

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

Adauto 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 consequências 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

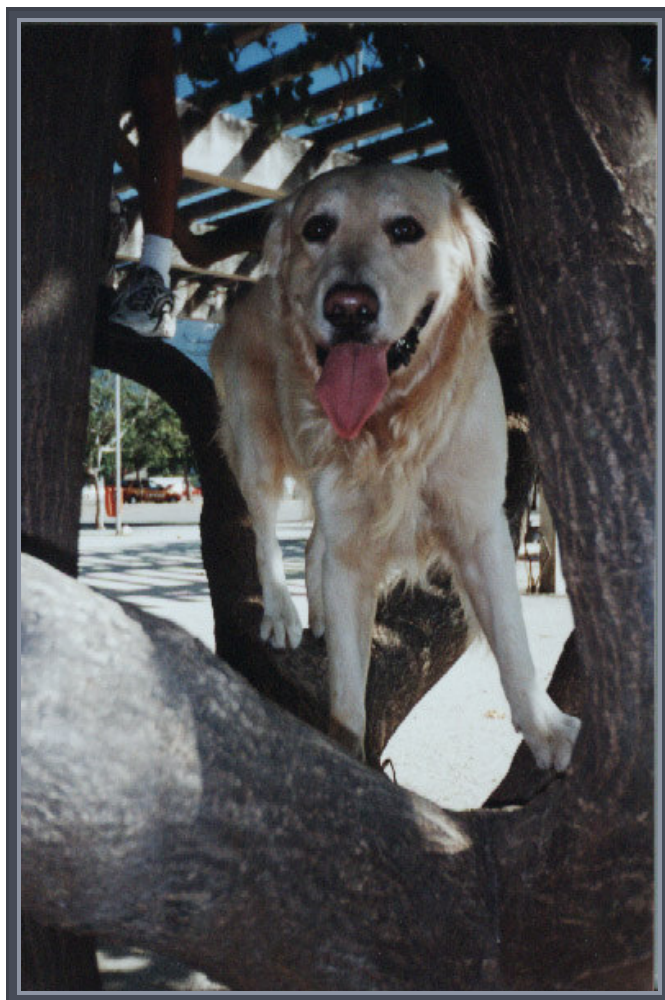


Foto 29: Pike na árvore

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 acostumassem 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 sequência 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 impedidora 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.

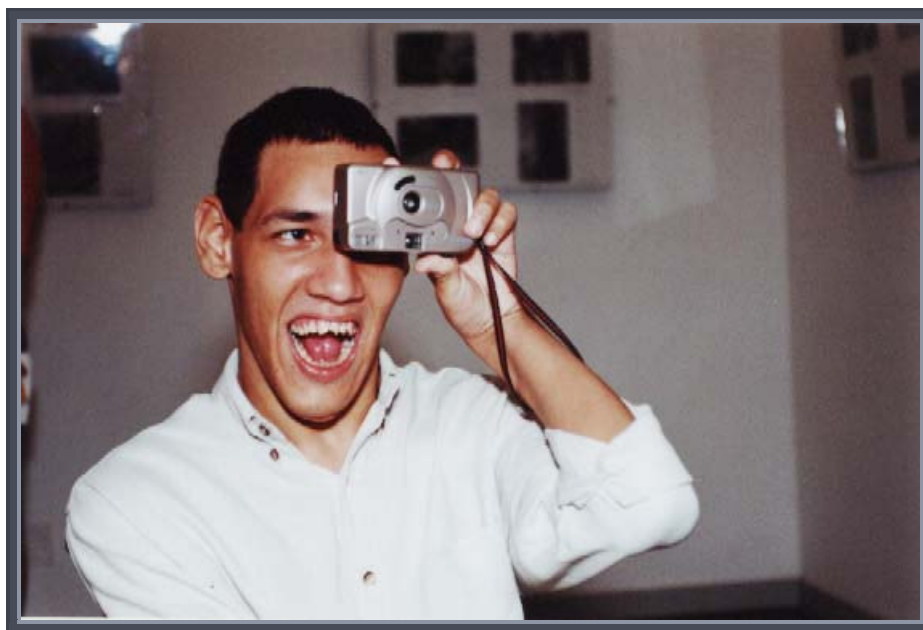


Foto 34: Rui fotografando com a câmera invertida

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 sequência 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

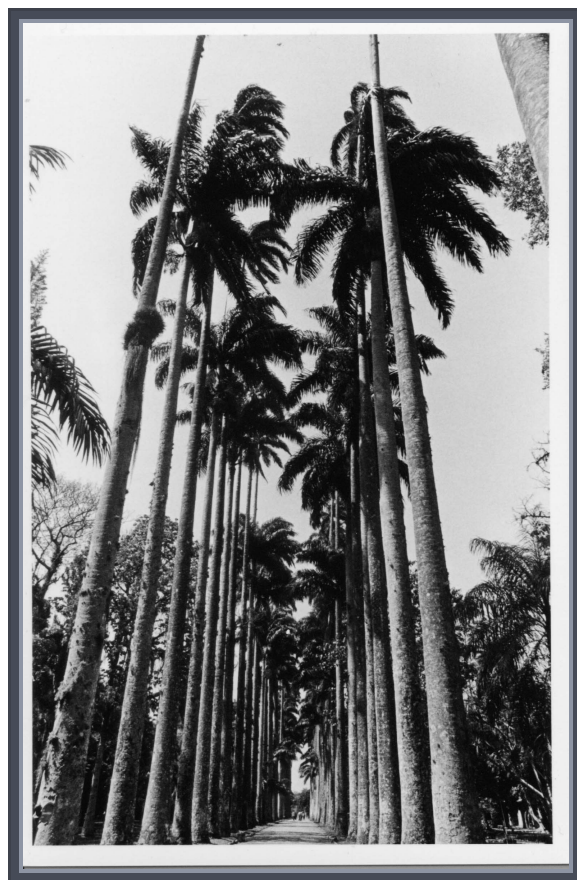


Foto 36:Palmeiras do Jardim Botânico



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 câmera, 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 daguerreotípia, 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 aproximarmo-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

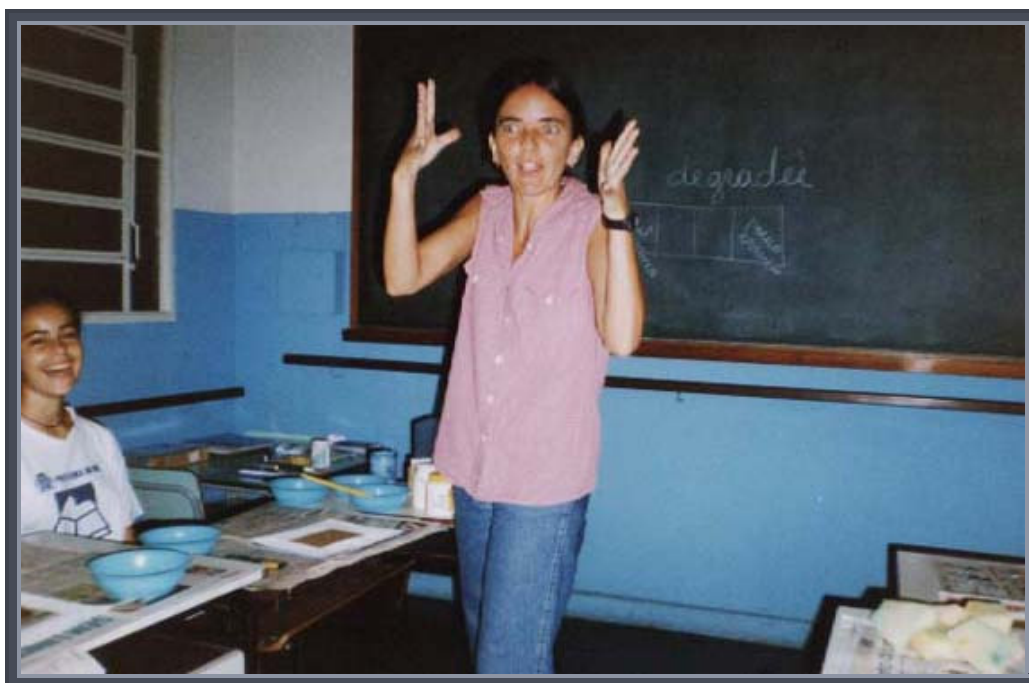


Foto 42: Flagrante da pesquisadora

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

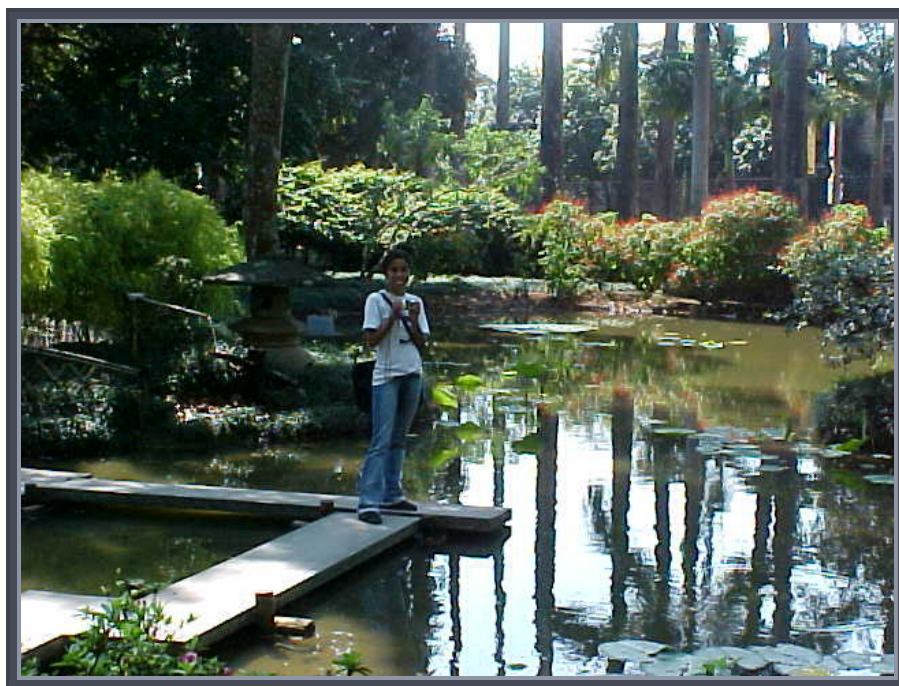


Foto 45: Retrato no jardim japonês

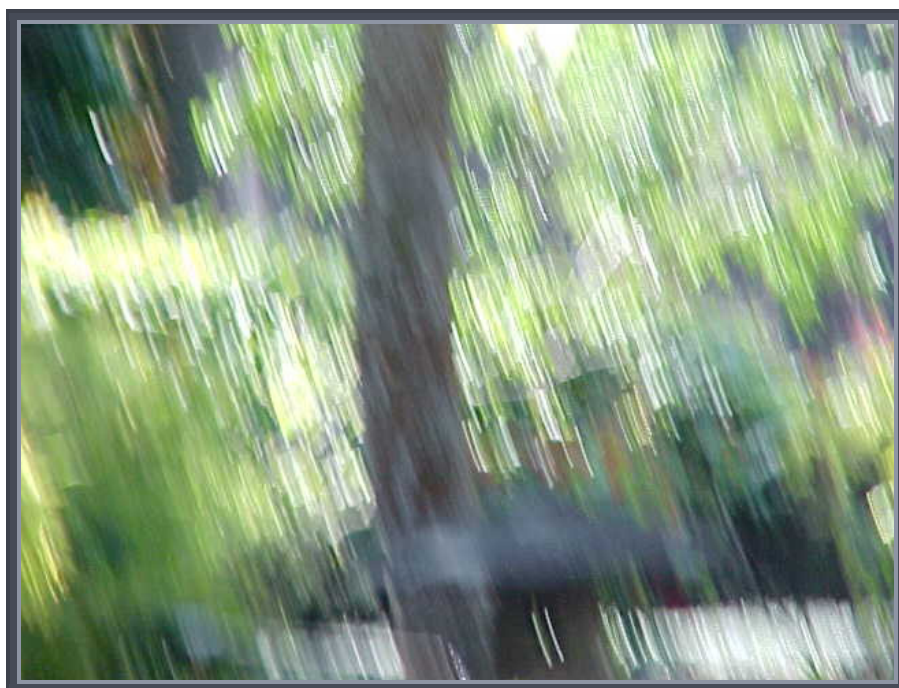


Foto 46: Efeito da câmera em movimento

A sequência 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 tínhamos 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, distribuímos 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 sequência 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 revelem 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, loira, 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... Tudinho 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 tempos 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

Redescobrimdo-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 redescobrimdo 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 co-dornas!

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 sequência 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 vendo outro irmão.
GEMEO.



Abragando Elizangela.

Foto 57: O clone I



Ele está com muita sede.



O Pike deu um abraço DE
DESPEDIDA no Sérgio.

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 sequência 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 sequência narrativa. Introduz seus colegas como personagens e define uma sequência 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

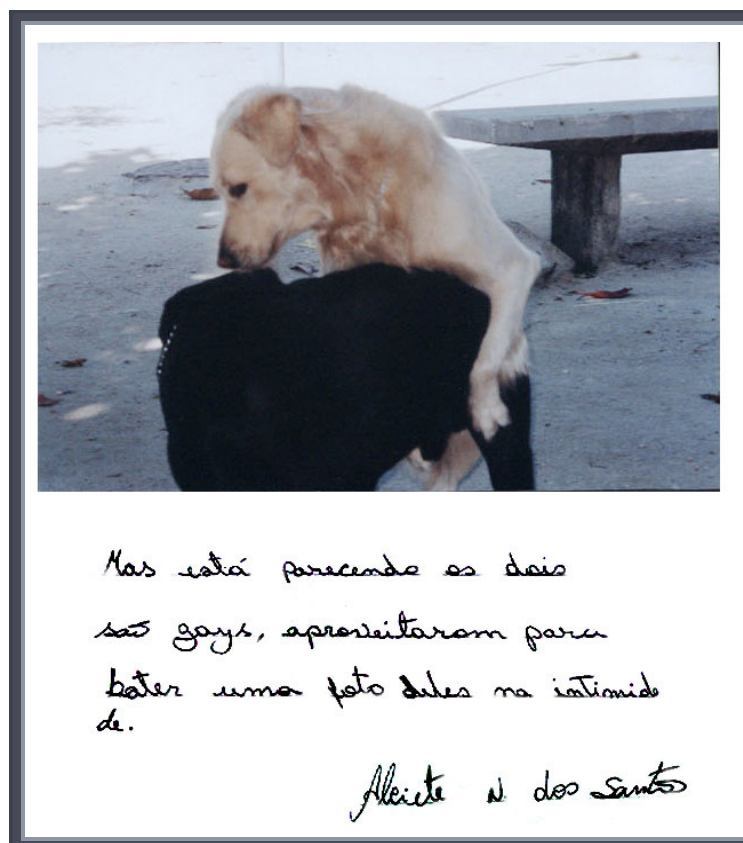


Foto 60: A intimidade do Pike II

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.