

ATO FOTOGRÁFICO E PROCESSOS DE INCLUSÃO: ANÁLISE DOS RESULTADOS DE UMA PESQUISA-INTERVENÇÃO

LOPES, Ana Elisabete – PUC Rio

GT: Educação Especial / n. 15

Agência Financiadora: não contou com financiamento.

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

O objetivo deste texto é apresentar a pesquisa-intervenção denominada “Oficina de Photos&Graphias”, que foi por mim coordenada, com o propósito de investigar formas menos segregadas de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais. Com este objetivo, a Oficina de Photos&Graphias buscou promover a criação de um espaço de trabalho inclusivo, envolvendo a participação de jovens alunos, oriundos de uma escola regular e de uma escola especial da rede municipal de ensino, onde a linguagem fotográfica ocupou lugar de destaque como meio e mediação dos processos de construção do conhecimento, de constituição de subjetividades, de interação social e de produção artística.

As imagens produzidas pelos próprios alunos, que atuaram como fotógrafos e modelos, foram tomadas pelo grupo como base para criação de narrativas visuais, orais e escritas, com a intenção de mobilizar a reflexão crítica do cotidiano. No olhar compartilhado propiciado pelo ato fotográfico, acreditamos ter encontrado diferentes estímulos que levaram a repensar, refletir e redimensionar as relações estabelecidas entre o eu e o outro, entre alunos com diferentes características e necessidades de aprendizagem. No diálogo desencadeado durante o processo de produção e leitura das fotografias, foram reveladas características e especificidades que aproximam e distinguem os sujeitos que estão envolvidos e interagindo nesse processo. No presente texto, pretendemos abrir uma interlocução entre o pensamento dos sujeitos pesquisados, da pesquisadora e dos diferentes autores nos quais nos apoiamos para a construção do referencial teórico-metodológico da pesquisa, tais como: Mikhail Bakhtin e Vygotsky, dentre outros autores.

A Oficina de Photos&Graphias

O objetivo da pesquisa-intervenção denominada Oficina de Photos&Graphias foi criar um espaço de produção, discussão e análise da linguagem fotográfica como recurso pedagógico e como metodologia de pesquisa. Desta forma, pretendemos trazer para primeiro plano o olhar do aluno, sua própria produção imagética e o diálogo desencadeado a partir dela.

A partir de uma perspectiva inclusiva de educação e visando a integração do aluno com necessidades especiais de aprendizagem, o grupo que participou das atividades da Oficina de Photos&Graphias foi constituído por 11 alunos, com idade entre 15 e 23 anos, quando o projeto foi iniciado. Esses alunos freqüentavam duas escolas municipais diferentes, uma de ensino regular e a outra destinada somente a alunos com necessidades especiais de aprendizagem. Desde sua concepção, o objetivo da oficina foi trabalhar de forma integrada com este grupo, constituído por seis alunos com necessidades especiais de aprendizagem de uma mesma turma da escola especial (duas meninas e quatro meninos com diferentes seqüelas de paralisia cerebral), junto com cinco alunas sem deficiências física, sensorial ou mental, oriundas de uma mesma escola regular da rede municipal de ensino fundamental. Efetivamente foram realizados cinquenta encontros, com a duração de três horas cada um, no espaço cedido pela escola especial. As alunas da escola regular freqüentaram voluntariamente o trabalho da oficina, indo à escola especial fora de seu horário escolar, com o objetivo de participar das atividades. A oficina contou, também, com a participação da professora responsável pela turma da escola especial, que esteve presente a todos os encontros.

O formato de oficinas foi adotado como dinâmica de trabalho na pesquisa-intervenção. Acompanhando o pensamento do pesquisador e fotógrafo Jochen Dietrich (2001, p.5), compreendemos que a dinâmica de oficinas facilita a construção de um espaço destinado a “desenvolver soluções novas, experimentar novos caminhos e elaborar novos pensamentos, recorrendo aos meios historicamente desenvolvidos pela sociedade”. A oficina pode ser caracterizada como “um lugar de encontro”, como um “fórum de discussão” e como uma “plataforma para uma produção de cultura”.

A partir de uma perspectiva inclusiva da educação, que entende ser possível oferecer a todos os educandos, independentemente de suas características ou limitações, as mesmas condições de acesso e construção de conhecimento, esta pesquisa-

intervenção pesquisou alternativas e adaptações que pudessem contribuir para a remoção de barreiras no processo educativo. Com este objetivo, criamos adaptações aos instrumentos técnicos tradicionais, tais como a câmera fotográfica, que pudessem contribuir para uma maior independência dos alunos com deficiência física e motora na vivência de seu processo de criação/produção de imagens fotográficas. As câmeras e o processo fotográfico adaptado às necessidades especiais destes alunos serviram como instrumentos importantes para a construção de outras formas de expressão e comunicação a partir da linguagem visual. Na integração das linguagens visual, oral e escrita encontramos recursos para ampliar o espaço de produção de narrativas e de interlocução entre os sujeitos envolvidos na pesquisa. No convívio com as diferenças, mobilizamos o trabalho em parceria como alternativa para a socialização do grupo e para uma maior compreensão e superação de preconceitos, barreiras e limites.

Entendemos que a linguagem fotográfica nos abre muitas possibilidades de registro, interpretação e análise da realidade. Na interação da produção visual, oral e escrita, ou seja, no diálogo entre a imagem e a palavra, buscamos exercitar o abandono da procura de um sentido fixo para o que vemos. Este exercício auxilia uma flexibilização do olhar e, conseqüentemente, da subjetividade. O querer dizer da fotografia nos faz brincar com seus sentidos.

A partir da leitura das imagens fotográficas podemos resgatar a memória e a história, elaborando um diálogo que possibilita um outro olhar e conhecimento da realidade. A observação de uma imagem fotográfica mobiliza associações e evocações de outras imagens mentais armazenadas na memória. A partir da interpretação da foto podemos reconstituir o passado, rememorando informações, emoções e situações vivenciadas anteriormente. Como nos afirma Boris Kossoy (2002, p.42), Fotografia é memória e com ela se confunde. Entendida desta forma, cabe ressaltar que sua interpretação depende do diálogo estabelecido entre o fotógrafo, a fotografia e o observador. O sistema óptico da câmara não dá conta de revelar a realidade interior do que foi fotografado. Este não dito da fotografia, o que está para além do imediatamente revelado, é material que pode ser imaginado, reconstituído e narrado por cada observador/leitor.

Podemos destacar duas questões centrais que orientam nosso estudo:

-Como o trabalho com a linguagem fotográfica – que envolve a produção e leitura de imagens - pode contribuir como meio e mediação no processo de construção de conhecimentos e de uma proposta inclusiva de educação, envolvendo a efetiva

participação de alunos com diferentes características e necessidades especiais de aprendizagem?

-O que revelam as produções visual, oral e escrita dos alunos que participam da oficina sobre a constituição de subjetividades e as relações intersubjetivas?

Nosso objetivo é deixar em evidência a palavra, o pensamento e as interpretações realizadas pelos próprios sujeitos pesquisados, que atuam como produtores e leitores das imagens fotográficas. É neste contexto dialógico, do qual o pesquisador faz parte e atua, que pretendemos obter o material de análise e construir outras formas de aproximação e compreensão das diferentes formas de pensar, perceber, sentir e atuar, que caracterizam os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Contribuições de Bakhtin e Vygotsky no campo da arte e da arte-educação

O resgate do pensamento de Mikhail Bakhtin e Vygotsky nos auxilia na fundamentação teórico-metodológica da pesquisa-intervenção desenvolvida no espaço da Oficina de Photos&Graphias. Em diferentes contextos, Bakhtin e Vygotsky apresentaram discussões importantes relacionadas ao tema da arte e da cultura. A possibilidade de diálogo entre o pensamento destes autores se dá na medida em que eles, além de compreenderem a arte como uma produção social, criticam a noção romântica e mística da arte como criação individual do artista, que é visto como um “gênio”. Defendem a idéia de que as manifestações artísticas são produções situadas e datadas historicamente, e só poderão ser adequadamente abordadas a partir de uma perspectiva sócio-histórica. Tomamos a reflexão desses autores como referência para pensarmos sobre a dimensão alteritária e dialógica da arte e, mais especificamente, da linguagem fotográfica.

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

Bakhtin e Vygotsky instauram novos paradigmas de abordagem dos fenômenos, dentro de uma perspectiva sócio-histórica e interdisciplinar, e resgatam a centralidade

da linguagem em suas reflexões e estudos nos diferentes campos de conhecimento. É, sobretudo, no compartilhar da concepção do homem como um ser histórico e como produto das relações interpessoais, que constitui sua consciência no social e nas relações mediadas pela linguagem, que os sistemas teóricos de ambos se aproximam (Freitas, 1994; Kramer, 1993; Jobim e Souza, 1994).

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

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

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

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

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

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

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

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

A bem dizer, na vida, agimos assim, julgando-nos do ponto de vista dos outros, tentando compreender, levar em conta o que é transcendente à nossa própria consciência (...) estamos constantemente à espreita dos reflexos de nossa vida, tais como se manifestam na

consciência dos outros, quer se trate de aspectos isolados, quer do todo da nossa vida; chegamos a levar em conta o coeficiente de valor com que a nossa vida se apresenta aos outros, o qual difere profundamente daquele que a acompanha quando a vivemos para nós mesmos, em nós mesmos.(...). Na vida, depois de vermos a nós mesmos pelos olhos de outro, sempre regressamos a nós mesmos; e o acontecimento último, aquele que parece-nos resumir o todo, realiza-se sempre nas categorias de nossa própria vida (Bakhtin 2000, p.35-36).

Em sua crítica aos sistemas lingüísticos tradicionais e nos estudos desenvolvidos no campo da Psicologia, Bakhtin procura recuperar a dialética entre subjetividade e objetividade, entre os aspectos internos e externos dos fenômenos e da experiência humana. Também Vygotsky, em estudos realizados no âmbito da Psicologia, tem como base o método dialético e procura explicar os processos psicológicos e suas alterações qualitativas e quantitativas, a partir da premissa de que “todos os fenômenos devem ser estudados como um processo em movimento e mudança, buscando-se conhecer sua gênese e transformação. Todo fenômeno tem sua história e essa história é caracterizada por mudanças quantitativas, mas principalmente qualitativas” (Freitas, In:Brait,1997, p.315).

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

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

Com base nessas idéias de Vygotsky e Bakhtin, pode-se pensar numa nova dimensão do espaço escolar que possibilita a manifestação da diferença dos modos e esquemas de construção do conhecimento acompanhada de um trabalho pedagógico que se transforma numa ação compartilhada, num espaço de elaboração conjunta. Ao se valorizar essa interação dialógica, o aluno não é mais um agente passivo e receptivo, mas um sujeito que age e, pelo seu discurso, se faz ouvir, recriando-se no seio de outras vozes. A ação

compartilhada, permeando o espaço pedagógico, humaniza o processo educacional (Freitas, In: Brait,1997:322).

Destacamos que se torna essencial resgatar o significado e a importância da ação compartilhada, da interação dialógica, da elaboração conjunta da prática pedagógica e suas diferentes formas de mediação como princípios orientadores que nortearam o trabalho de campo da Oficina de Photos&Graphias e sua metodologia de pesquisa.

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

O diálogo com o pensamento de Bakhtin e Vygotsky nos abre caminho para a construção de uma proposta de ensino-aprendizagem das linguagens artísticas que tem como objetivo propiciar e ampliar as possibilidades de interação direta do educador e educando com o campo estético-sensível e cognitivo da arte e pela arte.

Partindo da idéia de que o processo de ensino-aprendizado tem como proposta principal possibilitar que o Outro construa sentidos, isto é, “construa significados internos, assimilando e acomodando o novo em novas possibilidades de compreensão de conceitos, processos e valores” (Martins, 1998, p.129), ressaltamos a importância da construção de uma relação dialógica entre educador e educando como condição facilitadora deste processo. A Educação em Arte teria, então, como função desvelar, ampliar e propor desafios estéticos a partir de experiências lúdicas, cognitivas e sensíveis, que envolvam a produção, fruição e o conhecimento do campo específico da Arte. O educador é visto, assim, como um possível mediador deste processo de construção de sentidos e conceitos no campo da Arte. Procurando ampliar as possibilidades de um contato mais crítico do educando com as formas artísticas, pode-se também contribuir para o enriquecimento de seu repertório e para uma melhor compreensão da Arte e da produção estética.

A experiência compartilhada na “Oficina de Photos&Graphias” pretende ser, assim, um espaço de pesquisa e de transformação dos modos de percepção da realidade

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

Resgatando a experiência da “Oficina de Photos&Graphias”, a partir da análise realizada pelos alunos sobre as fotografias que eles próprios produziram, pretendemos investigar como o trabalho com a linguagem fotográfica no contexto escolar pode ampliar o campo perceptivo, de criação, comunicação e de conhecimento, ao mesmo tempo em que contribui para a socialização dos alunos e sua inserção social.

Foto-análises: dialogando com as narrativas visuais, orais e escritas produzidas pelos alunos.

A seguir, apresentamos uma fotografia produzida ao longo da oficina, juntamente com o diálogo estabelecido pelos alunos. Diferentes vozes surgem neste diálogo envolvendo pesquisador/dinamizador, alunos e professor, que se materializam na imagem e através da representação fotográfica. Procuramos melhor compreender a experiência vivida entrecruzando este diálogo que emerge da experiência prática com as vozes de diferentes autores que orientam a construção teórico-metodológica da pesquisa-intervenção.

A fotografia em análise foi produzida após o passeio realizado na Lagoa Rodrigo de Freitas, enquanto os alunos comentavam e observavam as imagens lá produzidas.

Eu no lugar do outro:

Vários 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 Pílares, eu vindo de lá aqui dói a bunda, as coxas... imagine eles !! Aí eu falei: vamos experimentar um pouco, já que a gente tá com a cadeira de rodas vazia, né? Aí eu resolvi e ela andou um pouquinho. Eu falei, assim: É uma sensação horrível, parece que a gente tá preso, sei lá...
- Ana: É, mas a gente se habitua, não é?
 Rui intervém murmurando...
 Elisangela: É o que eu estava falando pra ela. O bom é que eles se acostumam, já se acostumaram, porque se não fosse pra a gente se acostumar seria horrível... Agora, por exemplo, se fosse pra usar a cadeira agora ia ser horrível pra eles começar agora...

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

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



Foto 1: Elisângela 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 impeditora 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.

Conclusão

Ao longo da pesquisa-intervenção, denominada Oficina de Photos&Graphias, investigamos as conseqüências geradas na consciência do sujeito (alunos e professores) a partir da experiência de produção/fruição de imagens fotográficas no contexto escolar. Observamos que a mediação técnica da câmera fotográfica no ato fotográfico pode despertar a consciência crítica, a curiosidade investigativa, o olhar diferenciado.

A oficina caracterizou-se como um espaço de interlocução onde os sujeitos envolvidos puderam experimentar-se, não apenas como sujeitos captados pela lente da câmera, mas também como participantes da construção de suas próprias imagens. Analisando o processo de produção das imagens e o produto deste processo - as narrativas visuais, orais e escritas -, criamos outras formas de aproximação, identificação e compreensão de como o material visual impressiona os sentidos, forma o arquivo imagético e revela subjetividades.

Neste percurso investigativo, problematizamos alguns aspectos relacionados à linguagem fotográfica e ao potencial inclusivo da arte, ao mesmo tempo em que, foram construídas outras modalidades de trabalho pedagógico onde alunos, professores e pesquisadora tiveram oportunidade de se conhecerem mutuamente através de uma ação conjunta de produção de conhecimento. Incentivando o diálogo, o intercâmbio e a pesquisa sistemática envolvendo os professores e o grupo de pesquisa (GIPS), concretizamos a parceria entre a escola e a instituição acadêmica, na busca de estratégias de formação permanente de professores/pesquisadores.

Os diálogos entre os interlocutores envolvidos no processo de produção e leitura das imagens produzidas na oficina revelaram características que aproximam e distinguem o contexto das escolas, especial e regular, nos abrindo uma perspectiva crítica e sensível de observação e análise sobre a escola, o processo de ensino-aprendizado e de inclusão social. A partir destes espaços de diálogo, a própria escola especial, sua equipe técnica e de professores, responsáveis, alunos e pesquisador, puderam conhecer diferentes pontos de vista, rever suas concepções, repensar ações e planejar novas intervenções relacionadas à dinâmica de trabalho na escola e ao desenvolvimento do projeto político-pedagógico da escola. A partir das fotografias produzidas e dos comentários realizados pelos alunos envolvidos na oficina, a escola pode se rever, reavaliar e replanejar ações.

Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. A Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. (Volochinov). Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: HUCITEC, 2004.
- BERGER, J. About looking. New York, Pantheon, 1980.
- BRAIT, B. (org.). Bakhtin, dialogismo e construção do sentido. Campinas, UNICAMP, 1997.
- DIETRICH, J. “Câmera obscura: convidando o mundo a falar”. In: JOBIM E SOUZA, S. (org.). Mosaico: imagens do conhecimento. Rio de Janeiro, Rios Ambiciosos, 2000.
- _____. A Oficina do Olhar: projeto pedagógico para o MIMO. Leiria – Portugal, Museu da Imagem em Movimento, 2001 (mimeo).
- FREITAS, M^a. T. Vygotsky & Bakhtin: Psicologia e Educação: um intertexto. São Paulo, Juiz de Fora, Ática, EDUFJ, 1994.
- JOBIM E SOUZA, S. Subjetividade em questão. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2000a.
- _____. Infância e Linguagem. São Paulo, Papirus, 1994.
- KOSSOY, B. Realidades e ficções na trama fotográfica. São Paulo, Ateliê Editorial, 2002.
- KRAMER S. Por entre as pedras: arma e sonho na escola. São Paulo: Ática, 1993.
- MARTINS, M. A língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo, FTD, 1998.

VYGOTSKY, L. La imaginación y el arte em la infância (ensayo psicológico). Madri, Akal Bolsillo, 1982.

_____. Pensamento e linguagem. São Paulo, Martins fontes, 1987a.

_____. Obras Escolhidas V- Fundamentos da Defectologia. Madrid: Visor, 1997.

_____. Psicologia da Arte. São Paulo: Martins Fontes, 1998

_____. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2000