de dar continuidade ao trabalho de desenvolvimento de seu

processo de criação e produção artística? Como garantir que o desejo despertado - de ser um fotógrafo, de deixar sua marca *foto-grafada* e de revelar seu potencial - irá se concretizar? Estas indagações re representam questões importantes relacionadas ao compromisso ético com os sujeitos pesquisados, ao mesmo tempo em que apontam para a necessidade de uma ampla reflexão sobre a terminalidade escolar, a profissionalização do aluno com necessidades especiais de aprendizagem e sua inserção no mercado de trabalho.

Dentro do contexto de nossa investigação, afirmamos que o meio e as mediações criadas a partir da linguagem fotográfica revelaram o potencial inclusivo da Fotografia. A possibilidade de se criar adaptações para os instrumentos técnicos tradicionais, tais como a câmera fotográfica, contribuiu para uma maior independência dos alunos com deficiência física e motora na vivência de seu processo de criação/produção de imagens. Se antes, devido às limitações motoras, não conseguiam segurar o lápis, o pincel e outros materiais convencionais, já com as câmeras e os recursos alternativos criados, os alunos descobriram outras formas e procedimentos que viabilizavam sua expressão, comunicação e o desenvolvimento de seu processo de criação. Na integração das linguagens visual, oral e escrita, encontramos recursos para ampliar o espaço de produção de narrativas e de interlocução entre os sujeitos envolvidos na pesquisa. No convívio com as diferenças, mobilizamos o trabalho em parceria como alternativa para a socialização do grupo e para uma maior compreensão e superação de preconceitos, barreiras e limites.

Desta forma, construímos outras modalidades de trabalho pedagógico, onde alunos, professores e pesquisadora tiveram a oportunidade de se conhecerem mutuamente através de uma ação conjunta de produção de conhecimento. Incentivando o diálogo, o intercâmbio e a pesquisa sistemática envolvendo os professores, a pesquisadora e o grupo de pesquisa do qual faz parte, concretizamos a parceria entre a escola e a instituição acadêmica, na busca de estratégias de formação permanente de professores/pesquisadores.

A conclusão deste projeto de pesquisa-intervenção não implica o término desta investigação, uma vez que, a partir dos resultados obtidos, outras adaptações continuam a ser pensadas e criadas pela equipe pedagógica da Escola Especial. A investigação continuada sobre a linguagem fotográfica e suas possíveis interações com outros meios e recursos pedagógicos, visando não só a criação artística, como também o desenvolvimento de recursos de comunicação alternativa que atendam

aos alunos com necessidades especiais de aprendizagem, é um campo aberto à investigação. É um campo de estudos que instiga novas e necessárias pesquisas relacionadas à imagem, subjetividade e construção de conhecimento.

O trabalho vivenciado na Oficina possibilitou aos alunos e professores envolvidos no projeto o contato com diferentes tipos de câmera fotográfica e com os processos de revelação e ampliação da fotografia em preto&branco, colorida e digital. Foram explorados diferentes recursos e técnicas fotográficas, tais como: fotografia tradicional produzida com câmera automática e utilização de filmes P&B e colorido; fotografia com pinhole (câmera do buraco da agulha) e fotografia digital. Além disso, foram realizadas experiências de animação de imagens fotográficas e a integração da fotografia com outros recursos e linguagens plásticas. Essa diversificada dinâmica de produção de imagens permitiu o contato e a compreensão dos diferentes processos de criação e fruição da imagem fotográfica. Ao abordarmos historicamente a trajetória da técnica para a construção de imagens, permitimos uma maior compreensão das transformações espaço-temporais por elas engendradas, destacando os efeitos nos modos da criação artística e estética ao longo dos tempos.

O foco central desta discussão concentrou-se na questão de como desencadear uma consciência crítica, tanto nos alunos como nos professores, de que os instrumentos técnicos disponíveis em nossa cultura podem exercer a função de vetores da subjetividade, atuando internamente dentro de cada indivíduo. O exercício constante da produção e leitura de imagens fez parte do cotidiano de trabalho da Oficina e permitiu um aprofundamento mais crítico sobre questões relacionadas à própria linguagem fotográfica e sobre questões reveladas e mediadas a partir desta linguagem. Perceber a interação do domínio da técnica fotográfica com o lado subjetivo - o olhar do fotógrafo - nos traz uma outra dimensão da imagem, ou seja, a dimensão da criação possibilitada pela intervenção sobre o real através de um instrumento técnico - a câmara fotográfica. A imagem impressa na foto, ao mesmo tempo em que aprisiona o instante, se oferece como uma máquina espaço-temporal transportando o sujeito para outro lugar e outra temporalidade. A foto, como meio de expressão, não deveria, portanto, se limitar ou ficar aprisionada aos sentidos estipulados pela informação massificada, ou seja, no papel de reprodutora de padrões estéticos perpetuados desde a sua invenção. Para que o sujeito exercite sua capacidade de criar, é importante que se liberte de conceitos pré-

estabelecidos, de regras fixas da composição visual, reconhecendo nas imagens fabricadas a partir da intervenção técnica aquilo que realmente **fale de si**.

A partir da relação dialógica e alteritária vivenciada no ato fotográfico, a pesquisa-intervenção mobilizou os diferentes segmentos da escola, equipe técnica, professores, responsáveis, alunos e a pesquisadora, que, juntos, puderam conhecer seus diferentes pontos de vista, rever conceitos, repensar ações e planejar novas intervenções relacionadas à dinâmica de trabalho na escola e ao desenvolvimento de seu projeto político-pedagógico. A partir das fotografias produzidas e dos comentários realizados pelos alunos envolvidos na Oficina, a escola pôde se rever, reavaliar e replanejar ações.

As atividades da *Oficina de Photos&Graphias* foram documentadas por diferentes meios de comunicação, tais como programas educativos veiculados pela TVE e pela MultiRio. Desta forma, não só obtivemos a documentação da trajetória da pesquisa, como também vivenciamos a experiência de participação na produção do vídeo, junto a uma equipe de profissionais. Isto possibilitou ao grupo um maior contato, reflexão e postura crítica frente à mídia e aos modos de produção utilizados pela televisão. Acompanhamos as etapas de produção e, a partir dessa experiência, refletimos sobre a pré-produção, produção e pós-produção da matéria, procurando desconstruir o processo, para melhor conhecimento da linguagem televisiva e de alguns de seus recursos de gravação de áudio e imagem, edição, etc. A produção desses vídeos permitiu ao grupo obter uma outra forma de registro e arquivo de sua memória. O vídeo facilita a veiculação de informações sobre a experiência do projeto, através de um outro meio de comunicação, além do registro fotográfico, que já está incorporado à rotina de documentação da pesquisa.

O contato constante do grupo da Oficina com profissionais que atuam na área de produção de imagem permitiu uma maior aproximação com este universo e a abertura de uma possível frente de trabalho e de profissionalização dos jovens. A partir dos depoimentos e do diálogo com esses profissionais, pretendemos nos aproximar do universo expressivo e da obra do artista. Isto nos leva a conhecer melhor algumas especificidades da linguagem fotográfica, do campo de atuação do fotógrafo, ao mesmo tempo em que nos permite entrar em contato com a diversidade dos recursos tecnológicos disponíveis no mercado e com o variado campo de aplicações da fotografia no mundo contemporâneo. Além da visita do profissional à escola, a abertura de um espaço de discussão sobre questões específicas

da Arte e da linguagem fotográfica também nos motiva a refletir criticamente sobre o próprio processo vivenciado no projeto de pesquisa-intervenção da “*Oficina de Photos&Graphias*”.

A visita desse profissional cria um tempo/espço de diálogo, onde podemos reavaliar e replanejar nosso processo e produção, a partir da relação alteritária com a produção do artista/fotógrafo convidado. A efetiva participação da “*Oficina de Photos&Graphias*”, com a exposição de trabalhos produzidos pelos alunos em diferentes contextos, permitiu a divulgação do projeto e o reconhecimento do valor da experiência vivida. O processo de organização da exposição mobiliza o grupo, nos levando a revisitar as obras, avaliar seus resultados, selecionar opções, organizar a exposição, coletivamente e de acordo com a opinião do grupo. Além disso, é uma grande chance de divulgação do projeto da Oficina para a comunidade escolar, de avaliação dos resultados e redimensionamento da proposta. É uma oportunidade de socializar o processo vivenciado, reconhecendo e valorizando a produção individual e coletiva. Um momento em que reconstruímos a trajetória da Oficina, onde lembramos a nossa história e viabilizamos o encontro de cada um com seu próprio processo e produção, com a de seus colegas e com a do grupo como um todo.

Esta proposta de pesquisa-intervenção toma por base a necessidade de se construir um novo olhar sobre o campo da Arte e da Educação Especial, motivada pela preocupação de se pensar propostas e políticas educacionais que dêem conta do sujeito inserido na cultura contemporânea, que lutem pela construção de uma sociedade mais justa, menos segregadora e excludente, onde o convívio com as diferenças seja valorizado e incentivado. Uma vez alterado o espaço social por diversos fatores, inclusive pela presença maciça das imagens no cotidiano, acreditamos que o conhecimento científico já institucionalizado, bem como as práticas pedagógicas vigentes, possam ser articulados com o paradigma estético, enriquecendo a discussão sobre o sujeito atual e sua relação com o conhecimento, com o meio social, consigo próprio e com o Outro.

Referências Bibliográficas

AMARAL, A. *Projeto Construtivo na Arte: 1950-1962*. Rio de Janeiro, Funarte, 1977.

ARANHA, Maria S.(org.) *Saberes e práticas da inclusão*. Brasília, MEC - SEESP, 2003.

ARS - *Revista do Departamento de Artes Plásticas ECA / USP. Departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicação e Artes da USP*. São Paulo, ano 1, nº 2, 2003

AUMONT, J. *A Imagem*, São Paulo, Papyrus, 1995

AZEVEDO, F. "Isto é Arte?". In: ANDRIES, A. (org.). *Caderno de Textos: Educação, Arte, Inclusão*. Ano 2, nº 3. Rio de Janeiro, Funarte, 2003.

_____. "Abordagem histórica: do ensino de arte especial ao ensino de arte inclusivo". In: ANDRIES, A. (org.). *Caderno de Textos: Educação, Arte, Inclusão*. Ano 1, nº 1. Rio de Janeiro, Funarte, 2002.

BARBOSA, A. M. (org.) *Arte-Educação: leitura no sub-solo*. São Paulo, Cortez, 1997.

_____. *A Imagem no Ensino da Arte*. São Paulo, Perspectiva, 1991.

_____. *O Ensino da Arte e sua História*. São Paulo, MAC / USP, 1990.

_____. *Arte-Educação no Brasil*. São Paulo, Perspectiva, 1978.

_____. (org.). *História da Arte-Educação*. São Paulo, Max Limonad, 1986.

BARTHES, R. *A Câmara Clara*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1984.

BASIL, C. “Os alunos com Paralisia Cerebral: desenvolvimento e educação”. In: COLL, C. & PALACIOS, J. & MARCHESI, A. (orgs.). *Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995, vol.3.

BASTAZIN, V. *A Semana de Arte Moderna: desdobramentos 1922-1992*. São Paulo, EDUC, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. *A Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. (Volochinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 2004.

_____. *Questões de literatura e de estética*. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. “Arte y responsabilidad”. In: *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XX, 1982.

_____. (VOLOSHINOV). “Discurso na vida e discurso na arte”. In: *Freudianism: a marxist critique*. New York, Academic Press, 1976. (tradução de Cristóvão Tezza, para uso didático).

BENJAMIN, W. *Obras Escolhidas I - magia e técnica, arte e política*. São Paulo, Brasiliense, 1987a.

_____. *Obras Escolhidas II - rua de mão única*. São Paulo, Brasiliense, 1987b.

_____. *A criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo, Summus, 1984a.

BERGER, J. *About looking*. New York, Pantheon, 1980.

BITTENCOURT, N. *A vassoura da bruxa: Lygia Clark na arte da loucura*. Rio de Janeiro, Novamente, 2002.

BORJA-VILLEL, M. "Introdução-Lygia Clark". In: *Lygia Clark*. Barcelona, Fundació Antoni Tàpies, 1997.

BRAIT, B. (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, UNICAMP, 1997.

BRASIL, MEC. Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE /CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001*. DOE, Brasília, 14/9/2001.

_____. CNE /CEB. *Resolução nº 17, de 11 de setembro de 2001*. DOE, Brasília, 14/9/2001.

_____. Ministério da Justiça / CORDE. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Tradução Edilson Alkimim Cunha. Brasília, CORDE, 1994.

_____. Senado Federal: *A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº5692 / 71*. Advogados on line. riototal@radnet.com.br.

_____. Senado Federal: *A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024 / 61*. Advogados on line. riototal@radnet.com.br

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Senado Federal. Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 1988.

_____. *Lei nº 7853 / 89 Direito das pessoas portadoras de deficiência*. Brasília, CORDE, 1989.

_____. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. MEC/SEESP. Brasília, Secretaria, 2001.

_____. Ministério da Educação e Cultura / Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, A Secretaria, 2001.

BRETT, G. "Lygia Clark: seis células." In: *Lygia Clark*. Barcelona, Fundació Antoni Tàpies, 1997.

BRITO, R. *Neoconcretismo: vértice e ruptura*. Rio de Janeiro, FUNARTE, 1985.

BUENO, A.D. *A Educação do Olhar*. Porto Alegre, Mediação, 1999.

BUENO, J.G.S. *Educação especial brasileira*. São Paulo, EDUC, 1993.

BUORO, A.B. *O Olhar em Construção*. São Paulo, Cortez, 1996.

CALVINO, Ítalo. *O Castelo dos Destinos Cruzados*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

CHILVERS, I. *Dicionário Oxford de Arte*. São Paulo, Martins Fontes, 1996.

COLL,C.&PALACIOS,J.&MARCHESI,A. (orgs.). *Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995, vol.3.

COMDEF -Rio / Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social. *A Paralisia Cerebral*. Rio de Janeiro, Imprensa da Cidade, 2003.

CARVALHO, E. N. S. "Deficiência Múltipla". In: *MEC /SEESP. Série Atualidades Pedagógicas- Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental*. Brasília, MEC /SEESP, 2000.

CARVALHO, R. E. *A nova LDB e a educação especial*. Rio de Janeiro, WVA, 1997.

_____. *Temas em educação especial*. Rio de Janeiro, WVA, 1998.

_____. *Removendo barreiras para aprendizagem*. Porto Alegre, Mediação, 2003.

DEBRAY, R. *Vida e Morte da Imagem: Uma História do Olhar no Ocidente*. Rio de Janeiro, Vozes, 1993.

DENO, E. *Special education as developmental capital. Exceptional Children*, 1970.

DIETRICH, J. *Cine-Teatros de Portugal*. Leiria – Portugal, MIMO, 1998.

_____. “Câmera obscura: convidando o mundo a falar”. In: JOBIM E SOUZA, S. (org.). *Mosaico: imagens do conhecimento*. Rio de Janeiro, Rios Ambiciosos, 2000.

_____. *A Oficina do Olhar: projeto pedagógico para o MIMO*. Leiria – Portugal, Museu da Imagem em Movimento, 2001 (mimeo).

DUARTE JR., J. F. *Fundamentos Estéticos da Educação*. Campinas, Papirus, 1981.

DUBOIS, P. *O Ato Fotográfico*. São Paulo, Papirus, 1994.

ECO, H. *Obra Aberta*. São Paulo, Perspectiva, 1976.

EDLER CARVALHO, R. *Temas em Educação Especial*. Rio de Janeiro, WVA, 1998.

EVGEN, B.; TESSLER, E.; BANDEIRA, J. (orgs.). *Memória do Brasil*. São Paulo, Cosac & Naify, 2003.

FABRIS, A. (org.). *Fotografia: Usos e Costumes no Século XIX*. São Paulo, EDUSP, 1991.

FERRAZ & FUSARI. *Metodologia de Ensino de Arte*. São Paulo, Cortez, 1993.

_____. *Arte na Educação Escolar*. São Paulo, Cortez, 1993.

FERREIRA, J.R. *A Exclusão da Diferença*. Piracicaba, UNIMEP, 1993.

FERREIRA, S. (org.). *O ensino das artes: construindo caminhos*. Campinas, Papirus, 2001.

FIGUEIREDO, L. *Lygia Clark & Hélio Oiticica: cartas 1964-74*. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 1998.

FISCHER, E. *A necessidade da Arte*. Rio de Janeiro, Zahar, 1983.

FRANGE, L. *Noemia Varella e a Arte*. Belo Horizonte, C/Arte, 2001.

FREITAS, M^a. T. *Vygotsky & Bakhtin: Psicologia e Educação: um intertexto*. São Paulo, Juiz de Fora, Ática, EDUFJ, 1994.

GLAT, R. *Questões atuais em educação especial*. Rio de Janeiro, Sette Letras, 1998.

GODOY, H.P. *Inclusão de alunos portadores de deficiência no ensino regular paulista: recomendações internacionais e normas oficiais*. São Paulo, Editora Mackenzie, 2002.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro, Guanabara, 1988.

GULLAR, F. "A trajetória de Lygia Clark". In: *Lygia Clark*. Barcelona, Fundació Antoni Tàpies, 1997.

HAUSER, A. *A História Social da Literatura e da Arte*. São Paulo, Mestre Jou, 1972.

HERKENHOFF, P. "Lygia Clark." In: *Lygia Clark*. Barcelona. Fundació Antoni Tàpies, 1999.

JANNUZZI, G. M. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. São Paulo, Cortez, 1985.

JOBIM E SOUZA, S. *Subjetividade em questão*. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2000a.

_____. *Infância e Linguagem*. São Paulo, Papirus, 1994.

JOBIM E SOUZA, LOPES & SANDER. “A criação de narrativas na escola: uma abordagem através da fotografia.” In: PAIVA, A. (org.). *No fim do século: a diversidade. O jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte, Autêntica, 2000b.

KOHL, M. O. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. São Paulo, Scipione, 1993.

KOSSOY, B. *Realidades e ficções na trama fotográfica*. São Paulo, Ateliê Editorial, 2002.

_____. *Fotografia e História*. São Paulo, Ateliê Editorial, 2001.

_____. “Fotografia e memória: reconstituição por meio da fotografia”. In: SAMAIN, E. (org.), *O fotográfico*. São Paulo, Hucitec, 1998.

_____. *A Fotografia como fonte histórica: introdução e interpretação das imagens do passado*. São Paulo, Museu da Indústria, Comércio e Tecnologia, 1980.

_____. *Origens e expansão da fotografia no Brasil – século XIX*. Rio de Janeiro, MEC/FUNART, 1980b.

KRAMER S. & LEITE M.I. (org.). *Infância e Produção Cultural*. São Paulo, Papirus, 1998.

_____. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 1993.

KUBRUSLY, C. *O que é Fotografia*. São Paulo, Brasiliense, 1983.

LAVELLE, Patrícia. *O Espelho Distorcido*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

LEITE, M. M. *Retratos de Família*. São Paulo, EDUSP, 1993.

LYGIA, C.; OITICICA, H.; FIGUEIREDO, L. (org.). *Lygia Clark e Hélio Oiticica: Cartas, 1964-74*. Rio de Janeiro, UFRJ, 1998.

LOPES, A. E. “Legendas fotográficas”. In: JOBIM E SOUZA, S. (org.). *Mosaico: imagens do conhecimento*. Rio de Janeiro, Rios Ambiciosos, 2000.

_____. “A criação de narrativas na escola: uma abordagem através da fotografia.” In: PAIVA, A. (org.). *No fim do século: a diversidade – o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

_____. “Foto-Grafias: as Artes Plásticas no contexto da escola especial.” In: KRAMER S. & LEITE M.I. (org.). *Infância e Produção Cultural*. São Paulo, Papirus, 1998.

_____. *Foto-grafando: sobre arte-educação e educação especial*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, UERJ, 1996.

LOWENFELD, V. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo, Mestre Jou, 1977a.

_____. *A criança e sua arte*. São Paulo, Mestre Jou, 1977b.

MACHADO, A. “As imagens técnicas: da fotografia à síntese numérica”. In: *Revista Imagem*, nº 3, Campinas, SP, UNICAMP, dezembro de 1994.

_____. “Hipermídia: o labirinto como metáfora.” In: DOMINGUES, D. (org.). *A arte no século XXI: a humanização das tecnologias*. São Paulo, UNESP, 1997.

MAGALHÃES, A. *Arte-Educação e o deficiente auditivo*. Monografia do Curso de Especialização em Arte-Educação. Rio de Janeiro, Conservatório Brasileiro de Música, 1988 (mimeografado).

MANTOAN, M.T.E. *Compreendendo a Deficiência Mental: novos caminhos educacionais*. São Paulo, Scipione, 1988.

_____.(org.). *A integração de pessoas com deficiência*. São Paulo, Memnon, 1997.

MARTINS, M. *A língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo, FTD, 1998.

MAZZOTTA, M.J.S. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo, Cortez, 1999.

_____. *Educação escolar: comum ou especial?* São Paulo, Pioneira, 1987.

MEC/SEESP. *Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: Área de Deficiência Física*. Brasília, MEC/SEESP, 1995.

_____. *Estratégias e orientações sobre artes: respondendo com Arte às necessidades especiais*. Brasília, MEC/SEESP, FUNARTE/VSA, 2002.

MONTEIRO, M. *Nas Relações Dialógicas: o cotidiano de uma classe especial*. Rio de Janeiro, Dissertação de Mestrado, UERJ, março 1995.

MOURA, C.E. (org.). *Retratos Quase Inocentes*. São Paulo, Nobel, 1983.

NIELSEN, Lee. *Necessidades educativas especiais na sala de aula*. Portugal, Porto Editora, 1999.

NOVAES, A. "Não se vê com os olhos". In: BAVCAR, E. *O ponto zero da fotografia*. Rio de Janeiro, VSA/FUNART, 2000.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky- aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo, Scipione, 1993.

OSTROWER, F. *Criatividade e Processos de Criação*. Petrópolis, Vozes, 1987.

_____. "A Construção do Olhar." In: NOVAES, A. *O Olhar*. São Paulo, Companhia das Letras, 1988.

_____. *Acasos e Criação Artística*. Rio de Janeiro, Campus, 1990.

Dicionário Oxford de Arte, Martins Fontes, São Paulo, 1996, p.123-124)

PASOLINI, P.P. “ Gennariello: A Linguagem Pedagógica das Coisas. ” In: *Os Jovens Infelizes: Antologia de Ensaio Corsários*. São Paulo, Brasiliense, 1990.

PERSICHETTI, S. *Imagem da Fotografia Brasileira*. São Paulo, Ed.SENAC, 2000.

PESSOTTI, I. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. Tradução A. Queiroz. São Paulo, EDUSP, 1984.

PILLAR, A. *A Educação do Olhar*. Porto Alegre, Mediação, 1999.

PLAZA, J. “InfoxFotografias”. In: *Revista Imagem*, nº 3. Campinas, SP, UNICAMP, dezembro de 1994.

_____. “Arte e Interatividade: autor-obra-recepção”. In: *ARS – Revista do Departamento de Artes Plásticas ECA/USP*. Ano 1, nº 2. São Paulo, ECA/USP, 2003.

RAMOS, F. “Falácias e deslumbre face à imagem digital”. In: *Revista Imagem*, nº3, dezembro 1994.

READ, H. *A Educação pela Arte*. São Paulo, Martins Fontes, 1982.

_____. *A redenção do robô*. São Paulo, Summus, 1986.

RILKE, R.M. *Rodin*. Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 1995.

RIO DE JANEIRO, Secretaria Municipal de Educação / MULTIRIO - *Nós da Escola: Programa nº 59* – Vídeo transmitido pela Rede Bandeirantes de Televisão às 9:00 horas em 23/10/2002, às 14:00 em 26/10/2002 e pela NET Rio nos dias 25 e 27/10/2002 às 9:30 horas. Produção: Multirio / RJ. Tema: Experiências de Inclusão na escola: *a Oficina de Fotos&Graphias*.

ROCHA, Jorge. *Normalizar a Sexualidade dos "mais simples": um desafio a valorizar* < www.malhatlantica.pt/ecae-cm/sexualidade > Acesso em: 7 de julho de 2004.

SACKS, Oliver. *O Homem que confundiu sua mulher com um chapéu*. Lisboa, Relógio D`Água Editores, 1985.

SANTAELLA, L. "Os três paradigmas da imagem". In: SAMAIN, E.(org.). *O Fotográfico*. São Paulo, HUCITEC, 1998.

_____. "A imagem pré e pós fotográfica". In: *Revista Imagem*, nº 3, dezembro 1994.

SANTOS, L. *O Homem e a Máquina*. In: "Revista Imagem", nº 3, Campinas, SP, UNICAMP, dezembro de 1994.

SASSAKI, R.K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro, WVA, 1999.

SAWAIA, B. "Exclusão ou inclusão perversa". In: Sawaia, B. (org.). *As artimanhas da exclusão*. Petrópolis, Vozes, 2001.

SCHWEIDSON, Edelyn, O Espírito vivo da comunidade (Walter Benjamin). In: PAIVA, Vanilda (Org). *A Atualidade da Escola de Frankfurt. Contemporaneidade e Educação*. Revista Semestral de Ciências Sociais e Educação. Publicação do Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada (IEC), Ano I, nº 0-1996-Rio de Janeiro.

SILVA, M. *Sala de aula interativa*. Rio de Janeiro, Quartet, 2000.

SIMSON, O. "Imagem e Memória". In: SAMAIN, E. (org.). *O fotográfico*. São Paulo, Hucitec, 1998.

SKLIAR, C.(org.). *Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre, Mediação, 2001.

SME - SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. *Fundamentos para Elaboração do Currículo Básico*. Rio de Janeiro, 1991.

SME – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. *Multieducação – Núcleo Curricular Básico*. Rio de Janeiro, 1996.

SOUZA, A. & FERRATTO, I. (orgs.). *Paralisia Cerebral: aspectos práticos*. São Paulo, Memnon, 1998.

SZPIGEL, M. “Artes em Classes da Pré-Escola”. In: CAVALCANTE, Z. (org.) *Arte na Sala de Aula*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

TALBOT, W. “Notas manuscritas”. In: SONTAG, S. *Ensaio sobre a fotografia*. Rio de Janeiro, Arbor, 1981.

TELLFORD, C. & SAWREY, J. *O indivíduo excepcional*. Rio de Janeiro, Editora Guanabara, 1988.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-ação*. São Paulo, Cortez, 1998.

TURAZZI, M. I. *Poses e Trejeitos: a fotografia e as exposições na era do espetáculo*. Rio de Janeiro, FUNART / Rocco, 1995.

VASQUEZ, P. *Fotografia: Reflexos e Reflexões*. Porto Alegre, L&PM, 1986.

VENÂNCIO FILHO, P. (org.). *Arte Moderna Brasileira: uma seleção da coleção Roberto Marinho*. Rio de Janeiro, Coleção Roberto Marinho, 1995.

VYGOTSKY, L. *Fundamentos da Defectologia*. Havana, Editorial Pueblo y Educación, 1989. Tradução cubana.

_____. *La imaginación y el arte em la infância (ensayo psicológico)*. Madri, Akal Bolsillo, 1982.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo, Martins fontes, 1987a.

_____. *La imaginación y el arte em la infância (ensayo psicológico)*. México, Hispânicas, 1987b.

_____. *Obras Escolhidas V- Fundamentos da Defectologia*. Madrid: Visor, 1997.

_____. *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1998

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2000

WOLFF, J. *A Produção Social da Arte*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1983.